

# Управление образованием: теория и практика

2026

№ 4





## **Главный редактор журнала**

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

## **Заместитель главного редактора**

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации технологических процессов Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

## **Ответственный редактор**

Треулова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

## **Редакционная коллегия**

Гайдамашко Игорь Вячеславович - доктор психологических наук, академик Российской академии образования, первый заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Кабардов Мухамед Каншобиевич - доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Паршутина Людмила Александровна - кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией психологических основ дидактики и методики преподавания, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Егоренко Татьяна Анатольевна - доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой "Психологическая педагогика имени профессора В.А. Гуружапова", Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Калинин Александр Ростиславович – доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры оценочной деятельности, университет «Синергия», Москва, Россия.

Гаджимирзоев Гаджимирзе Иразиевич – старший преподаватель кафедры экономики и финансов, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Битус Евгений Иванович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной механики и инжиниринга технических систем, Российский биотехнологический университет, Москва, Россия.

Шайлиева Марина Магометовна – кандидат технических наук, доцент, директор института экономики, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Каурова Ольга Валерьевна – доктор экономических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе, Российский университет кооперации, Москва, Россия.

Владимирова Ирина Геннадьевна – доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Колобкова Анастасия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации, Мытищи, Россия.

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Республика Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Астана, Республика Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Длимбетова Гайни Карекеевна – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Абенова Саулет Уразбековна – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Курманбаев Рахат Хамитович - кандидат биологических наук, ассоциированный профессор, кафедра «Биология, география и химия», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Бобков Александр Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия.

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования комитета по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Диденко Валерий Дмитриевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Государственный университет управления, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Кушель Евгений Семенович - кандидат философских наук, доктор экономических наук, независимый исследователь, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, Газпром корпоративный институт, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Попов Борис Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры СГН2 (социология и культурология), Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Чистякова Наталья Александровна – эксперт-лингвист, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия.

Вань Цзы – доктор наук клинической медицины, Университет Чжуншань имени Сунь Ятсена, Гуанчжоу, Китай.

Ли Бинь – доктор менеджмента, Университетский институт Лиссабона, Лиссабон, Португальская Республика.

Цзян Куньчэн – доктор делового администрирования, Университет информационных технологий и менеджмента, Жешув, Польша.

Чунг Ка Юэ – доктор делового администрирования, Школа бизнеса имени Уильяма Эдвардса Деминга, Университет Уильяма Говарда Тафта, Колорадо, Денвер, США.

Ван Шицзе – доктор делового администрирования, Университет лазурного берега, Ницца, Франция.

Лу Янь – Доктор финансов, Институт Нилла, Новая Иберия, Луизиана, США.

Цяо Цзюань – Доктор юридических наук, Сычуаньский университет, Сычуань, Китай.

Лян Хай - доктор технических наук, Университет Чхонджу, Чхонджу, Южная Корея.

Сюй На - доктор психологии, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Син Яньхуа - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

Цуй Яньюань - доктор экономики, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Лян Хуаньчжэнь - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Марина Алексеевна Худякова, Ирина Николаевна Власова<br>Формирование у обучающихся универсальных компетенций в работе с математическими текстами и символикой на основе технологии смыслового чтения и аннотирования                                                                                              | 16 |
| Любовь Владимировна Бабич<br>Корреляции уровней саморегуляции, стиля саморегуляции и самоэффективности первокурсников клинических специальностей                                                                                                                                                                  | 26 |
| Ислам Мамед Оглы Джолиев, Лариса Владимировна Гринец,<br>Владимир Анатольевич Обносков, Алексей Сергеевич Мишин,<br>Нияз Масгутович Каримов<br>Педагогика сотрудничества семьи школы и общественных организаций в патриотическом воспитании детей и подростков на основе сетевого взаимодействия и наставничества | 36 |
| Галина Владимировна Палаткина<br>Этнокультурные практики формирования культуры межнационального взаимодействия старшеклассников                                                                                                                                                                                   | 48 |
| Елена Георгиевна Тимофеева<br>Проблема нравственного воспитания в истории педагогики                                                                                                                                                                                                                              | 61 |
| Алина Дмитриевна Подкопаева<br>Развитие способности к аналогии как когнитивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся общеобразовательной школы                                                                                                                                           | 74 |

### ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Татьяна Николаевна Симонова<br>Организация образовательного взаимодействия в условиях инклюзии                                                                                                                                                                                                            | 87  |
| Сергей Александрович Храпов<br>Образование в условиях цифровой культуры: ценностный анализ                                                                                                                                                                                                                | 102 |
| Ислам Мамед Оглы Джолиев, Лариса Владимировна Гринец,<br>Владимир Анатольевич Обносков, Прокопий Николаевич Канев,<br>Нияз Масгутович Каримов<br>Педагогические условия формирования гражданской и патриотической идентичности подростков в единстве урочной, внеурочной и цифровой образовательной среды | 114 |
| Александр Михайлович Трещев<br>Диалог как механизм развития субъектной позиции подростков                                                                                                                                                                                                                 | 126 |

Юрий Викторович Нестеров  
Формирование коммуникативной культуры обучающихся на уроках физической культуры 140

Сергей Викторович Киреев  
Эффективность тьюторского сопровождения в инклюзивных классах и факторы, влияющие на академическую и социальную адаптацию ребенка 151

## **DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ**

Татьяна Сергеевна Кочурина  
Педагогический дизайн бесшовной STEAM-траектории на примере Чемпионата «START KIT: конструируем, инструктируем, технологизируем» 165

Яньхуа Ху, Цзядззя Ли  
Анализ практических проблем и оптимизационных путей дифференцированного обучения на уроках английского языка в старших классах через призму теории множественных интеллектов 181

## **НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ**

Софья Андреевна Головань  
Преодоление академических барьеров: тренинговый подход к снижению тревожности и развитию мотивации у студентов 193

Лилия Викторовна Тарасова, Ольга Владимировна Лингевич  
Формирование лидерских качеств у студентов на занятиях по педагогике 204

Ирина Александровна Крутова  
Ценностные основания формирования самостоятельности в изучении точных наук 213

Алевтина Павловна Ярошинская  
Развитие культуры здоровья старшеклассников средствами физической культуры 226

Елена Васильевна Удовенко  
Управление изменениями в высшей школе при внедрении смешанного обучения и оценка влияния на результаты обучения и удовлетворенность студентов 239

Олеся Васильевна Боброва, Наталья Анатольевна Абрамова  
Дифференцированный подход в обучении русскому языку как государственному: специфика разработки ФОС для гуманитарных и технических специальностей 250



Елена Семеновна Зяблова

Инструменты управления устойчивым развитием университета на основе целей устойчивого развития, зеленых практик и ответственного управления ресурсами

262

## **МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Годун Ван, Мария Владимировна Мишаткина

Эстетическое воспитание обучающихся в системе дополнительного музыкального образования как фактор формирования художественного вкуса и ценностных ориентаций личности

272

Иньбо Су

Формирование музыкальной картины мира у учащихся средних классов КНР: теоретико-методологические основания и педагогические условия

282

Цзыжуй Ван

Применение дифференцированного подхода в обучении игре на фортепиано младших школьников в Китае

295

Минсинь Гань

Визуальное проектирование как компонент современного художественного образования школьников

304

Чжанивэй Чэнь

Традиционная и современная музыка в образовательном репертуаре скрипача в Китае

314

## **ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Борис Владиславович Кайгородов

Ранняя профориентация обучающихся в системе воспитательной работы школы

319

Ислам Мамед Оглы Джолиев, Байрамгельды Муджевурович Сапаров,  
Лариса Владимировна Гринец, Владимир Анатольевич Обносков,  
Алексей Сергеевич Мишин

Инклюзивные практики патриотического воспитания: учет потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и создание доступной воспитательной среды

332

Владислав Петрович Сорокин

Товарищеский суд в общем образовании Российской империи середины XIX века

342

Илья Петрович Зенченков

Культурологический подход к воспитанию общечеловеческих ценностей и ценностей физической культуры у будущих учителей физической культуры

350

|                                                                                                                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Людмила Александровна Паршутина<br>Дидактические условия формирования понятийного мышления учащихся в концепции М. Н. Скаткина и практики смыслового чтения учебного текста                                                                  | 364 |
| Илья Петрович Зенченков, Сергей Иванович Белых<br>Учет индивидуально-типологических особенностей студентов как условие эффективного формирования физической культуры будущего учителя в системе профессионального физкультурного образования | 374 |
| Наталия Викторовна Королева<br>Методика преподавания физических величин и единиц измерения в контексте формирования естественнонаучной грамотности студентов                                                                                 | 387 |
| Рустем Рафикович Садеков<br>Педагогические условия реализации индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов в информационно-образовательной среде ведомственного образования МВД России                                       | 399 |
| Виталий Павлович Черкес<br>Проектная деятельность как средство углублённого изучения зарубежной литературы в образовательной практике                                                                                                        | 413 |
| Анна Витальевна Высоцкая, Вита Ивановна Слободянюк<br>Интеграция технологий искусственного интеллекта в формирование фонетико-фонологической компетенции обучающихся                                                                         | 420 |
| Виталий Павлович Черкес<br>Использование интерактивных технологий на уроках зарубежной литературы для повышения учебной мотивации                                                                                                            | 429 |
| Лариса Викторовна Мамедова, Евгения Александровна Степанова<br>Особенности адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада                                                                                                         | 440 |
| Ксения Андреевна Верещагина<br>Использование произведений детской литературы как средства развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста                                                               | 451 |
| Евгения Евгеньевна Зенченкова<br>Физическая культура как ресурс патриотического воспитания: возможности и вызовы со старшими школьниками                                                                                                     | 462 |
| Наталия Викторовна Королева<br>Формирование навыков работы с нормативной документацией как условие профессиональной готовности студентов к деятельности в сфере качества                                                                     | 474 |
| Анна Андреевна Струк<br>Формирование историко-культурной компетентности учащихся через изучение произведений русской литературы XIX века                                                                                                     | 486 |

|                                                                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Анастасия Вадимовна Медведева<br>Стилистические девиации как маркер человеческого письма:<br>сопоставительный анализ текстов на материале корпуса CoAT                                            | 498 |
| Надежда Сергеевна Игнатова, Лариса Викторовна Мамедова<br>Эмперическое исследование эффективности развития речи у детей<br>дошкольного возраста посредством комплекса дидактических игр «Говорим» | 508 |
| Анна Андреевна Струк<br>Развитие критического мышления школьников в процессе интерпретации<br>образов героев русской классической литературы                                                      | 519 |
| Виктор Иванович Степанов, Наталья Викторовна Степанова<br>Современные аспекты развития государственного и частного высшего<br>образования в Китайской Народной Республике                         | 531 |
| Ксения Андреевна Верещагина<br>Развитие творческого воображения младших школьников на основе<br>интерпретации образов и сюжетов детской литературы                                                | 540 |
| Владимир Олегович Новицкий, Полина Владимировна Ладинская<br>Разработка системы оптимального управления игровым процессом                                                                         | 551 |
| Анастасия Вадимовна Медведева, Ксения Максимовна Марченко<br>Категория авторства в эпоху генеративных нейросетей: лингвистический и<br>издательский аспекты                                       | 560 |
| Яна Анатольевна Терещенко, Лариса Викторовна Мамедова<br>Развитие базовых финансовых знаний у детей начальной школы                                                                               | 569 |

## CONTENTS

### PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

|                                                                                                                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Marina A. Khudyakova, Irina N. Vlasova<br>Developing students' universal competencies in working with mathematical texts and symbols based on the technology of semantic reading and annotation                                                                           | 16 |
| Lyubov V. Babich<br>Correlations of self-regulation levels, self-regulation style, and self-efficacy in first-year clinical students                                                                                                                                      | 26 |
| Islam M. Dzholiev, Larisa V. Grinets, Vladimir A. Obnosov, Alexey S. Mishin, Niaz M. Karimov<br>Pedagogy of cooperation between family, school and public organizations in the patriotic education of children and adolescents based on network interaction and mentoring | 36 |
| Galina V. Palatkina<br>Ethnocultural practices of forming the culture of interethnic interaction among high school students                                                                                                                                               | 48 |
| Elena G. Timofeeva<br>The problem of moral education in the history of pedagogy                                                                                                                                                                                           | 61 |
| Alina D. Podkopaeva<br>Development of the ability to form analogies as a cognitive component of foreign language communicative competence among general education school students                                                                                         | 74 |

### TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

|                                                                                                                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tatyana N. Simonova<br>Organization of educational interaction in the conditions of inclusion                                                                                                                                                                            | 87  |
| Sergey A. Khrapov<br>Education in the conditions of digital culture: axiological analysis                                                                                                                                                                                | 102 |
| Islam M. Dzholiev, Larisa V. Grinets, Vladimir A. Obnosov, Prokopi N. Kanev, Niaz M. Karimov<br>Pedagogical conditions for the formation of civic and patriotic identity of adolescents in the unity of classroom, extracurricular, and digital educational environments | 114 |
| Aleksandr M. Treshchev<br>Dialogue as a mechanism for the development of the subject position of adolescents                                                                                                                                                             | 126 |
| Yuriy V. Nesterov<br>Formation of communicative culture of students in physical culture lessons                                                                                                                                                                          | 140 |



Sergey V. Kireev

The effectiveness of tutor support in inclusive classes and the factors affecting the academic and social adaptation of a child

151

## **DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE**

Tatiana S. Kochurina

Pedagogical design of a seamless STEAM trajectory: the case of the championship «START KIT: constructing, instructing, technologizing»

165

Yanhua Hu, Jiajia Li

Analysis of practical challenges and optimization pathways of differentiated instruction in senior high school English classes from the perspective of multiple intelligences theory

181

## **NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY**

Sofia A. Golovan

Overcoming academic barriers: a training approach to reducing anxiety and developing motivation in students

193

Liliya V. Tarasova, Olga V. Lingeovich

Developing students' leadership qualities in pedagogy courses

204

Irina A. Krutova

Value foundations of the formation of independence in the study of exact sciences

213

Alevtina P. Yaroshinskaya

Development of health culture among senior high school students by means of physical culture

226

Elena V. Udovenko

Change management in higher education during the implementation of blended learning and evaluation of the impact on learning outcomes and student satisfaction

239

Olesia V. Bobrova, Natalia A. Abramova

Differentiated approach in teaching Russian as a state language: specifics of developing assessment funds for humanities and technical specialties

250

Elena S. Zyablova

Management tools for university sustainable development based on sustainable development goals, green practices, and responsible resource management

262

## **INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Guodong Wang, Maria V. Mishatkina

Aesthetic education of students in the system of additional music education as a factor in forming artistic taste and value orientations of the personality

272

|                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Yinbo Su<br>Formation of a musical picture of the world among middle school students in the PRC: theoretical and methodological foundations and pedagogical conditions | 282 |
| Zirui Wang<br>Application of a differentiated approach in teaching piano playing to younger schoolchildren in China                                                    | 295 |
| Mingxin Gan<br>Visual design as a component of contemporary art education for school students                                                                          | 304 |
| Zhangyiwei Chen<br>Traditional and contemporary music in the violinist's educational repertoire in China                                                               | 314 |

## APPLIED RESEARCH

|                                                                                                                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Boris V. Kaigorodov<br>Early career guidance for students in the school's educational system                                                                                                                                                                             | 319 |
| Islam M. Dzholiev, Bayramgeldy M. Saparov, Larisa V. Grinets, Vladimir A. Obnosov, Alexey S. Mishin<br>Inclusive practices of patriotic education: accounting for the needs of students with health limitations and the creation of an accessible upbringing environment | 332 |
| Vladislav P. Sorokin<br>Comrades' courts in general education in the Russian Empire in the mid-19th century                                                                                                                                                              | 342 |
| Ilya P. Zenchenkov<br>Culturological approach to the upbringing of universal human values and physical culture values in future teachers of physical culture                                                                                                             | 350 |
| Ludmila A. Parshutina<br>Didactic conditions for the formation of students' conceptual thinking in M. N. Skatkin's concept and practices of semantic reading of educational text                                                                                         | 364 |
| Ilya P. Zenchenkov, Sergey I. Belykh<br>Consideration of individual and typological characteristics of students as a condition for the effective formation of the physical culture of the future teacher in the system of professional physical education                | 374 |
| Natalia V. Koroleva<br>Methodology of teaching physical quantities and units of measurement in the context of the formation of natural science literacy of students                                                                                                      | 387 |
| Rustem R. Sadekov<br>Pedagogical conditions for the implementation of individualized training of polygraph examiners in the information and educational environment of departmental education of the Ministry of Internal Affairs of Russia                              | 399 |

|                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vitalii P. Cherkes<br>Project activity as a means of in-depth study of foreign literature in educational practice                                                             | 413 |
| Anna V. Vysotskaya, Vita I. Slobodyanyuk<br>Integration of artificial intelligence technologies into the development of phonetic-phonological competence in language learners | 420 |
| Vitalii P. Cherkes<br>The use of interactive technologies in foreign literature lessons to increase learning motivation                                                       | 429 |
| Kseniya A. Vereshhagina<br>Use of children's literature works as a means of developing emotional intelligence in preschool and primary school children                        | 440 |
| Evgeniya E. Zenchenkova<br>Physical culture as a resource for patriotic education: opportunities and challenges with senior schoolchildren                                    | 451 |
| Nataliya V. Koroleva<br>Formation of skills in working with normative documentation as a condition of students' professional readiness for activity in the field of quality   | 462 |
| Anna A. Struk<br>Formation of students' historical and cultural competence through the study of works of Russian literature of the 19th century                               | 474 |
| Anastasia V. Medvedeva<br>Stylistic deviations as a marker of human writing: a comparative analysis of texts based on the CoAT corpus                                         | 486 |
| Nadezhda S. Ignatova, Larisa V. Mamedova<br>Empirical study of the effectiveness of speech development in preschool children through the complex of didactic games "Speak"    | 498 |
| Anna A. Struk<br>Development of critical thinking in schoolchildren in the process of interpreting characters of Russian classical literature                                 | 508 |
| Viktor I. Stepanov, Natalia V. Stepanova<br>Modern aspects of the development of public and private higher education in the People's Republic of China                        | 519 |
| Larisa V. Mamedova, Eugenia A. Stepanova<br>Characteristics of adaptation of young children to kindergarten conditions                                                        | 531 |
| Kseniya A. Vereshhagina<br>Development of creative imagination of younger schoolchildren based on the interpretation of images and plots of children's literature             | 540 |

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vladimir O. Novitsky, Polina V. Ladinskaya<br>Development of an optimal gameplay management system                                                | 551 |
| Anastasia V. Medvedeva, Ksenia M. Marchenko<br>Category of authorship in the age of generative neural networks: linguistic and publishing aspects | 560 |
| Yana A. Tereshchenko, Larisa V. Mamedova<br>Development of basic financial knowledge in primary school children                                   | 569 |

## ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Формирование у обучающихся универсальных компетенций в работе с математическими текстами и символикой на основе технологии смыслового чтения и аннотирования

**Марина Алексеевна Худякова**

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Теории и технологии обучения и воспитания младших школьников

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия

matigx@pspu.ru

ORCID 0000-0003-4897-3701

**Ирина Николаевна Власова**

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник научного отдела

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия

vlasova@pspu.ru

ORCID 0000-0002-3998-2561

Поступила в редакцию 07.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.02

DOI 10.25726/n8825-0915-5809-f

EDN NSDAQE

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования у обучающихся универсальных компетенций в работе с математическими текстами и символикой в условиях возрастания роли информационно-переводческих действий в обучении, когда затруднения обучающихся обусловлены не столько вычислительными дефицитами, сколько неспособностью соотносить естественный язык с формализованными знаковыми системами, удерживать логические связи, кванторы и высокую информационную плотность математического дискурса. Математический текст интерпретируется как семиотически неоднородная структура, требующая герменевтического «развертывания» смыслов, а смысловое чтение рассматривается как метапредметный механизм снижения когнитивной нагрузки при переключении кодов между текстом, формулой, графиком и таблицей. Описана апробация методики на выборке 482 студентов младших курсов, обучающихся на различных факультетах педагогического университета в течение двух учебных лет, опирающаяся на системно-деятельностную логику и поэтапное формирование умственных действий в сочетании с семиотическим подходом. Применялись тесты на понимание математических текстов, анализ учебных продуктов, включенное наблюдение, интервьюирование, а также статистическая обработка (корреляционный анализ, критерий хи-квадрат). Диагностика выявила доминирование репродуктивного уровня декодирования (около половины обучающихся) и устойчивый разрыв между семантикой и синтаксисом математической речи. Внедрение модулей активного аннотирования (инфографическая разметка условий, структурирование доказательств, глоссарии символов, «перевод» между языками) сопровождалось выраженным снижением семантических, логических и синтаксических ошибок в экспериментальных группах (до 45,56,

39,52% и 33,49% соответственно), тогда как в контрольных группах изменения носили слабый характер (около 8%). Показана усиливающаяся связь между смысловым чтением и успеваемостью по математическим дисциплинам (алгебра, геометрия, математический анализ, теория вероятностей и т.п.): коэффициент корреляции в экспериментальной группе возрос до 0,82 к окончанию второго курса при умеренных значениях в контрольной группе (до 0,47). Существенно повысилась адекватность самооценки сложности математических текстов (индекс до 0,815), что интерпретируется как развитие метакогнитивной регуляции и устойчивости к «длинным» формулировкам за счет освоения инструментов декомпозиции и структурного анализа.

### **Ключевые слова**

смысловое чтение, аннотирование, математический текст, математическая символика, семиотический подход.

### **Введение**

Современная образовательная парадигма претерпевает существенные изменения, обусловленные смещением акцентов с простого воспроизведения знаний на формирование навыков работы с информацией, представленной в различных знаковых системах. Математический текст представляет собой особую семиотическую структуру, где естественный язык переплетается с формализованным языком символов, формул и графических репрезентаций, что создает специфические трудности для обучающихся при декодировании смыслов (Гришаева, 2025). Проблема понимания математического содержания часто кроется не в отсутствии вычислительных навыков, а в неспособности студента осуществить корректный перевод с вербального языка на язык математических абстракций и обратно. Когнитивные барьеры, возникающие при чтении учебной литературы или условий задач, связаны с высокой информационной плотностью текста, где каждое слово или символ несет критическую смысловую нагрузку, и игнорирование даже незначительного элемента может привести к полной потере контекста (Худякова, 2023). В условиях цифровизации и клипового мышления способность к глубокому, сосредоточенному чтению трансформируется, требуя от педагогического сообщества поиска новых инструментов, позволяющих научить как школьников, так и студентов видеть за сухими символами логические связи и реальные объекты.

Герменевтика математического текста предполагает не простое считывание знаков, но активную мыслительную деятельность по их интерпретации, что напрямую коррелирует с понятием смыслового чтения как метапредметной компетенции. Традиционные методики обучения математике часто фокусируются на операциональной стороне вопроса – как решить сложное уравнение или как построить график функции, оставляя за скобками процесс того, как это уравнение было составлено на основе текстового описания (Когаловский, 2025). В результате формируется разрыв между семантикой (смыслом) и синтаксисом (правилами оперирования знаками), что приводит к формализму в знаниях: обучающийся может механически выполнить алгоритм, но не способен применить его в нестандартной ситуации или объяснить суть произведенных действий. Развитие компетенций в работе с символикой требует внедрения технологий, которые позволяют «развернуть» свернутую в формуле информацию, сделать процесс мышления видимым и осознанным. Аннотирование, как один из приемов работы с текстом, в математике приобретает специфические черты: это не просто выделение главного, но маркировка логических связей, определение статуса величин (известное, неизвестное, параметр) и визуализация структуры задачи.

Необходимость переосмысления подходов к обучению работе с математическими текстами диктуется также данными международных и национальных исследований качества образования, которые фиксируют снижение уровня функциональной грамотности именно в части работы со сложной информацией и составными текстами. Обучающиеся демонстрируют затруднения при необходимости интегрировать информацию из разных источников – текста, таблицы, графика, что является типичным для математической деятельности (Зыкова, 2025). Семиотическая неоднородность математического дискурса требует от студентов постоянного переключения кодов, что создает высокую когнитивную



нагрузку. Технологии смыслового чтения, включающие в себя стратегии предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности, могут стать тем инструментом, который снизит эту нагрузку за счет алгоритмизации процесса понимания (Худякова, 2021). Важно осознавать, что математическая символика – это не просто сокращенная запись слов, а мощный инструмент мышления, позволяющий оперировать объектами, недоступными для непосредственного чувственного восприятия. Поэтому формирование навыка грамотного чтения математического текста (Джумаев, 2025) является фундаментом для развития абстрактного мышления.

Педагогическая практика показывает, что стихийное формирование навыков работы с математической книгой или условием задачи происходит крайне неэффективно и лишь у небольшой части наиболее способных выпускников школ (Власова, 2020). Для массового обучения на уровнях среднего или высшего образования требуются валидированные методики, интегрированные непосредственно в канву лекций и практик, а не вынесенные на факультативные или дополнительные занятия. Вопрос о том, как именно адаптировать гуманитарные по своей сути приемы работы с текстом (инсерт, кластеры, концептуальные таблицы и пр.) к жесткой логике математического вывода, остается открытым и требует детального изучения. Исследовательский интерес представляет трансформация когнитивных стратегий студентов при систематическом использовании приемов аннотирования и смыслового анализа: меняется ли характер ошибок, повышается ли устойчивость навыка решения разнообразных текстовых задач, происходит ли перенос умений на другие дисциплины естественно-научного цикла. Глубокое погружение в структуру математического языка через чтение и письмо способствует развитию строгой математической речи, что является неотъемлемой частью общей культуры мышления обучающихся (Браун, 2025; Демидова, 2003).

### **Материалы и методы исследования**

Организация исследования базировалась на принципах системно-деятельностного подхода, предполагающего, что формирование компетенций происходит исключительно в процессе активной, целенаправленной деятельности субъекта учения. Экспериментальная база включала в себя выборку из 482 студентов младших курсов факультетов различной направленности подготовки (исторический, физический, естественнонаучный, педагогики и методики начального образования, информатики и экономики). Исследование проводилось в течение двух академических лет и включало в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Методологическое обоснование работы опиралось на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и семиотический подход к обучению математике, рассматривающий обучение как процесс овладения знаковыми системами (Никитина, 2025). В качестве диагностического инструментария использовался комплекс методик, включающий специально разработанные тесты на оценку уровня смыслового чтения математических текстов, анализ продуктов учебной деятельности (контрольных работ, проектов), а также метод включенного наблюдения за процессом выполнения заданий на практических занятиях.

Для оценки исходного состояния проблемы и динамики изменений применялись критериально-ориентированные задания, позволяющие вычлнить специфические ошибки, связанные с неправильной интерпретацией символики или структуры текста. Валидность диагностических материалов подтверждалась экспертной оценкой преподавателей-методистов и предварительным пилотным тестированием. В ходе формирующего эксперимента в учебный процесс экспериментальных групп были внедрены модули, обучающие приемам инфографического аннотирования условий задач, структурной разметке доказательств теорем и методам «перевода» с естественного языка на математический и обратно (Андреева, 2025). Особое внимание уделялось работе с определениями и теоремами, где требовалось выделить логическую структуру (разъяснительная часть, условие, заключение) с помощью цветового кодирования и графических помет. Сбор данных осуществлялся с регулярностью один раз в два месяца, что позволило отследить динамику формирования компетенций у студентов во времени и скорректировать педагогическое воздействие.

Обработка полученных эмпирических данных производилась с использованием методов математической статистики, включая корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между

уровнем читательской грамотности и успешностью освоения математических дисциплин, а также критерий хи-квадрат Пирсона для оценки достоверности различий между контрольной и экспериментальной группами (Лисицин, 2025). База данных исследования содержит более 3000 единиц проанализированных работ, что обеспечивает репрезентативность выборки и надежность полученных выводов. Качественный анализ включал в себя глубинное интервьюирование студентов с целью выявления их субъективного отношения к сложности математических текстов и эффективности применяемых стратегий чтения. Комплексный подход к сбору и анализу информации позволил получить объективную картину влияния технологий смыслового чтения на качество математической подготовки (Дудорова, 2025; Мкртычян, 2025; Федоров, 2025).

### Результаты и обсуждение

Первоначальный этап анализа данных был направлен на выявление фундаментальных дефицитов в восприятии математического текста студентами до внедрения экспериментальной методики. Наблюдения и анализ первичных диагностических работ показали, что значительная часть первокурсников воспринимает математический текст фрагментарно, выхватывая отдельные числовые данные или знакомые символы, но игнорируя логические связи и кванторы, определяющие суть утверждений. Особенно ярко это проявлялось при работе с задачами, содержащими избыточные данные или требующими построения математической модели реальной ситуации. Типичной ошибкой являлась попытка сразу применить известные формулы к числам из условия без предварительного анализа смысловой структуры задачи. Для количественной оценки уровней сформированности компетенции декодирования математической информации были выделены три уровня: репродуктивный (узнавание символов), интерпретирующий (понимание связей) и аналитический (способность к трансформации и переносу). Данные по распределению учащихся по этим уровням на констатирующем этапе представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Распределение студентов по уровням сформированности компетенции декодирования математической информации на констатирующем этапе (в %)

| Уровень сформированности | Контрольная группа (n=238) | Экспериментальная группа (n=244) |
|--------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Репродуктивный уровень   | 48,74                      | 47,95                            |
| Интерпретирующий уровень | 36,13                      | 36,48                            |
| Аналитический уровень    | 15,13                      | 15,57                            |

Анализ числовых показателей, отраженных в первой таблице, свидетельствует о тревожной тенденции доминирования репродуктивного уровня восприятия, который характеризует почти половину выборки в обеих группах (различия статистически незначимы,  $p > 0.05$ ). Значения 48,74% и 47,95% указывают на то, что практически каждый второй первокурсник способен лишь опознать знакомые символы и выполнить простейшие операции по образцу, но испытывает серьезные затруднения при встрече с нестандартной формулировкой или необходимостью перевода словесного описания в символическую запись. Низкий процент обучающихся, достигших аналитического уровня (чуть более 15%), говорит о том, что существующая практика обучения недостаточно внимания уделяет семантическому аспекту математического языка. Студенты «читают» формулы, но не «видят» стоящих за ними процессов, что делает их знания формальными и неустойчивыми. Интерпретирующий уровень, составляющий около 36%, представляет собой переходную зону, где первокурсники могут справляться с типовыми задачами, но теряются при усложнении контекста. Эта ситуация подтверждает тезис о том, что барьер в обучении математике часто носит лингвистический и семиотический характер (Лазакович, 2025).

Далее в ходе исследования в экспериментальной группе была внедрена система работы, основанная на методах активного аннотирования текстов: выделение ключевых слов-маркеров математических операций, графическое отображение логической структуры определений, составление

гlossариев символов с их семантической расшифровкой. Особое внимание уделялось работе с учебной литературой, где обучающиеся учились не просто просматривать параграф, а маркировать текст, задавать вопросы к каждому абзацу и переформулировать утверждения своими словами. После года систематической работы была проведена повторная диагностика, направленная на выявление динамики типов ошибок, допускаемых студентами при решении текстовых задач и доказательстве теорем. Ошибки были классифицированы на три основные группы: семантические (непонимание смысла понятий), синтаксические (нарушение правил записи и преобразования) и логические (нарушение причинно-следственных связей). Сравнение динамики снижения количества ошибок в контрольной и экспериментальной группах позволяет судить об эффективности примененных методик (табл. 2).

Таблица 2. Динамика снижения среднего количества ошибок на одного студента по типам за период эксперимента

| Тип ошибки     | Группа            | Начало эксперимента | Конец эксперимента | Темп снижения (%) |
|----------------|-------------------|---------------------|--------------------|-------------------|
| Семантические  | Контрольная       | 3,42                | 3,12               | 8,77              |
| Семантические  | Экспериментальная | 3,38                | 1,84               | 45,56             |
| Синтаксические | Контрольная       | 2,15                | 1,98               | 7,91              |
| Синтаксические | Экспериментальная | 2,18                | 1,45               | 33,49             |
| Логические     | Контрольная       | 2,89                | 2,65               | 8,30              |
| Логические     | Экспериментальная | 2,91                | 1,76               | 39,52             |

Представленные числовые данные демонстрируют существенное различие в темпах снижения ошибочности действий между группами. В экспериментальной группе наблюдается радикальное снижение семантических ошибок – на 45,56%, с 3,38 до 1,84 ошибки в среднем на студента, в то время как в контрольной группе этот показатель уменьшился лишь на 8,77%. Это свидетельствует о том, что целенаправленная работа над смысловым чтением и аннотированием напрямую влияет на понимание сути математических объектов, устраняя путаницу в терминах и определениях. Также заметен значительный прогресс в категории логических ошибок (снижение на 39,52% в экспериментальной группе против 8,30% в контрольной), что подтверждает гипотезу о связи навыков структурирования текста с развитием логического мышления. Синтаксические ошибки, связанные с техникой записи, также сократились, но в меньшей степени по сравнению с семантическими, что вполне объяснимо: понимание смысла (семантика) первично и создает базу для правильного оформления (синтаксис). Резкий разрыв в показателях эффективности между группами доказывает, что традиционные методы «нарешивания» задач без глубокого текстового анализа дают значительно меньший прирост качества знаний, чем использование приемов, ориентированных на понимание структуры информации.

Для более глубокого понимания взаимосвязи между общеучебными навыками чтения и математической успешностью был проведен корреляционный анализ. В образовательном процессе часто игнорируется тот факт, что математика требует специфической грамотности, отличной от художественной. Однако гипотеза исследования состояла в том, что навыки структурирования и анализа текста являются универсальными когнитивными механизмами. Были сопоставлены результаты стандартизированного теста по смысловому чтению (работа с научно-популярным текстом) и итоговые баллы по математике. Коэффициенты корреляции рассчитывались отдельно для разных этапов обучения, чтобы проследить, как меняется сила связи по мере усложнения математического материала. В таблице 3 приведены значения коэффициентов корреляции Пирсона, отражающие тесноту связи между исследуемыми параметрами.

Таблица 3. Коэффициенты корреляции между баллами теста по смысловому чтению и успеваемостью по математике

| Этап обучения   | Контрольная группа (r) | Экспериментальная группа (r) |
|-----------------|------------------------|------------------------------|
| 1 курс (начало) | 0,42                   | 0,41                         |

|                    |      |      |
|--------------------|------|------|
| 1 курс (середина)  | 0,45 | 0,68 |
| 2 курс (окончание) | 0,47 | 0,82 |

Интерпретация полученных коэффициентов корреляции вскрывает интересную динамику. На начальном этапе (1 курс) связь между общими навыками чтения и математикой умеренная (0,41-0,42), что объясняется тем, что на этом уровне еще велика доля алгоритмических заданий, не требующих глубокого анализа текста. Однако по мере продвижения к старшим курсам и усложнения материала, в экспериментальной группе наблюдается резкий рост тесноты связи, достигающий значения 0,82 к концу 2 курса. Это очень высокая положительная корреляция (Худякова, 2021), указывающая на то, что для студентов, прошедших обучение методам смыслового чтения, навык работы с текстом стал ведущим фактором математической успешности. В контрольной группе коэффициент вырос незначительно (до 0,47), оставаясь в зоне умеренной связи. Это различие говорит о том, что без специального обучения перенос навыка чтения из гуманитарной области в математическую происходит слабо. Специфические технологии работы с математическим текстом позволяют обучающимся использовать свой читательский потенциал для освоения сложных абстрактных концепций, превращая чтение в инструмент познания, а не простое условие задачи.

Завершающим этапом анализа стала оценка метакогнитивных навыков обучающихся, а именно – их способности адекватно оценивать сложность задачи и выбирать стратегию решения. Самооценка и рефлексия являются важнейшими компонентами учебной самостоятельности. Студентам предлагалось оценить сложность предложенных математических текстов (условий задач, доказательств) по 10-балльной шкале до начала решения, а затем результаты сравнивались с объективной сложностью (процентом решаемости) и реальными успехами студента. Индекс адекватности самооценки рассчитывался как обратная величина отклонения субъективной оценки от объективных показателей. Рост этого индекса свидетельствует о том, что обучающийся научился реалистично оценивать свои силы и понимать структуру задачи еще до начала активных действий (табл. 4).

Таблица 4. Индексы адекватности самооценки сложности математических текстов (среднее значение по группе, max = 1,0)

| Группа            | Исходный замер | Промежуточный замер | Итоговый замер |
|-------------------|----------------|---------------------|----------------|
| Контрольная       | 0,432          | 0,458               | 0,481          |
| Экспериментальная | 0,429          | 0,674               | 0,815          |

Данные таблицы, демонстрирующей изменение индексов адекватности самооценки, показывают качественный скачок в экспериментальной группе. Исходные показатели были практически идентичны и достаточно низки (около 0,43), что говорит о том, что изначально первокурсники плохо понимали, с чем им предстоит иметь дело, часто недооценивая скрытые сложности или переоценивая простые задачи из-за громоздких формулировок. К итоговому замеру индекс в экспериментальной группе вырос почти вдвое, достигнув 0,815, в то время как в контрольной группе прирост был минимальным (до 0,481). Это свидетельствует о формировании у студентов экспериментальной группы «чувства текста»: благодаря навыкам аннотирования и предварительного анализа структуры они научились видеть «подводные камни» и узловые моменты задачи еще на этапе чтения. Способность адекватно оценить сложность задачи позволяет обучающемуся грамотно распределить время и выбрать наиболее эффективный метод решения, что является признаком зрелого математического мышления. Студенты перестали бояться «длинных» задач, так как овладели инструментами их декомпозиции на понятные элементы.

Обобщая массив полученных эмпирических данных, можно констатировать наличие системного эффекта от внедрения технологий смыслового чтения и аннотирования в процесс обучения математике. Наблюдается не просто локальное улучшение отдельных показателей, а комплексная трансформация когнитивного стиля обучающихся. Переход от интуитивного схватывания к осознанному аналитическому чтению приводит к существенному снижению всех типов ошибок, особенно связанных с пониманием смысла. Высокая корреляция между читательской грамотностью и математическими успехами в

экспериментальной группе подтверждает, что математика в старших классах и вузовском обучении становится все более текстоцентричной дисциплиной, требующей развитых герменевтических навыков. При этом важно отметить, что формирование этих компетенций не происходит автоматически – оно требует специальных педагогических усилий и инструментов, таких как структурная разметка, ведение словарей символов, графовое моделирование условий.

Значимым результатом является и изменение отношения студентов к самому процессу решения. Снижение страха перед сложными формулировками и рост адекватности самооценки указывают на психологический комфорт, который дает владение методом. Когда математический текст перестает быть непреодолимой стеной символов и превращается в структуру, поддающуюся анализу, повышается учебная мотивация. Студенты начинают воспринимать математическую символику не как набор абстракций, а как язык, на котором можно и нужно разговаривать для описания реальности. Устойчивость полученных результатов во времени, подтвержденная отсроченными срезами знаний, говорит о том, что сформированные навыки интериоризировались и стали частью интеллектуального инструментария обучающихся (Мкртычян, 2025).

### **Заключение**

Рассмотренная проблема формирования универсальных компетенций в работе с математическими текстами и символикой через призму технологии смыслового чтения вскрывает глубокие пласты взаимодействия языка и мышления в образовательном процессе. Результаты исследования убедительно доказывают, что математическая подготовка современного студента не может ограничиваться лишь алгоритмической дрессурой – она требует фундаментального развития семиотических навыков. Способность видеть в формуле свернутое суждение, а в графике – повествование о процессе, является ключевой характеристикой математической грамотности. Применение техник аннотирования, маркировки и структурного анализа текста позволяет преодолеть отчуждение студентов младших курсов от сложного формального языка науки, делая его осмысленным и «прозрачным» для понимания.

Педагогическая ценность полученных данных заключается в обосновании необходимости интеграции лингвистических и герменевтических подходов в методику преподавания точных наук. Преподаватель математики сегодня должен выступать не только как транслятор способов решения задач, но и как интерпретатор, обучающий искусству перевода смыслов из одной знаковой системы в другую. Это требует определенной перестройки учебного процесса, выделения времени на медленное, вдумчивое чтение, на обсуждение нюансов формулировок, на работу с определениями как с текстовыми объектами. Такая работа, хотя и кажется на первый взгляд отвлечением от «чистой математики», в долгосрочной перспективе создает прочный фундамент для освоения более сложных разделов, таких как математический анализ или теория вероятностей.

Обнаруженная тесная взаимосвязь между уровнем развития навыков смыслового чтения и успешностью в математике открывает новые горизонты для междисциплинарного взаимодействия. Становится очевидным, что работа над развитием речи и мышления на занятиях гуманитарного цикла имеет прямое влияние на результаты в естественно-научной области, и наоборот. Строгость и точность математического языка могут служить отличным тренажером для развития навыков критического чтения любых текстов. Разработанные и апробированные в ходе исследования методические приемы могут быть рекомендованы к широкому внедрению как в практику преподавания математических дисциплин в вузе, так и в образовательный процесс на уровне среднего общего образования, так как они не требуют дорогостоящего оборудования, но дают значимый образовательный эффект.

Будущее математического образования видится в гармоничном сочетании инструментальных навыков вычисления и глубокой культуры работы с информацией. Формирование у обучающихся универсальных компетенций декодирования и интерпретации символических систем готовит их к жизни в высокотехнологичном обществе, где умение быстро разбираться в новых формализмах и языках становится условием профессиональной успешности. Полученные результаты могут служить базой для разработки новых учебных пособий, где текстовая компонента будет структурирована с учетом

принципов смыслового чтения, облегчая навигацию и понимание материала. Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие семиотической компетентности обучающихся – это стратегический ресурс повышения качества всего естественно-научного образования.

### Список литературы

1. Андреева Е.Ю. Применение метода эмпатического моделирования смыслов в преподавании лингвистических дисциплин // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 4. С. 1-12.
2. Браун Ю.С., Павлов Д.И., Каплан А.В. Психолого-педагогические особенности работы с электронными текстовыми документами при обучении информатике. Постановка проблемы // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 9-18.
3. Власова И.Н., Новикова Е.О. Формирование метапредметных умений по работе с информацией при обучении в основной школе // Школа будущего. 2020. № 3. С. 18-30.
4. Гришаева Л.И. Декодирование и/или интерпретация содержания текста: тождество и/или различия в процессах? // Когнитивные исследования языка. 2025. № 3-2 (64). С. 114-120.
5. Демидова Т.Е., Егорина В.С., Тонких А.П. Начальный курс математики и развитие речи учащихся // Начальная школа плюс До и После. 2003. № 4. С. 1-10.
6. Джумаев М.И. Перспективы реализации национальной учебной программы // Педагогические технологии. 2025. № 3. С. 33-39.
7. Дудорова М.В. Специфика проявления текстовых категорий в ИИ-сочинениях // Коммуникативные исследования. 2025. Т. 12. № 4. С. 758-773.
8. Зыкова С.А., Антонова А.В. Современные способы конструирования научного текста // Нижневартковский филологический вестник. 2025. № 2. С. 93-100.
9. Когаловский С.Р. О внерациональных формах мышления и смысловых скачках в обучении математике // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. 2025. № 2. С. 33-50.
10. Лазакович Ю.Ю., Спесивцев А.А. Поэтапное обучение просмотровому виду чтения на занятиях по английскому языку // Университетская наука. 2025. № 2 (20). С. 247-252.
11. Лисицин Л.А., Лисицин А.Л., Блоха Д.Н. Когнитивный алгоритм и программа конспектирования текста // Известия Юго-Западного государственного университета. 2025. Т. 29. № 3. С. 113-123.
12. Мкртычян С.В., Кравчук Е.Э. Исследование восприятия функционально-смысловых типов учебно-научного текста на основе методики набора ключевых слов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2025. № 4 (87). С. 172-180.
13. Никитина Е.Ю. Инновационная методика формирования текстовой компетенции младших школьников на основе экспресс-погружения // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2025. № 3 (187). С. 142-156.
14. Федоров В.В. Формирование мотивации к успешному обучению при работе с читательской грамотностью // Динамика медиасистем. 2025. Т. 5. № 2. С. 708-716.
15. Худякова М.А. Умения работать с информацией в процессе формирования функциональной грамотности младших школьников // Основания дидактических решений, направленных на формирование функциональной грамотности младших школьников: коллективная монография. Под ред. М.А. Худяковой, К.Э. Безукладникова, В.А. Захаровой. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. С. 133-176.
16. Худякова М.А., Власова И.Н., Селькина Л.В. Методико-технологический инструментарий формирования функциональной математической грамотности младших школьников // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 10-2 (69). С. 58-70.

**Developing students' universal competencies in working with mathematical texts and symbols based on the technology of semantic reading and annotation**

**Marina A. Khudyakova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Technology of Teaching and Education of Primary Schoolchildren  
Perm State Humanitarian Pedagogical University  
Perm, Russia  
mamigx@pspu.ru  
ORCID 0000-0003-4897-3701

**Irina N. Vlasova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Research Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University  
Perm, Russia  
vlasova@pspu.ru  
ORCID 0000-0002-3998-2561

Received 07.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.02

DOI 10.25726/n8825-0915-5809-f

EDN NSDAQE

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Abstract**

This article examines the development of students' universal competencies in working with mathematical texts and symbols in the context of the increasing role of information translation activities in learning. Students' difficulties stem not so much from computational deficiencies as from an inability to relate natural language to formalized sign systems and to grasp logical connectives, quantifiers, and the high information density of mathematical discourse. Mathematical text is interpreted as a semiotically heterogeneous structure requiring a hermeneutic «unfolding» of meanings, and semantic reading is viewed as a meta-subject mechanism for reducing cognitive load when switching codes between text, formulas, graphs, and tables. This paper describes the piloting of a methodology on a sample of 482 junior students enrolled in various faculties of a pedagogical university over two academic years. The methodology relies on systemic activity logic and the step-by-step development of mental actions in combination with a semiotic approach. The study included tests of mathematical text comprehension, analysis of educational materials, participant observation, interviews, and statistical analysis (correlation analysis, chi-square test). The diagnostics revealed the dominance of the reproductive level of decoding (approximately half of the students) and a persistent gap between the semantics and syntax of mathematical speech. The implementation of active annotation modules (infographic marking of conditions, structuring of evidence, glossaries of symbols, «translation» between languages) was accompanied by a significant reduction in semantic, logical, and syntactic errors in the experimental groups (up to 45,56%, 39,52%, and 33,49%, respectively), while in the control groups the changes were weak (approximately 8%). A strengthening relationship was demonstrated between meaningful reading and academic performance in mathematical disciplines (algebra, geometry, mathematical analysis, probability theory, etc.): the correlation coefficient in the experimental group increased to 0.82 by the end of the second year, with moderate values in the control group (up to 0.47). The adequacy of self-assessment of the complexity of mathematical texts has

significantly increased (index up to 0.815), which is interpreted as the development of metacognitive regulation and resistance to long formulations due to the mastery of decomposition and structural analysis tools.

### Keywords

semantic reading, annotation, mathematical text, mathematical notation, semiotic approach.

### References

1. Andreeva E.Yu. Application of the method of empathetic modeling of meanings in teaching linguistic disciplines // World of science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. № 4. pp. 1-12.
2. Braun Yu.S., Pavlov D.I., Kaplan A.V. Psychological and pedagogical features of working with electronic text documents in teaching computer science. Problem statement // Pedagogy and Psychology of Education. 2025. № 3. pp. 9-18.
3. Vlasova I.N., Novikova E.O. Formation of meta-subject skills for working with information in basic school education // School of the Future. 2020. № 3. pp. 18-30.
4. Grishaeva L.I. Decoding and/or interpretation of text content: identity and/or differences in the processes? // Cognitive Studies of Language. 2025. № 3-2 (64). pp. 114-120.
5. Demidova T.E., Egorina V.S., Tonkikh A.P. Primary mathematics course and students' speech development // Primary School Plus «Before» and «After». 2003. № 4. pp. 1-10.
6. Dzhumaev M.I. Prospects for implementing the national curriculum // Pedagogical Technologies. 2025. № 3. pp. 33-39.
7. Dudorova M.V. Specificity of the manifestation of textual categories in AI compositions // Communicative Studies. 2025. Vol. 12. № 4. pp. 758-773.
8. Zykova S.A., Antonova A.V. Modern methods of constructing scientific text // Nizhnevartovsk Philological Bulletin. 2025. № 2. pp. 93-100.
9. Kogalovsky S.R. On irrational forms of thinking and semantic leaps in teaching mathematics // Ivanovo State University Bulletin. Series: Natural and Social Sciences. 2025. № 2. pp. 33-50.
10. Lazakovich Yu.Yu., Spesivtsev A.A. Step-by-step teaching of skimming in English classes // University Science. 2025. № 2 (20). pp. 247-252.
11. Lisitsin L.A., Lisitsin A.L., Blokha D.N. Cognitive algorithm and a program for text note-taking // South-West State University Proceedings. 2025. Vol. 29. № 3. pp. 113-123.
12. Mkrtchyan S.V., Kravchuk E.E. Study of the perception of functional and semantic types of educational and scientific text based on the keyword selection method // Tver State University Bulletin. Series: Philology. 2025. № 4 (87). pp. 172-180.
13. Nikitina E.Yu. Innovative methodology for forming textual competence in primary schoolchildren on the basis of express immersion // South Ural State Humanitarian and Pedagogical University Bulletin. 2025. № 3 (187). pp. 142-156.
14. Fedorov V.V. Formation of motivation for successful learning when working with reading literacy // Dynamics of Media Systems. 2025. Vol. 5. № 2. pp. 708-716.
15. Khudyakova M.A. Skills in working with information in the process of forming the functional literacy of primary schoolchildren // Foundations of Didactic Solutions Aimed at Forming the Functional Literacy of Primary Schoolchildren: coll. monograph. Eds. by M.A. Khudyakova, K.E. Bezukladnikov, V.A. Zakharova. Perm: Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2021. pp. 133-176.
16. Khudyakova M.A., Vlasova I.N., Selkina L.V. Methodological and technological tools for the formation of functional mathematical literacy of primary schoolchildren // Education Management Review. 2023. № 10-2 (69). pp. 58-70.



## **Корреляции уровней саморегуляции, стиля саморегуляции и самооффективности первокурсников клинических специальностей**

**Любовь Владимировна Бабич**

Специалист-эксперт

Сургутский государственный университет

Сургут, Россия

savostina\_lv@surgu.ru

ORCID 0000-0002-1718-7970

Поступила в редакцию 03.02.2026

Принята 17.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.015.3

DOI 10.25726/w4579-5590-0277-n

EDN IPLFGC

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

В статье рассматривается взаимосвязь между общей способностью к самоуправлению, стилем саморегуляции и общей самооффективностью у студентов 1 курса специальности клинической психологии. В исследовании приняли участие 25 первокурсников, пройти тестирование согласились 10 человек. Применялись шкала общей способности к самоуправлению, опросник «Стиль саморегуляции поведения» и шкала общей самооффективности. Представлены описательные показатели, корреляционный анализ, графическая модель взаимосвязей и статистические гипотезы. Выявлены статистически значимые положительные корреляции между всеми тремя переменными, что указывает на интеграцию когнитивно-поведенческих регуляторных механизмов и субъективной веры в собственные возможности.

### **Ключевые слова**

самоуправление; саморегуляция; стиль саморегуляции; самооффективность; студенты клинических специальностей; корреляционный анализ.

### **Введение**

Понятие саморегуляции используется в современной психологии для обозначения способности человека контролировать собственные действия, мысли и эмоции, ставить цели и планировать пути их достижения (Моросанова, 2021; Павлова, 2021; Руденко, 2022). Различают самоуправление – творческий процесс постановки и достижения целей, сопряженный с произвольным выбором стратегии поведения, – и саморегуляцию в узком смысле, которая описывает выполнение действий в рамках уже заданных норм и правил (Моросанова, 2021). Для описания индивидуальных особенностей регуляции поведения В.И. Моросанова рассматривает осознанную саморегуляцию как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности; в структуру регуляции входят процессы целеполагания, моделирования условий, программирования действий, оценки результатов, гибкости, надежности и настойчивости, а также регуляторно-личностные свойства (Моросанова, 2021; Прохоров, 2022). Шкала общей способности к самоуправлению отражает интегрированный уровень сформированности этих процессов и используется в образовательной психологии для оценки личностного потенциала студентов.

Другим важным компонентом субъективной успешности является общая самооффективность, понимаемая как уверенность человека в собственной способности организовать и выполнить действия,

необходимые для достижения целей (Енин, 2023; Ferriby, 2022). В исследованиях отмечается, что высокий уровень саморегуляции и способность планировать деятельность связаны с академической успешностью, вовлеченностью и результативностью обучения (Павлова, 2021; Шляпников, 2021; Zhang, 2022). Однако до сих пор недостаточно изучена взаимосвязь между общей способностью к самоуправлению, стилем саморегуляции и общей самооэффективностью у студентов, обучающихся в клинических специальностях.

Целью настоящего исследования является анализ корреляции между этими тремя переменными и построение модели их взаимосвязей.

### **Материалы и методы исследования**

Самоуправление рассматривается как высший уровень регуляции поведения, включающий осознанное целеполагание, принятие решений и рефлексивную коррекцию действий (Моросанова, 2021). Под саморегуляцией понимается способность поддерживать поведенческие реакции в соответствии с поставленными целями и требованиями ситуации, а также управлять эмоциями и вниманием (Моросанова, 2021; Карташева, 2022). Современные исследования выделяют регуляторные процессы целеполагания, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, надежности и настойчивости, а также подчеркивают роль рефлексии в выборе операциональных средств саморегуляции (Прохоров, 2022). Шкала общей способности к самоуправлению оценивает сформированность этих процессов.

В современных исследованиях самооэффективность рассматривается как вера человека в собственные способности, определяющая выбор задач, усилия и устойчивость перед трудностями (Енин, 2023; Zhang, 2022). Высокая самооэффективность способствует активной саморегуляции и позволяет воспринимать неудачи как временные трудности. Шкала общей самооэффективности применяется для оценки общей уверенности в собственных возможностях и соотносится с учебно-профессиональной деятельностью студентов медицинских и смежных направлений подготовки (Енин, 2023; Chitra, 2022; Dogu, 2022).

Основываясь на социально-когнитивном подходе, можно предположить, что общая способность к самоуправлению, стиль саморегуляции и самооэффективность взаимосвязаны и усиливают друг друга. В частности, развитый стиль саморегуляции должен коррелировать с высокой самооэффективностью, поскольку оба конструкта предполагают осознание собственных возможностей и умение строить и корректировать планы (Моросанова, 2021; Карташева, 2022; Шляпников, 2024).

Исследование преследовало следующие цели:

1. проанализировать уровни общей способности к самоуправлению, стиля саморегуляции и общей самооэффективности у первокурсников клинических специальностей;
2. выявить наличие статистически значимых корреляций между указанными переменными;
3. построить графическую модель взаимосвязей и сформулировать статистические гипотезы для дальнейшего изучения.

Предполагаем, что существует положительная корреляция между:

- общей способностью к самоуправлению и уровнем стиля саморегуляции;
- общей способностью к самоуправлению и общей самооэффективностью;
- стилем саморегуляции и общей самооэффективностью.

В исследовании участвовали 25 студентов вуза первого курса клинической психологии, опрошено из них 10 (10 девушек, возраст 17-19 лет). Тестирование проводилось добровольно и анонимно. Использовались три методики:

1. Шкала общей способности к самоуправлению – 25 утверждений, оцениваемых по пятибалльной шкале. Высокие баллы отражают высокий уровень самоуправления.
2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» – 42 утверждения, объединенные в семь субшкал: целеполагание, моделирование условий, программирование, оценивание результатов, гибкость, надежность, настойчивость. Итоговый балл отражает общий уровень развития стиля (Моросанова, 2021; Прохоров, 2022).

3. Шкала общей самооффективности – 10 утверждений, оцениваемых по четырехбалльной шкале. Шкала широко применяется для оценки общей уверенности в собственных возможностях (Енин, 2023; Zhang, 2022).

Баллы по каждой методике переводились в категории: низкий, средний, выше среднего, высокий. Для анализа использовались описательная статистика и корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Графики и таблицы строились в среде Numbers (Macintosh). Таблица 1 представляет распределение студентов по категориям для трех методик.

Таблица 1. Распределение студентов по категориям для трех методик

| № студента | Балл самоуправления | Балл стиля саморегуляции | Балл самооффективности | Категория самоуправления | Категория стиля саморегуляции | Категория самооффективности |
|------------|---------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| 1          | 18                  | 2,5                      | 21                     | низкий                   | низкий                        | низкий                      |
| 2          | 22                  | 2,7                      | 23                     | средний                  | низкий                        | низкий                      |
| 3          | 24                  | 3,1                      | 28                     | средний                  | средний                       | средний                     |
| 4          | 26                  | 3,2                      | 29                     | средний                  | средний                       | средний                     |
| 5          | 28                  | 3,3                      | 31                     | средний                  | средний                       | средний                     |
| 6          | 32                  | 3,4                      | 31                     | выше среднего            | средний                       | средний                     |
| 7          | 33                  | 3,5                      | 32                     | выше среднего            | выше среднего                 | средний                     |
| 8          | 40                  | 3,6                      | 32                     | высокий                  | выше среднего                 | средний                     |
| 9          | 41                  | 3,8                      | 34                     | высокий                  | выше среднего                 | средний                     |
| 10         | 43                  | 4,2                      | 38                     | высокий                  | высокий                       | высокий                     |

### Результаты и обсуждение

Большинство студентов продемонстрировали средний уровень общей способности к самоуправлению и средний уровень общего стиля саморегуляции. Высокие показатели самоуправления (40-43 балла) наблюдались у 12% студентов. Показатели по шкале общей самооффективности также варьировались: у 16% участников уровень оказался низким (21-23 балла), у 80% – средним (28-34), у 8% – высоким (38).

Корреляционный анализ позволил оценить линейные связи между переменными. Коэффициенты корреляции Спирмена и уровни значимости представлены в таблице 2.

Таблица 2. Коэффициенты корреляции Пирсона и уровни значимости

| Пара переменных                         | Коэффициент $r$ | Значимость ( $p$ ) |
|-----------------------------------------|-----------------|--------------------|
| Самоуправление – Стиль саморегуляции    | 0.955           | < 0.05             |
| Самоуправление – Самооффективность      | 0.919           | < 0.05             |
| Стиль саморегуляции – Самооффективность | 0.990           | < 0.05             |

Все коэффициенты статистически значимы ( $p < 0.05$ ), что подтверждает гипотезы о наличии положительных связей между конструкциями. Ниже представлены диаграммы рассеяния, иллюстрирующие связи между показателями. Каждая точка соответствует одному студенту, оси отображают стандартизированные баллы по двум сравниваемым шкалам. Плотность облака точек отражает силу корреляции. На рисунке 1 мы видим, что корреляция свидетельствует о сильной положительной связи между общей способностью к самоуправлению и уровнем стиля саморегуляции. Это означает, что учащиеся, умеющие планировать и контролировать свою деятельность,

демонстрируют более развитые регуляторные навыки (планирование, моделирование, программирование и др.).

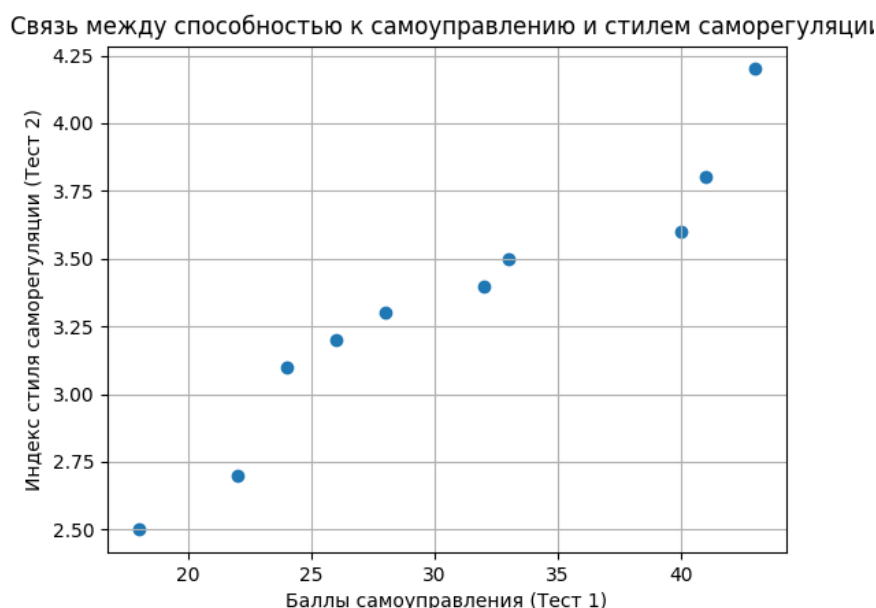


Рисунок 1. Связь между уровнем самоуправления и стилем саморегуляции поведения

На рисунке 2 мы видим, что высокий уровень самоуправления связан с более высокой самооффективностью. То есть уверенность в своих силах у обучающихся возрастает по мере роста их способности ставить цели и организовывать свои действия.

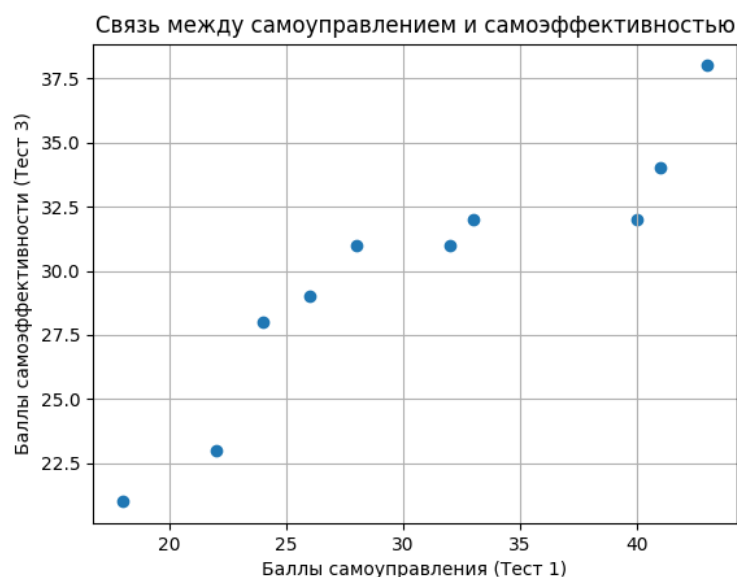


Рисунок 2. Связь между уровнем самоуправления и общей самооффективностью

Связи между показателями на рисунке 3 подтверждают почти идеальную корреляцию между стилем саморегуляции и самооффективностью, указывая на тесную взаимосвязь регуляторных процессов и субъективной веры в успех.



Рисунок 3. Связь между стилем саморегуляции и общей самооффективностью

На основе корреляционного анализа была построена концептуальная модель (рис. 4), которая отображает взаимное влияние рассматриваемых конструктов. Ширина стрелок соответствует силе корреляций: самая толстая стрелка показывает наибольшую связь между стилем саморегуляции и самооффективностью ( $r \approx 0.99$ ), стрелка средней толщины – связь между самоуправлением и стилем саморегуляции ( $r \approx 0.96$ ), а более тонкая – связь между самоуправлением и самооффективностью ( $r \approx 0.92$ ). Положение элементов подчеркивает, что стиль саморегуляции опосредует влияние общего самоуправления на самооффективность. Модель показывает, что стиль саморегуляции может выступать медиатором между общим самоуправлением и самооффективностью.

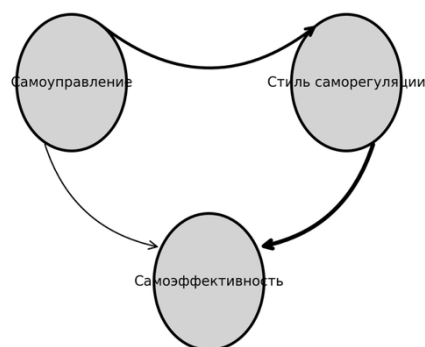


Рисунок 4. Концептуальная модель взаимосвязей между самоуправлением, стилем саморегуляции и самооффективностью

Для дальнейшего эмпирического подтверждения модели предлагаются следующие гипотезы:

1. Средний балл по шкале самоуправления в группе студентов с высоким уровнем самооффективности статистически выше, чем в группе с низкой самооффективностью. Проверка предполагает t-тест для независимых выборок.

2. нулевая гипотеза:  $\mu_1 = \mu_2$  (различия отсутствуют);
3. альтернативная:  $\mu_1 > \mu_2$ .

Между общей способностью к самоуправлению и стилем саморегуляции существует положительная корреляция не ниже  $r = 0.5$ . Проверяется с помощью корреляционного анализа на расширенной выборке ( $n > 30$ ).

Стиль саморегуляции опосредует связь между самоуправлением и самооэффективностью. Проверяется посредством регрессивного анализа:

1. непрямая (опосредованная) связь отсутствует;
2. значимый опосредующий эффект ( $a \times b \neq 0$ ).

Регуляторные-личностные свойства (осознанность, уверенность, ответственность) положительно предсказывают самооэффективность при контроле уровня самоуправления. Проверяется множественной регрессией.

Полученные данные подтверждают предположение о том, что общая способность к самоуправлению, стиль саморегуляции и самооэффективность у студентов тесно связаны. Высокие коэффициенты корреляции свидетельствуют о том, что развитие одного из конструктов способствует повышению другого. Студенты с более высоким уровнем самоуправления демонстрировали лучше организованное планирование, моделирование условий и программирование действий, что согласуется с представлениями об осознанной саморегуляции как метаресурсе достижения целей (Моросанова, 2021; Прохоров, 2022).

При этом результаты по самооэффективности оказались неоднородными: у части студентов сильные регуляторные механизмы сочетаются с умеренной уверенностью в собственных силах, тогда как у других высокая вера в себя не подкреплена развитой структурой саморегуляции. Это согласуется с современными данными о том, что самооэффективность является не только следствием владения навыками, но и фактором, влияющим на выбор поведения, устойчивость к трудностям и риск эмоционального истощения (Енин, 2023; Ferriby, 2022).

Высокая корреляция между стилем саморегуляции и самооэффективностью ( $r = 0.99$ ) позволяет предположить наличие общего личностного ядра, включающего такие качества, как осознанность, внутренний локус контроля, ответственность и уверенность. Более слабая, но также значимая связь между самоуправлением и самооэффективностью ( $r = 0.919$ ) может быть обусловлена тем, что способность к самоуправлению частично формируется под влиянием внешних требований, тогда как самооэффективность отражает внутреннюю оценку своих возможностей.

Ограничением исследования является небольшой объем выборки, что не позволяет распространить результаты на все студенческое население. Тем не менее выявленные тенденции могут служить основанием для разработки программ развития саморегуляции и самооэффективности в учебных учреждениях.

### **Заключение**

Результаты проведенного исследования показали, что уровень общей способности к самоуправлению студентов тесно связан со стилем саморегуляции поведения и общей самооэффективностью. Высокие коэффициенты корреляции свидетельствуют о взаимном усилении этих конструктов, что подтверждает необходимость их комплексного развития в образовательной среде. С одной стороны, самоуправление выступает как более широкая характеристика личности, включающая осознанное управление учебной, профессиональной и личной активностью (Павлова, 2021; Руденко, 2022), с другой – стиль саморегуляции описывает операциональную структуру планирования, программирования и контроля действий (Моросанова, 2021; Прохоров, 2022). Поиск взаимосвязей между ними показал, что стиль саморегуляции может выступать медиатором в формировании самооэффективности, а субъективная вера в успех укрепляется при наличии четких критериев цели, планирования и рефлексии (Карташева, 2022; Шляпников, 2024).

Полученные данные имеют важное педагогическое значение. Во-первых, они указывают на необходимость создавать условия, в которых студенты смогут развивать навыки самоуправления и

саморегуляции не спонтанно, а как результат целенаправленной педагогической работы. Теоретические исследования подчеркивают, что академическая вовлеченность и культура самоуправления формируются через развитие у студентов навыков самоорганизации, саморегуляции и самореализации (Павлова, 2021; Руденко, 2022), а эффективность обучения определяется интеграцией когнитивных, мотивационных и эмоционально-волевых процессов (Моросанова, 2021; Шляпников, 2021). Во-вторых, эти условия должны учитывать требования цифровой образовательной среды. Современные исследования медицинского образования показывают значимость саморегулируемого обучения, клинических симуляций и педагогического сопровождения для развития самостоятельности студентов (Harris, 2022; Zhang, 2022). Как показано, интеграция цифровых технологий и педагогических стратегий позволяет не только повышать эффективность образовательного процесса, но и активизировать самостоятельность и ответственность студентов (Chitra, 2022; Li, 2023).

Следовательно, разработка системы педагогических условий для будущих специалистов вуза должна включать несколько взаимодополняющих направлений:

1. Создание цифровой образовательной среды, обеспечивающей доступ к интерактивным ресурсам и самостоятельным заданиям. Цифровые платформы и адаптивные системы позволяют реализовать персонализированные траектории обучения, развивать навыки планирования и самоконтроля, а также получать своевременную обратную связь (Руденко, 2022; Li, 2023).

2. Внедрение активных методов обучения (кейс-методы, проектные задания, симуляционные тренажеры), которые побуждают студентов самостоятельно планировать действия, моделировать условия и оценивать результаты. Такие методы стимулируют формирование критериев качества и развивают рефлексивные навыки (Прохоров, 2022; Harris, 2022).

3. Развитие институтов педагогического наставничества и психологической поддержки. Уверенность студентов в собственных силах растет, когда они получают поддержку преподавателей и возможность обсуждать сложности; это способствует формированию позитивного «Я-образа», снижает риск учебных провалов и помогает справляться с экзаменационным стрессом (Енин, 2023; Ferriby, 2022; Особенности переживания..., 2023).

4. Формирование культуры рефлексии и самооценки через регулярные диагностические и аналитические задания, позволяющие студентам отслеживать прогресс, корректировать действия и осознавать личные ресурсы. Инструменты самооценки укрепляют взаимосвязь между самоуправлением и самоэффективностью (Павлова, 2021; Карташева, 2022).

5. Развитие метапредметных компетенций: курсы по тайм-менеджменту, целеполаганию, навыкам критического мышления и принятию решений обеспечивают методическую базу для самоуправления, усиливая взаимосвязь когнитивных и регулятивных компонентов (Моросанова, 2021; Шляпников, 2021).

Предлагаемые педагогические условия ориентированы на формирование целостной культуры самоуправления, в которой процессы саморегуляции и вера в собственные возможности взаимно поддерживают друг друга. В перспективе они могут стать основой для разработки программы педагогического сопровождения, направленной на повышение личной эффективности и успешную адаптацию студентов к требованиям современной высшей школы, особенно в условиях цифровизации.

### Список литературы

1. Енин В.В. Личностные корреляты самоэффективности в учебно-профессиональной деятельности у студентов медицинского вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12. Вып. 3 (47). С. 236-245.
2. Павлова Е.В. Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. Т. 37. С. 31-45.
3. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 1. С. 4-37.

4. Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Влияние рефлексии на операциональные средства саморегуляции психических состояний студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 5. С. 190-201.
5. Карташева М.И. Роль системы «Я» в структуре ментальной регуляции психических состояний в процессе учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 162-174.
6. Руденко А.Н. Педагогическая поддержка развития навыков саморегуляции учебной деятельности студентов младших курсов // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1 (115).
7. Шляпников В.Н. Факторы выбора стратегий волевой регуляции у студентов вузов // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 4. С. 135-153.
8. Шляпников В.Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 66-75.
9. Особенности переживания и совладания с экзаменационным стрессом студентов психологического и медицинского направлений обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т. 9. № 2.
10. Zhang J.-Y., Liu Y.-J., Shu T., Xiang M., Feng Z.-C. Factors associated with medical students' self-regulated learning and its relationship with clinical performance: a cross-sectional study // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22. Article 128.
11. Ferriby A., Schaefer A.F. The relationship between anatomical self-efficacy and feelings of burnout in first-year medical students // Medical Science Educator. 2022. Vol. 32. pp. 437-446.
12. Harris D. M. High-Fidelity Patient Simulation Activities to Facilitate Self-Regulation in First-Year Medical Students // Medical Science Educator. 2022. Vol. 32. № 6. pp. 1261-1262.
13. Chitra E., Hidayah N., Chandratilake M., Nadarajah V. D. Self-Regulated Learning Practice of Undergraduate Students in Health Professions Programs // Frontiers in Medicine. 2022. Vol. 9. Article 803069.
14. Dogu O., Karadas A., Bacaksiz F. E. The relationships between self-regulated learning in clinical nursing practice and self-efficacy: A cross-sectional study among nursing students // Perspectives in Psychiatric Care. 2022. Vol. 58. № 4. pp. 2107-2115.
15. Li L., Zhu M.-L., Shi Y.-Q., Yang L.-L. Influencing factors of self-regulated learning of medical-related students in a traditional Chinese medical university: a cross-sectional study // BMC Medical Education. 2023. Vol. 23. Article 87.

### **Correlations of self-regulation levels, self-regulation style, and self-efficacy in first-year clinical students**

**Lyubov V. Babich**

Specialist-expert

Surgut State University

Surgut, Russia

savostina\_lv@surgu.ru

ORCID 0000-0002-1718-7970

Received 03.02.2026

Accepted 17.03.2026

Published 30.04.2026



UDC 37.015.3

DOI 10.25726/w4579-5590-0277-n

EDN IPLFGC

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Abstract

This article examines the relationship between general self-management ability, self-regulation style, and general self-efficacy in first-year clinical psychology students. Twenty-five first-year students participated in the study, 10 of whom agreed to participate. The General Self-Management Ability Scale, the Self-Regulation Style Questionnaire, and the General Self-Efficacy Scale were used. Descriptive indicators, correlation analysis, a graphical model of the relationships, and statistical hypotheses are presented. Statistically significant positive correlations were found between all three variables, indicating the integration of cognitive-behavioral regulatory mechanisms and subjective belief in one's own abilities.

### Keywords

self-management; self-regulation; self-regulation style; self-efficacy; clinical students; correlation analysis.

### References

1. Enin V.V. Personality correlates of self-efficacy in educational and professional activities of medical students // *Saratov University Bulletin. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*. 2023. Vol. 12. Issue 3 (47). pp. 236-245.
2. Pavlova E.V. Self-organization as a factor in academic engagement of university students // *Irkutsk State University Bulletin. Series: Psychology*. 2021. Vol. 37. pp. 31-45.
3. Morosanova V.I. Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and resolving life problems // *Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology*. 2021. № 1. pp. 4-37.
4. Prokhorov A.O., Chernov A.V., Yusupov M. G. The influence of reflection on the operational means of self-regulation of students' mental states // *Scientific and Pedagogical Review*. 2022. № 5. pp. 190-201.
5. Kartasheva M.I. The role of the «I» system in the structure of mental regulation of mental states in the process of educational activity // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2022. № 1 (124). pp. 162-174.
6. Rudenko A.N. Pedagogical support for the development of self-regulation skills in academic activities of junior students // *International Research Journal*. 2022. № 1 (115).
7. Shlyapnikov V.N. Factors in the choice of volitional regulation strategies in university students // *Experimental Psychology*. 2024. Vol. 17. № 4. pp. 135-153.
8. Shlyapnikov V.N. The relationship between volitional regulation and academic performance of university students // *Psychological Science and Education*. 2021. Vol. 26. № 1. pp. 66-75.
9. Features of experiencing and coping with exam stress of students majoring in psychology and medicine // *Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. Vol. 9. № 2.
10. Zhang J.-Y., Liu Y.-J., Shu T., Xiang M., Feng Z.-C. Factors associated with medical students' self-regulated learning and its relationship with clinical performance: a cross-sectional study // *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22. Article 128.
11. Ferriby A., Schaefer A.F. The relationship between anatomical self-efficacy and feelings of burnout in first-year medical students // *Medical Science Educator*. 2022. Vol. 32. pp. 437-446.
12. Harris D.M. High-Fidelity Patient Simulation Activities to Facilitate Self-Regulation in First-Year Medical Students // *Medical Science Educator*. 2022. Vol. 32. № 6. pp. 1261-1262.
13. Chitra E., Hidayah N., Chandratilake M., Nadarajah V. D. Self-Regulated Learning Practice of Undergraduate Students in Health Professions Programs // *Frontiers in Medicine*. 2022. Vol. 9. Article 803069.

14. Dogu O., Karadas A., Bacaksiz F.E. The relationships between self-regulated learning in clinical nursing practice and self-efficacy: A cross-sectional study among nursing students // *Perspectives in Psychiatric Care*. 2022. Vol. 58. № 4. pp. 2107-2115.
15. Li L., Zhu M.-L., Shi Y.-Q., Yang L.-L. Influencing factors of self-regulated learning of medical-related students in a traditional Chinese medical university: a cross-sectional study // *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. Article 87.

**Педагогика сотрудничества семьи школы и общественных организаций в патриотическом воспитании детей и подростков на основе сетевого взаимодействия и наставничества**

**Ислам Мамед Оглы Джолиев**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
djolievislam@mail.ru  
ORCID 0009-0004-1045-9664

**Лариса Владимировна Гринец**

Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
grinez.larisa@mail.ru  
ORCID 0000-0003-3723-7784

**Владимир Анатольевич Обносков**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
obnosov.v@gmail.com  
ORCID 0000-0001-5839-1946

**Алексей Сергеевич Мишин**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
mishin.aleksei-lex@yandex.ru  
ORCID 0009-0008-1256-968X

**Нияз Масгутович Каримов**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
niazkarimov919@gmail.com  
ORCID 0009-0009-7371-5174

Поступила в редакцию 19.02.2026  
Принята 18.03.2026  
Опубликована 30.04.2026

УДК 37:13  
DOI 10.25726/p5393-2797-4173-j  
EDN ZBLSFX  
БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)  
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Статья рассматривает трансформацию патриотического воспитания детей и подростков в условиях смены механизмов социализации, когда вертикальная передача опыта конкурирует с горизонтальными цифровыми потоками и стихийными онлайн-сообществами, что усиливает риск смысловой фрагментации и рассогласования воспитательных воздействий. Показано, что продуктивность воспитательной среды определяется не числом мероприятий, а согласованностью ценностно-смысловых позиций семьи, школы и общественных организаций и качеством связей между ними; при отсутствии такой согласованности у подростка формируется смысловая неопределенность, а патриотизм редуцируется до ритуальных практик. На материале сопоставления оценок участников выявлены структурные диспропорции приоритетов: родители выражают доминирующий запрос на семейные традиции и правовую гражданственность, тогда как общественные структуры концентрируются на военно-историческом и спортивно-мобилизационном компоненте; дополнительно фиксируется недооценка волонтерства родителями при высокой значимости данного направления для общественных объединений. Сравнение результативности форм сотрудничества демонстрирует преимущество пролонгированных и персонализированных форм над разовыми акциями: наивысшие показатели вовлеченности и экспертной эффективности связаны с наставничеством и долгосрочными проектными командами, при этом отмечается межпоколенческий разрыв в оценке онлайн-форматов. Уточняется дифференцированное влияние категорий наставников: молодежные лидеры повышают участие в социальных проектах, ветераны усиливают интерес к историко-культурной тематике, родители-активисты и представители производственного сектора в большей степени связаны с ростом личной ответственности, что обосновывает необходимость полисубъектной модели наставничества. Отдельно выявлено ресурсное неравенство, особенно в сельских территориях, включая дефицит цифровой инфраструктуры и партнерских связей, тогда как учреждения дополнительного образования выступают потенциальными сетевыми «хабами»; предложена логика кластеризации и обмена ресурсами как условие устойчивой воспитательной экосистемы.

### **Ключевые слова**

сетевое взаимодействие, наставничество, патриотическое воспитание, сотрудничество семьи и школы, общественные организации.

### **Введение**

Современная социокультурная ситуация характеризуется глубокими трансформациями в механизмах социализации подрастающего поколения, что неизбежно влечет за собой переосмысление подходов к формированию гражданской идентичности и ценностных ориентаций молодежи. Традиционная модель передачи социального опыта, функционирующая преимущественно по вертикали от старших к младшим, сегодня испытывает серьезную конкуренцию со стороны горизонтальных информационных потоков и стихийных сообществ, формирующихся в цифровой среде. В этих условиях (Ерицян, 2025) педагогическая наука сталкивается с необходимостью поиска новых, более гибких и адаптивных форм взаимодействия основных институтов воспитания, к которым относятся семья, образовательные учреждения и общественные организации. Речь идет не просто о суммировании усилий или координации планов мероприятий, а о создании единого воспитательного пространства, где каждый субъект сохраняет свою уникальность, но действует в логике общей стратегии, усиливая влияние партнеров через механизмы сетевого взаимодействия. Проблема заключается в том, что, несмотря на декларируемое единство целей, ценностные установки семьи и школы часто рассогласованы, а потенциал общественных движений используется фрагментарно, что приводит к возникновению когнитивного диссонанса у ребенка, который оказывается в поле разнонаправленных педагогических воздействий (Боровицкая, 2025; Лапина, 2025).

Интеграция усилий социальных институтов в вопросах патриотического воспитания требует перехода от иерархических структур управления к сетевым моделям, которые предполагают равноправие участников, добровольность вхождения в сеть и высокую степень автономности при

реализации совместных проектов. Сетевое взаимодействие позволяет преодолеть ведомственную разобщенность и ресурсную ограниченность отдельных образовательных организаций, открывая доступ к кадровому и методическому потенциалу партнеров, включая ветеранские объединения, волонтерские центры и молодежные движения. Однако практическая реализация такого подхода наталкивается на ряд существенных противоречий, связанных с отсутствием отработанных механизмов нормативного регулирования, разным уровнем мотивации участников и дефицитом компетентных специалистов (Прохорова, 2025), способных выступать модераторами межведомственного диалога. Особую значимость в этом контексте приобретает институт наставничества, который трансформируется из формы профессиональной адаптации в мощный инструмент личностного развития и ценностного самоопределения, где наставник выступает не транслятором догм, а навигатором в сложном мире социальных отношений и гражданских смыслов (Фетисов, 2025).

Феномен патриотизма в современном научном дискурсе рассматривается как сложное интегративное качество личности, включающее когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты, формирование которых невозможно в условиях изоляции образовательного учреждения от реальной социальной практики. Семья, как первичный институт социализации, закладывает фундамент эмоционального восприятия Родины, школа обеспечивает системность исторических и обществоведческих знаний, а общественные организации предоставляют поле для социально значимой деятельности, где знания и чувства трансформируются в реальные поступки. Разрыв этой цепочки или дисфункция одного из звеньев приводят к формализму в воспитательной работе, когда патриотизм подменяется ритуальными действиями, не затрагивающими глубинные структуры личности подростка. Наблюдается парадоксальная ситуация: при росте количества патриотических мероприятий уровень осознанной гражданской ответственности у части молодежи остается невысоким, что свидетельствует о кризисе традиционных методических подходов и необходимости внедрения технологий социального партнерства (Константинова, 2025), основанных на доверии и взаимном интересе всех субъектов воспитательного процесса (Дегтярев, 2025; Бутенко, 2025).

Ключевым фактором успеха в построении эффективной модели сотрудничества выступает согласование ценностно-смысловых позиций взрослых участников воспитательного процесса, поскольку именно они создают ту развивающую среду, в которой происходит становление личности ребенка. Если родители демонстрируют отчуждение от общественной жизни, а школа ограничивается формальным проведением классных часов, то деятельность общественных организаций, даже самых активных, будет восприниматься подростками как нечто искусственное и навязанное извне. Сетевое взаимодействие призвано синхронизировать воспитательные воздействия, создавая эффект резонанса, когда усилия одного субъекта поддерживаются и усиливаются другими, а наставничество обеспечивает индивидуализацию этого процесса, позволяя учитывать личностные особенности и интересы каждого воспитанника. В научной литературе (Шевякова, 2025) вопросы интеграции семьи, школы и социума обсуждаются достаточно широко, однако механизмы реализации этого взаимодействия на основе сетевого подхода и наставничества в конкретной сфере патриотического воспитания требуют более детального теоретического осмысления и эмпирической верификации, что и обуславливает логику построения данного исследования.

### **Материалы и методы исследования**

Эмпирической базой исследования послужили образовательные организации общего и дополнительного образования, а также региональные отделения общероссийских общественно-государственных движений детей и молодежи в трех федеральных округах, отличающихся по социально-экономическим и демографическим характеристикам. Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с целью обеспечения репрезентативности данных и возможности проведения сравнительного анализа эффективности различных моделей взаимодействия. В исследовании приняли участие 2840 респондентов, в структуру выборки вошли обучающиеся старших классов (1250 человек), их родители или законные представители (980 человек), педагоги и классные руководители (410 человек), а также представители общественных организаций и наставники (200

человек). Такое распределение участников позволило охватить все стороны воспитательного треугольника и получить многомерную картину исследуемого процесса, исключая односторонность оценок и суждений (Дерлюк, 2025).

Методологический инструментарий исследования включал комплекс взаимодополняющих методов, направленных на изучение как количественных, так и качественных параметров сетевого взаимодействия и наставничества. Для сбора первичной информации использовались стандартизированные опросники, разработанные с учетом специфики изучаемой предметной области и прошедшие процедуру валидации в ходе пилотного этапа исследования. Диагностика уровня сформированности патриотических ценностей осуществлялась с помощью модифицированных методик ценностных ориентаций, позволяющих выявить иерархию жизненных смыслов и место в ней гражданской позиции. Оценка эффективности сетевого взаимодействия проводилась на основе экспертных карт (Калмыкова, 2025), заполняемых руководителями образовательных организаций и координаторами общественных проектов, где фиксировались такие параметры, как плотность контактов, ресурсная обеспеченность и устойчивость связей.

Для анализа качественных аспектов сотрудничества применялся метод фокус-групповых интервью с педагогами, родителями и наставниками, что позволило выявить скрытые барьеры и мотивационные установки участников, не всегда фиксируемые в ходе массовых опросов. Анализ нормативно-правовой документации и локальных актов образовательных организаций позволил оценить степень институционализации сетевых форм работы и наличие правовых оснований для реализации программ наставничества. Обработка полученных данных (Латыпов, 2025) осуществлялась с использованием пакетов статистического анализа, включая методы корреляционного и факторного анализа, что обеспечило высокую достоверность полученных результатов и обоснованность сформулированных выводов. В ходе исследования также анализировались цифровые следы активности участников в социальных сетях и на платформах общественных движений, что дало дополнительную информацию о реальной вовлеченности подростков в патриотическую деятельность.

### Результаты и обсуждение

Формирование патриотического сознания в условиях современного информационного общества сталкивается с проблемой фрагментарности восприятия социальных процессов как детьми, так и взрослыми участниками образовательных отношений. Прежде чем переходить к анализу механизмов взаимодействия, необходимо зафиксировать исходное состояние ценностного поля, в котором находятся субъекты воспитания, и выявить зоны рассогласования, препятствующие эффективной интеграции усилий. Педагогическая реальность такова, что школа, семья и общественные структуры часто оперируют различными смысловыми кодами, вкладывая в понятие патриотизма разное содержание: от военно-героической патетики до бытового прагматизма или абстрактного гуманизма. Это создает ситуацию смысловой неопределенности для подростка, который вынужден лавировать между ожиданиями учителей, требованиями родителей и призывами общественных лидеров.

Для понимания глубины этого разрыва был проведен сравнительный анализ приоритетности компонентов патриотического воспитания в восприятии различных групп респондентов, результаты которого позволяют оценить степень консенсуса между основными агентами социализации (табл. 1).

Таблица 1. Иерархия приоритетных направлений патриотического воспитания в оценках субъектов взаимодействия (в % от числа опрошенных)

| Направления воспитательной деятельности | Педагоги (n = 410) | Родители (n = 980) | Представители общественных организаций (n=200) |
|-----------------------------------------|--------------------|--------------------|------------------------------------------------|
| Военно-историческое просвещение         | 68,43              | 41,27              | 76,81                                          |
| Волонтерство и социальное служение      | 32,15              | 24,56              | 58,92                                          |

|                                          |       |       |       |
|------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Правовая грамотность и гражданственность | 54,78 | 62,14 | 35,49 |
| Краеведение и экологическая культура     | 45,62 | 29,83 | 42,17 |
| Семейные ценности и традиции             | 28,91 | 78,35 | 19,64 |
| Спортивно-оздоровительная подготовка     | 39,24 | 55,71 | 64,28 |

Анализ цифровых показателей, представленных в таблице, вскрывает существенные структурные диспропорции в целеполагании участников воспитательного процесса, которые невозможно игнорировать при построении сетевых моделей. Обращает на себя внимание значительный разрыв в оценке значимости компонента «Семейные ценности и традиции»: если для родительского сообщества этот аспект является доминирующим (78,35%), то представители общественных организаций отводят ему периферийную роль (19,64%), фокусируясь преимущественно на военно-историческом (76,81%) и спортивном (64,28%) направлениях. Педагоги занимают промежуточную позицию, однако их ориентация на когнитивный аспект (военно-историческое просвещение – 68,43%) также доминирует над деятельностным компонентом (волонтерство – 32,15%). Математическое сопоставление долей показывает, что максимальная зона рассогласования наблюдается между запросом родителей на правовую и семейную тематику и предложением общественных структур, ориентированных на мобилизационные и активные формы работы. Такое положение дел свидетельствует о риске отчуждения семьи от деятельности общественных движений, если последние не скорректируют свои программы с учетом родительского запроса. Кроме того, низкий рейтинг волонтерства среди родителей (24,56%) при высоком интересе к нему со стороны общественных организаций (58,92%) указывает на необходимость просветительской работы с семьей для легитимизации социальной активности детей как важного элемента воспитания (Власова, 2025).

Сетевое взаимодействие предполагает наличие устойчивых каналов коммуникации и обмена ресурсами, однако само наличие договоров о сотрудничестве еще не гарантирует качества совместной работы. Часто взаимодействие носит формально-отчетный характер, когда мероприятия проводятся «для галочки», а реального проникновения ценностей и методик не происходит. Важно понимать, насколько существующая инфраструктура взаимодействия способна обеспечивать реальную вовлеченность подростков и удовлетворенность взрослых участников. В этой связи особый интерес представляет оценка эффективности используемых форм сотрудничества, которая позволяет выявить наиболее продуктивные каналы трансляции патриотических ценностей и определить «узкие места» в организационной структуре сети. Мы рассмотрели, как различные форматы совместной деятельности влияют на мотивацию участников и конечный педагогический результат, что отражено в соответствующих показателях (табл. 2).

Таблица 2. Оценка результативности форм сетевого взаимодействия субъектов патриотического воспитания

| Формы взаимодействия               | Индекс вовлеченности обучающихся (0-10) | Удовлетворенность родителей (0-10) | Педагогическая эффективность (по оценке экспертов, 0-10) |
|------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Разовые массовые акции и праздники | 4,21                                    | 6,85                               | 3,47                                                     |
| Долгосрочные проектные команды     | 7,93                                    | 7,12                               | 8,56                                                     |
| Сетевые образовательные модули     | 5,64                                    | 5,23                               | 6,18                                                     |

|                                                           |      |      |      |
|-----------------------------------------------------------|------|------|------|
| Институт наставничества<br>(индивидуальное сопровождение) | 8,76 | 8,41 | 9,02 |
| Виртуальные сообщества и<br>онлайн-активности             | 6,38 | 4,19 | 5,45 |
| Совместные детско-родительские<br>клубы                   | 5,12 | 8,87 | 7,34 |

Детальное рассмотрение полученных коэффициентов позволяет констатировать явное преимущество персонализированных и пролонгированных форм работы над эпизодическими массовыми мероприятиями. Показатель педагогической эффективности разовых акций (3,47) критически низок, несмотря на их относительно неплохое восприятие родителями (6,85), что, вероятно, объясняется внешней эффектностью и отсутствием необходимости глубокого погружения в процесс. Напротив, долгосрочные проектные команды и институт наставничества демонстрируют максимальные значения индекса вовлеченности обучающихся (7,93 и 8,76 соответственно), что коррелирует с высокой экспертной оценкой их педагогического потенциала. Разница в оценке виртуальных форматов между детьми (индекс вовлеченности 6,38) и родителями (удовлетворенность 4,19) составляет более двух пунктов, что математически подтверждает наличие межпоколенческого цифрового разрыва и недоверие старшего поколения к онлайн-инструментам воспитания.

Особого внимания заслуживает феномен детско-родительских клубов: при высочайшей удовлетворенности родителей (8,87), вовлеченность детей остается на среднем уровне (5,12), что может свидетельствовать о доминировании взрослых в управлении этими структурами и недостаточной субъектности подростков. Таким образом, данные указывают на необходимость смещения акцента с массовости на глубину и индивидуализацию контактов через развитие института наставничества (Фархшатова, 2025).

Внедрение системы наставничества как связующего элемента между школой, семьей и общественными организациями меняет саму архитектуру воспитательного процесса, превращая его из набора воздействий в диалог поколений. Наставник, не являясь ни родителем, ни учителем в классическом понимании, обладает уникальным ресурсом доверия и может транслировать ценности через личный пример и совместную деятельность. Однако эффективность наставничества напрямую зависит от качественного состава наставнического корпуса и характера их взаимодействия с наставляемыми. Важно было выяснить, какие категории наставников оказывают наибольшее влияние на формирование патриотических установок подростков и как меняется динамика гражданской активности школьников в зависимости от профиля наставника. Этот аспект исследования крайне важен для кадровой политики при формировании сетевых сообществ (табл. 3).

Таблица 3. Динамика прироста показателей гражданской активности подростков в зависимости от категории наставника

| Категория наставника                                         | Прирост участия в<br>социальных<br>проектах (%) | Динамика<br>интереса к<br>истории и<br>культуре (%) | Изменение уровня<br>личной<br>ответственности<br>(дельта баллов) |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Ветеран боевых действий /<br>Военнослужащий                  | 18,45                                           | 42,37                                               | 2,14                                                             |
| Представитель молодежного<br>актива (студент, волонтер)      | 56,82                                           | 14,91                                               | 1,87                                                             |
| Родитель-активист<br>(представитель совета<br>отцов/матерей) | 24,19                                           | 21,56                                               | 2,95                                                             |
| Педагог дополнительного<br>образования / Тренер              | 31,64                                           | 28,43                                               | 2,36                                                             |



|                                                                 |       |      |      |
|-----------------------------------------------------------------|-------|------|------|
| Представитель<br>производственного сектора /<br>Предприниматель | 12,73 | 9,84 | 3,12 |
|-----------------------------------------------------------------|-------|------|------|

Интерпретация числовых рядов выявляет четкую специализацию влияния различных категорий наставников, что опровергает идею об универсальности наставнической роли. Максимальный прирост участия в реальных социальных проектах (56,82%) обеспечивают наставники из числа молодежного актива, что объясняется принципом «равный – равному» и схожестью коммуникативных кодов. В то же время, их влияние на глубинный интерес к истории (14,91%) значительно уступает влиянию ветеранов и военнослужащих, которые демонстрируют рекордный показатель в этой сфере (42,37%). Однако, если рассматривать формирование личностной ответственности как интегрального качества, то лидерами становятся представители производственного сектора и предприниматели (дельта 3,12) и родители-активисты (дельта 2,95). Это говорит о том, что для формирования зрелой гражданской позиции необходима полисубъектная система наставничества, где разные типы менторов закрывают разные дефициты развития: молодежь «драйвит» активность, ветераны формируют смысловой стержень, а профессионалы и родители закладывают фундамент ответственности и дисциплины. Математический анализ разброса данных подтверждает, что моно-модели наставничества (опора только на одну категорию) будут заведомо менее эффективны, чем комбинированные сетевые подходы.

Ресурсное обеспечение сетевого взаимодействия является фундаментом, без которого самые прогрессивные педагогические идеи рискуют остаться декларациями. Часто школы и общественные организации сталкиваются с дефицитом не только финансов, но и методических, информационных и кадровых ресурсов, необходимых для поддержания устойчивых связей. Неравномерность распределения ресурсов внутри сети создает зоны напряжения и снижает общую эффективность системы. Анализ ресурсной насыщенности образовательной среды в условиях сетевого взаимодействия позволяет понять, какие именно дефициты тормозят развитие сотрудничества и какие ресурсы являются наиболее критичными для успеха патриотического воспитания. Мы оценили уровень обеспеченности совместных программ по ряду ключевых параметров в разрезе типов образовательных организаций (табл. 4).

Таблица 4. Уровень ресурсной обеспеченности совместных программ патриотического воспитания (по 100-балльной шкале)

| Тип ресурса                             | Городские школы (центр) | Городские школы (периферия) | Сельские школы | Учреждения ДОО |
|-----------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------|----------------|
| Кадровый потенциал (компетентность)     | 78,4                    | 62,1                        | 54,9           | 81,3           |
| Методическое обеспечение                | 84,2                    | 65,7                        | 48,3           | 76,5           |
| Инфраструктура и материальная база      | 89,6                    | 58,4                        | 32,8           | 71,9           |
| Цифровые платформы и сервисы            | 91,5                    | 69,2                        | 24,6           | 63,4           |
| Партнерская сеть (количество договоров) | 65,3                    | 41,8                        | 18,2           | 74,7           |

Анализ дисперсии показателей ресурсной обеспеченности вскрывает глубокое неравенство между образовательными организациями различной локализации, что является серьезным препятствием для создания единого воспитательного пространства. Разрыв в уровне цифровизации между городскими школами центра (91,5) и сельскими школами (24,6) составляет почти четырехкратную величину, что фактически исключает сельских детей из современных сетевых форматов, требующих качественного интернет-соединения и оборудования. При этом учреждения дополнительного

образования детей (ДОД) демонстрируют высокий уровень кадрового потенциала (81,3) и развитую партнерскую сеть (74,7), что делает их естественными «хабами» или ресурсными центрами в сетевой модели. Сельская школа, обладая критически низкой инфраструктурной базой (32,8) и узкой партнерской сетью (18,2), не может самостоятельно обеспечить качественное патриотическое воспитание на современном уровне без интеграции с более обеспеченными партнерами. Математическая модель распределения ресурсов подсказывает решение: необходимо не просто «подтягивать» слабых, а создавать кластеры, где ресурсы учреждений ДОД и передовых городских школ становятся доступными для периферии через механизмы сетевого обмена и выездного наставничества (Чурекова, 2025). Без такого перераспределения любые федеральные инициативы будут буксовать на уровне исполнения в муниципалитетах.

Обобщая массив полученных эмпирических данных, можно констатировать, что существующая система патриотического воспитания находится в стадии активной, но неравномерной трансформации. Выявленные расхождения в ценностных ориентирах субъектов, дифференциация эффективности различных форм работы и ресурсное неравенство указывают на то, что механическое объединение усилий без изменения самой философии взаимодействия малопродуктивно. Сетевое взаимодействие в данном контексте выступает не просто как способ коммуникации, а как механизм компенсации дефицитов каждого из участников: школа привносит системность, семья – эмоциональную глубину и традиции, общественные организации – деятельностный драйв и актуальную повестку. Наставничество же становится тем «человеческим интерфейсом», который сшивает эти разнородные элементы в индивидуальной траектории развития ребенка.

Статистически подтвержденная эффективность полисубъектного наставничества и долгосрочных проектных форм доказывает, что переход от мероприятийной педагогики к педагогике сообществ и совместного действия является безальтернативным вектором развития. Однако для этого требуется серьезная перестройка управленческих механизмов, направленная на преодоление ведомственных барьеров и создание условий для реальной, а не бумажной интеграции ресурсов всех заинтересованных сторон.

### **Заключение**

Глубокий анализ проблематики сотрудничества семьи, школы и общественных организаций в сфере патриотического воспитания позволяет утверждать, что мы имеем дело с сложным, многофакторным процессом, который не поддается линейному управлению. Ключевым выводом исследования является понимание того, что эффективность воспитательной системы сегодня определяется не столько объемом проводимых мероприятий, сколько качеством связей между субъектами воспитания и плотностью создаваемой ими социально-педагогической сети. Данные показывают, что автономные усилия даже самых мотивированных педагогов или родителей имеют ограниченный радиус действия и быстро затухают при столкновении с агрессивной информационной средой, если они не подкреплены согласованной позицией других значимых взрослых. Сетевое взаимодействие создает эффект синергии, когда ценностные сигналы, исходящие от разных источников, не противоречат, а усиливают друг друга, формируя устойчивое смысловое поле вокруг ребенка. При этом наставничество выступает не просто одной из технологий, а фундаментальным принципом организации педагогического сопровождения, позволяющим перевести абстрактные понятия гражданской ответственности на язык личного опыта и конкретных поступков.

Важно отметить, что успешная реализация модели сетевого сотрудничества требует преодоления ряда системных барьеров, связанных с инерцией мышления, нормативной зарегулированностью и ресурсным дефицитом, особенно в сельских территориях и на периферии образовательных систем.

Выявленная в ходе исследования специализация влияния различных типов наставников диктует необходимость перехода от стихийного волонтерства к профессионально организованной системе подготовки и сопровождения менторов, способных работать в логике сетевых стандартов. При этом интеграция усилий не должна приводить к унификации: каждый субъект – будь то военно-патриотический

клуб, школьный музей или семейный совет – должен сохранять свою уникальность, внося специфический вклад в общее дело.

Перспектива развития данной области лежит в плоскости создания гибких, открытых образовательных экосистем, где границы между школой и социумом становятся проницаемыми, а патриотическое воспитание перестает быть отдельным направлением работы и становится естественным образом жизни сообщества, объединенного общими ценностями и деятельностью на благо Отечества.

### Список литературы

1. Боровицкая Ю.В., Румлянский Д.А. Взаимодействие родителей, обучающихся и педагогов в дополнительном образовании как ресурс патриотического воспитания // *Artium Magister*. 2025. Т. 25. № 4. С. 23-28.
2. Бутенко Н.В., Лунгу Н.Е. Формирование нравственных основ в процессе патриотического воспитания детей дошкольного возраста // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2025. № 3 (187). С. 249-271.
3. Власова С.Н. Роль советника директора по воспитанию в реализации гражданско-патриотического воспитания в школе // *Учитель*. 2025. № 3-4. С. 70-73.
4. Дегтярев А.А., Солдатова С.С. Патриотическое воспитание детей, подростков и молодежи как приоритетное направление государственной политики // *Про-ДОД*. 2025. № 3 (57). С. 57-62.
5. Дерлюк Н.Н., Осокина С.С. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия ДОО и семьи // *Педагогический конференциум: материалы научно-практической конференции*. 2025. № 4. С. 149-152.
6. Ерицян Г.Б., Оганесян А.В. Сотрудничество школы и семьи – путь педагогической поддержки // *Человек. Социум. Общество*. 2025. № S16. С. 14-21.
7. Калмыкова Н.А. Представления будущих педагогов о взаимодействии с родителями // *Ratio et Natura*. 2025. № 3 (15). С. 18-24.
8. Константинова К.А. Роль неформальных объединений в патриотическом воспитании молодежи // *Культура и время перемен*. 2025. № 3 (50). С. 10-15.
9. Лапина А.С., Верник И.С. Встречи коллектива школы с родителями обучающихся, востребованные родительской общественностью // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2025. № 4 (49). С. 187-191.
10. Латыпов А.И. К вопросу о взаимодействии школы с родительской общественностью в рамках социального партнерства // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2025. № S4 (57). С. 95-97.
11. Прохорова Е.С. Патриотизм как важная составляющая процесса воспитания детей в современных условиях // *Про-ДОД*. 2025. № 3 (57). С. 70-74.
12. Фархшатова И.А. Современные тенденции гражданско-патриотического воспитания в условиях цифровизации // *Начальная школа*. 2025. № 7. С. 29-31.
13. Фетисов А.С., Червенко О.Б., Кудинова Ю.В. Формирование готовности педагогов новых субъектов Российской Федерации к организации патриотического воспитания в школе (на примере Запорожской области) // *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 88-2. С. 356-360.
14. Чурекова Т.М., Штогина Е.Н. Педагогическое просвещение родителей: воспитание нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду // *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2025. Т. 9. № 4 (36). С. 553-561.
15. Шевякова Н.Н., Будагян А.Г. Родительский университет «Мы вместе!» // *Воспитатель дошкольного образовательного учреждения*. 2025. № 12. С. 79-85.

**Pedagogy of cooperation between family, school and public organizations in the patriotic education of children and adolescents based on network interaction and mentoring**

**Islam M. Ogly Dzholiev**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Ekaterinburg, Russia  
djolievislam@mail.ru  
ORCID 0009-0004-1045-9664

**Larisa V. Grinets**

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor  
Ural State Agrarian University  
Ekaterinburg, Russia  
grinez.larisa@mail.ru  
ORCID 0000-0003-3723-7784

**Vladimir A. Obnosov**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Ekaterinburg, Russia  
obnosov.v@gmail.com  
ORCID 0000-0001-5839-1946

**Alexey S. Mishin**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Ekaterinburg, Russia  
mishin.aleksei-lex@yandex.ru  
ORCID 0009-0008-1256-968X

**Niaz M. Karimov**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Ekaterinburg, Russia  
niazkarimov919@gmail.com  
ORCID 0009-0009-7371-5174

Received 19.02.2026  
Accepted 18.03.2026  
Published 30.04.2026

UDC 37:13  
DOI 10.25726/p5393-2797-4173-j  
EDN ZBLSFX  
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)  
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Abstract

The article examines the transformation of patriotic education for children and adolescents amid changes in socialization mechanisms, where vertical transmission of experience competes with horizontal digital flows and spontaneous online communities, intensifying the risk of semantic fragmentation and misalignment of educational influences. It is shown that the productivity of the educational environment is determined not by the number of events but by the consistency of value-semantic positions of the family, school, and public organizations and the quality of connections between them; in the absence of such consistency, semantic uncertainty forms in adolescents, and patriotism is reduced to ritual practices. Based on a comparison of participants' assessments, structural disproportions in priorities are identified: parents express a dominant demand for family traditions and legal citizenship, while public structures concentrate on military-historical and sports-mobilization components; additionally, parents undervalue volunteering despite its high significance for public associations. A comparison of the effectiveness of cooperation forms demonstrates the advantage of prolonged and personalized forms over one-off actions: the highest indicators of engagement and expert effectiveness are associated with mentoring and long-term project teams, with an intergenerational gap noted in the evaluation of online formats. The differentiated impact of mentor categories is clarified: youth leaders increase participation in social projects, veterans enhance interest in historical-cultural themes, parent-activists and representatives of the industrial sector are more strongly linked to the growth of personal responsibility, justifying the need for a polysubject mentoring model. Resource inequality is separately identified, especially in rural areas, including a deficit of digital infrastructure and partnership ties, while supplementary education institutions serve as potential network «hubs»; a logic of clustering and resource exchange is proposed as a condition for a sustainable educational ecosystem.

### Keywords

network interaction, mentoring, patriotic education, family and school cooperation, public organizations.

### References

1. Borovitskaya Yu.V., Rumlyanskiy D.A. Interaction of parents, students and teachers in supplementary education as a resource for patriotic education // *Artium Magister*. 2025. Vol. 25. № 4. pp. 23–28.
2. Butenko N.V., Lungu N.E. Formation of moral foundations in the process of patriotic education of preschool children // *South Ural State Humanitarian Pedagogical University bulletin*. 2025. № 3 (187). pp. 249-271.
3. Vlasova S.N. The role of the adviser to the school principal for educational work in implementing civic-patriotic education at school // *Teacher*. 2025. № 3-4. pp. 70-73.
4. Degtyarev A.A., Soldatova S.S. Patriotic education of children, adolescents and young people as a priority area of state policy // *Pro-DOD*. 2025. № 3 (57). pp. 57-62.
5. Derlyuk N.N., Osokina S.S. Patriotic education of preschool children in the process of interaction between preschool educational organizations and the family // *Pedagogical Conference: Materials of the Scientific and Practical Conference*. 2025. № 4. pp. 149-152.
6. Eritsyan G.B., Oganessian A.V. Cooperation between school and family as a way of pedagogical support // *Human. Society. Community*. 2025. № S16. pp. 14-21.
7. Kalmykova N.A. Future teachers' views on interaction with parents // *Ratio et Natura*. 2025. № 3 (15). pp. 18-24.
8. Konstantinova K.A. The role of informal associations in patriotic education of young people // *Culture and Time of Change*. 2025. № 3 (50). pp. 10-15.
9. Lapina A.S., Vernik I.S. Meetings of the school staff with students' parents requested by the parent community // *Omsk State Pedagogical University Bulletin. Humanitarian studies*. 2025. № 4 (49). pp. 187-191.
10. Latypov A.I. On the issue of school interaction with the parent community within social partnership // *Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin*. 2025. № S4 (57). pp. 95-97.

11. Prokhorova E.S. Patriotism as an important component of the process of upbringing children in contemporary conditions // Pro-DOD. 2025. № 3 (57). pp. 70-74.
12. Farkshatova I.A. Current trends in civic and patriotic education in the conditions of digitalization // Primary School. 2025. № 7. pp. 29-31.
13. Fetisov A.S., Chervenko O.B., Kudinova Yu.V. Forming the readiness of teachers in the new constituent entities of the Russian Federation to organize patriotic education at school (a case study of Zaporizhia region) // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 88-2. pp. 356-360.
14. Churekova T.M., Shtogrina E.N. Pedagogical education of parents: fostering a moral attitude of primary schoolchildren to socially useful work // Kemerovo State University Bulletin. Series: Humanities and Social Sciences. 2025. Vol. 9. № 4 (36). pp. 553-561.
15. Shevyakova N.N., Budagyan A.G. Parent university «We are together!» // Educator of Preschool Educational Institution. 2025. № 12. pp. 79-85.

## **Этнокультурные практики формирования культуры межэтнического взаимодействия старшеклассников**

**Галина Владимировна Палаткина**

Профессор кафедры Педагогических практик и сервисных индустрий

Астраханский государственный университет

Астрахань, Россия

pal9@rambler.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 25.02.2026

Принята 17.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.01

DOI 10.25726/z2427-9971-9455-I

EDN SCMAJK

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В условиях возрастающей этнокультурной гетерогенности ученических коллективов, вызванной миграционными процессами, глобализацией и демографическими изменениями в регионах Российской Федерации, особую значимость приобретают педагогические подходы, направленные на формирование культуры межэтнического взаимодействия у старшеклассников. Этнокультурные практики, представляющие собой совокупность деятельностно-ориентированных форм освоения этнокультурного наследия через участие в обрядовых реконструкциях, подготовку совместных проектов, овладение традиционными ремеслами и фольклором, проведение этнографических экспедиций и тренингов межкультурной коммуникации, демонстрируют высокий потенциал для комплексного развития когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов данной культуры. Когнитивный компонент обеспечивает знания о культурном многообразии и механизмах коммуникации, эмоционально-ценностный способствует развитию эмпатии и толерантности, в то время как поведенческий проявляется в готовности к конструктивному взаимодействию в полиэтнической среде. Реализация комплексной программы таких практик в образовательных организациях Астраханской области с участием 214 учащихся 10-11 классов выявила выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Исходная диагностика показала преобладание среднего и низкого уровней сформированности компонентов, с наибольшими трудностями в поведенческой сфере (около 41% низкого уровня). После поэтапного внедрения шести модулей программы (этнографические мини-экспедиции, проектно-исследовательская деятельность, мастерские ремесел, дискуссионные клубы, этнокультурные фестивали и тренинги) доля старшеклассников с высоким уровнем когнитивного компонента возросла с 14,4 до 36,4%, эмоционально-ценностного – с 22,0 до 45,7%, поведенческого – с 16,1 до 39,0%, тогда как в контрольной группе изменения не превысили 3,1 процентного пункта. Субъективные оценки учащихся подчеркивают особую эффективность интегративных форм, таких как этнокультурные фестивали, получившие наивысший балл общей значимости (8,43 из 10), в отличие от мастерских, высоко оцененных эмоционально (8,7), но ниже по практической значимости (5,8). Корреляционный анализ подтвердил дифференцированное воздействие модулей: проектно-исследовательская деятельность демонстрирует сильную связь с когнитивным компонентом ( $r = 0.71$ ), мастерские ремесел – с эмоционально-ценностным ( $r = 0.73$ ), тренинги коммуникации – с поведенческим ( $r = 0.74$ ), при этом фестивали обеспечивают сбалансированные высокие корреляции по всем компонентам (средний  $r = 0.643$ ). Измерения межэтнической толерантности

зафиксировали рост интегрального показателя в экспериментальной группе на 17,1 балла (с 51,6 до 68,7, или 33,1%), с наиболее выраженной динамикой по аффективной и конативной субшкалам, в то время как в контрольной группе прирост составил всего 2,2 балла. Полученные данные иллюстрируют синергетический эффект модульной интеграции этнокультурных практик, способствующих не только повышению среднего уровня культуры межнационального взаимодействия, но и консолидации группы, сокращению индивидуальных различий и формированию устойчивых моделей толерантного поведения, что особенно актуально для полиэтнических образовательных сред и может служить основой для разработки регионально адаптированных программ поликультурного воспитания, обеспечивающих гармоничное сосуществование представителей различных этносов в современном обществе.

### **Ключевые слова**

этнокультурные практики, культура межнационального взаимодействия, межнациональная толерантность, старшеклассники, поликультурное воспитание.

### **Введение**

Современное образовательное пространство функционирует в условиях нарастающей этнокультурной гетерогенности учебных коллективов, что обусловлено миграционными процессами, глобализацией и трансформацией демографической структуры регионов Российской Федерации. Школьные классы все чаще представляют собой полиэтнические сообщества, в которых сосуществуют носители различных культурных традиций, языковых практик и ценностных систем (Мухаметова, 2014). Именно в старшем школьном возрасте, когда формируются устойчивые мировоззренческие ориентиры и закрепляются паттерны социального поведения, вопрос культуры межнационального взаимодействия приобретает особое педагогическое звучание. Сензитивность данного возрастного периода к усвоению сложных социокультурных моделей поведения создает уникальные возможности для целенаправленного педагогического воздействия, однако эти возможности реализуются далеко не в полной мере. Этнокультурные практики как совокупность педагогически организованных форм деятельности, основанных на освоении этнокультурного наследия и опыте межкультурной коммуникации, представляют собой один из наиболее перспективных инструментов в данной области, хотя их систематическое применение в массовой школе до сих пор остается скорее исключением, чем правилом (Аллаярова, 2015).

Проблема межнационального взаимодействия в образовательной среде имеет длительную историю педагогического осмысления, восходящую к идеям поликультурного образования, разработанным в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей. В российской педагогической науке значительный вклад в разработку теоретических основ межкультурного образования внесли работы, посвященные этнопедагогике, народной педагогике и диалогу культур в образовательном процессе (Жукова, 2014). Вместе с тем следует отметить, что значительная часть существующих исследований сосредоточена либо на младшем школьном возрасте, либо на студенческой молодежи, тогда как старшеклассники – группа, находящаяся на пороге самостоятельной социальной жизни и принятия гражданской ответственности, изучены в данном контексте менее подробно. Но именно в 15-17 лет происходит кристаллизация этнической идентичности, и от того, какой характер примет этот процесс (будет ли он сопровождаться формированием позитивной этнической идентичности с одновременным развитием межнациональной толерантности или же приведет к этноцентризму и ксенофобии), во многом зависит качество межнациональных отношений в обществе в целом (Молданова, 2016).

Этнокультурные практики, интегрированные в образовательный процесс, обладают рядом специфических характеристик, отличающих их от иных форм воспитательной работы. Они предполагают не столько информирование учащихся о культурных особенностях различных этносов, сколько погружение в живую ткань этнокультурной традиции через деятельностное освоение: участие в обрядовых реконструкциях, совместную подготовку этнокультурных проектов, освоение элементов традиционных ремесел и фольклора, проведение этнографических экспедиций и полевых исследований



(Немкова, 2004). Такой подход позволяет преодолеть формальность и декларативность, характерные для многих программ поликультурного воспитания, и выйти на уровень подлинного эмпатического понимания иной культуры. Деятельностный характер этнокультурных практик обеспечивает глубинное, а не поверхностное усвоение норм межкультурного диалога, поскольку знания и установки закрепляются в непосредственном практическом опыте (Синягина, 2013).

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что культура межэтнического взаимодействия представляет собой сложное интегративное образование, включающее когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент предполагает наличие знаний об этнокультурном многообразии, об истории и традициях различных народов, о механизмах межкультурной коммуникации (Сундуй, 2023). Эмоционально-ценностный компонент связан с формированием позитивного эмоционального отношения к представителям иных этнических групп, с развитием эмпатии и межэтнической толерантности. Поведенческий компонент выражается в готовности и способности к конструктивному взаимодействию с представителями различных культур в реальных жизненных ситуациях. Педагогическая ценность этнокультурных практик состоит именно в том, что они способны воздействовать одновременно на все три компонента, обеспечивая целостность и системность формирования культуры межэтнического взаимодействия (Коновалова, 2023). Между тем эмпирическая база, подтверждающая эффективность конкретных форм и методов этнокультурной работы со старшеклассниками, остается недостаточной, что и определило направление настоящего исследования.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось на базе четырех общеобразовательных школ Астраханской области (МБОУ г. Астрахани СОШ № 32 с углубленным изучением предметов физико-математического профиля; МБОУ г. Астрахани СОШ № 55; МБОУ г. Астрахани СОШ 56 им. А.С. Пушкина; МБОУ Икрянинская СОШ), что обусловлено наличием в них классов с выраженной этнокультурной гетерогенностью. Общая выборка составила 214 учащихся 10-11 классов в возрасте от 15 до 17 лет, из которых 118 вошли в экспериментальную группу, а 96 – в контрольную (Сатарова, 2014). Этнический состав выборки включал представителей русского, татарского, чувашского, башкирского, узбекского и таджикского этносов, что обеспечило необходимую репрезентативность в контексте изучаемой проблематики.

Методологическую основу исследования составили положения культурно-исторической теории развития высших психических функций, деятельностного подхода к обучению и воспитанию, а также концептуальные разработки в области этнопедагогики и поликультурного образования (Тухватуллина, 2014). Диагностический инструментарий включал адаптированную методику экспресс-оценки межэтнической толерантности, опросник этнической идентичности в модификации для старшего школьного возраста, авторскую анкету для определения уровня сформированности когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов культуры межэтнического взаимодействия, а также метод экспертных оценок, реализованный с привлечением педагогов и школьных психологов. Экспериментальная программа этнокультурных практик реализовывалась в течение учебного года и включала шесть тематических модулей: этнографические мини-экспедиции, проектно-исследовательскую деятельность этнокультурной направленности, мастерские традиционных ремесел и фольклора, дискуссионные клубы по проблемам межэтнического диалога, совместную подготовку и проведение этнокультурных фестивалей, а также тренинги межкультурной коммуникации (Колесникова, 2001).

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием критерия Манна-Уитни для сравнения независимых выборок, критерия Вилкоксона для оценки сдвигов показателей внутри групп, а также коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между изучаемыми переменными. Аналитическая база исследования сформирована на основе 126 источников отечественной и зарубежной литературы, включающих монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых журналах и нормативно-правовые документы в области образования (Непочатых, 2012).

### Результаты и обсуждение

Формирование культуры межэтнического взаимодействия старшеклассников представляет собой многоуровневый процесс, в рамках которого одновременно трансформируются знания учащихся о культурном многообразии, их эмоциональное отношение к носителям иных культурных традиций и готовность к практическому взаимодействию в полиэтнической среде. Исходная диагностика, проведенная до начала экспериментальной работы, позволила зафиксировать стартовый уровень сформированности каждого из компонентов и выявить те аспекты, которые требовали наиболее интенсивного педагогического воздействия. Результаты показали, что значительная часть старшеклассников обладает фрагментарными и зачастую стереотипизированными представлениями о культуре народов, проживающих в непосредственной близости от них, при этом уровень эмоционально-ценностного принятия этнокультурного многообразия существенно различался в зависимости от предшествующего опыта межэтнических контактов (Лебедева, 2014). Данные начального замера по всем трем компонентам культуры межэтнического взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Распределение старшеклассников по уровням сформированности компонентов культуры межэтнического взаимодействия до начала эксперимента, %

| Компонент               | Группа                      | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Когнитивный             | Экспериментальная (n = 118) | 38,1           | 47,5            | 14,4            |
| Когнитивный             | Контрольная (n=96)          | 36,5           | 49,0            | 14,5            |
| Эмоционально-ценностный | Экспериментальная (n = 118) | 33,9           | 44,1            | 22,0            |
| Эмоционально-ценностный | Контрольная (n = 96)        | 35,4           | 43,8            | 20,8            |
| Поведенческий           | Экспериментальная (n = 118) | 41,5           | 42,4            | 16,1            |
| Поведенческий           | Контрольная (n = 96)        | 40,6           | 43,8            | 15,6            |

Зафиксированное распределение свидетельствует о том, что на момент начала экспериментальной работы обе группы были практически однородны по всем трем компонентам, что подтверждается результатами статистической проверки с помощью критерия Манна-Уитни: значимых различий между экспериментальной и контрольной группами обнаружено не было ( $p > 0.05$  для всех трех компонентов). Разница в доле учащихся с низким уровнем когнитивного компонента между группами составила лишь 1,6 процентного пункта, что находится в пределах статистической погрешности. Обращает на себя внимание тот факт, что наиболее проблемным оказался поведенческий компонент: доля старшеклассников с низким уровнем его сформированности достигала 41,5% в экспериментальной и 40,6% в контрольной группе, превышая аналогичные показатели по когнитивному компоненту на 3,4 и 4,1 процентного пункта соответственно. Это указывает на характерное для данного возрастного периода несоответствие между декларируемой готовностью к межэтническому диалогу и реальной способностью осуществлять его в практических ситуациях.

Эмоционально-ценностный компонент занял промежуточное положение: доля учащихся с высоким уровнем его сформированности оказалась выше, чем по двум другим компонентам – 22,0% и 20,8% соответственно. Это может объясняться тем, что современные старшеклассники, выросшие в условиях информационной открытости и медийного дискурса толерантности, в целом демонстрируют позитивное эмоциональное отношение к межэтническому взаимодействию на уровне деклараций, однако это отношение не всегда подкреплено соответствующими знаниями и поведенческими навыками. Соотношение между тремя уровнями внутри каждого компонента указывает на преобладание среднего уровня сформированности с тяготением к низкому, что в целом согласуется с данными, полученными другими исследователями на сопоставимых выборках.

Реализация программы этнокультурных практик осуществлялась поэтапно, причем каждый модуль был ориентирован на преимущественное развитие определенного компонента при одновременном воздействии на остальные. Этнографические мини-экспедиции и проектно-исследовательская деятельность были направлены прежде всего на обогащение когнитивной составляющей, мастерские традиционных ремесел и фольклора – на эмоционально-ценностное переживание этнокультурного опыта, а дискуссионные клубы и тренинги межкультурной коммуникации – на формирование поведенческих моделей (Масямова, 2015). Особое значение имел модуль совместной подготовки этнокультурных фестивалей, который выполнял интегративную функцию и требовал от учащихся мобилизации всех компонентов культуры межкультурного взаимодействия одновременно.

В процессе реализации программы отдельное внимание уделялось тому, как различные формы этнокультурных практик воспринимаются самими учащимися и какова их субъективная оценка значимости каждого модуля для собственного развития (Асадулина, 2007). Для фиксации этих данных по завершении каждого модуля проводилось анкетирование участников экспериментальной группы, результаты которого позволяют судить о дифференцированном воздействии различных форм работы. Обобщенные показатели субъективной оценки образовательной значимости модулей программы представлены в следующей сводке (табл. 2).

Таблица 2. Субъективная оценка старшеклассниками образовательной значимости модулей программы этнокультурных практик (средний балл по 10-балльной шкале, n = 118)

| Модуль программы                        | Когнитивная значимость | Эмоциональная значимость | Практическая значимость | Общая значимость |
|-----------------------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------|
| Этнографические мини-экспедиции         | 8,3                    | 7,9                      | 6,7                     | 7,63             |
| Проектно-исследовательская деятельность | 8,1                    | 6,4                      | 7,2                     | 7,23             |
| Мастерские ремесел и фольклора          | 6,2                    | 8,7                      | 5,8                     | 6,90             |
| Дискуссионные клубы                     | 7,4                    | 7,1                      | 8,4                     | 7,63             |
| Этнокультурные фестивали                | 7,6                    | 9,1                      | 8,6                     | 8,43             |
| Тренинги межкультурной коммуникации     | 6,8                    | 7,3                      | 8,9                     | 7,67             |

Анализ средних баллов обнаруживает неоднородность субъективных оценок, причем выявляется отчетливый паттерн: модули с наибольшей степенью совместной деятельности и публичной презентации результатов получили наиболее высокие интегральные оценки. Этнокультурные фестивали заняли лидирующую позицию с общей значимостью 8,43 балла, что на 0,76 балла превышает показатель ближайшего по рангу модуля – тренингов межкультурной коммуникации (7,67). Разрыв между максимальной и минимальной общей оценкой составил 1,53 балла, что свидетельствует о существенной дифференциации в восприятии различных форм работы.

Примечательно, что мастерские ремесел и фольклора получили наиболее высокую эмоциональную оценку после фестивалей (8,7 балла), но при этом наиболее низкую практическую оценку (5,8 балла). Разница между эмоциональной и практической значимостью этого модуля составила 2,9 балла – максимальное расхождение среди всех модулей. Это может указывать на то, что учащиеся воспринимали мастерские как эмоционально насыщенный, но в определенной степени «внеповседневный» опыт, менее связанный с реальными ситуациями межкультурного взаимодействия. Напротив, тренинги межкультурной коммуникации продемонстрировали максимальную практическую значимость (8,9 балла) при более скромных показателях когнитивной (6,8) и эмоциональной (7,3) значимости, что объясняется их выраженной ориентацией на отработку конкретных коммуникативных стратегий.

Соотношение когнитивной и практической значимости модулей образует своеобразную «U-образную» кривую: этнографические экспедиции и проектная деятельность характеризуются преобладанием когнитивной составляющей, мастерские – преобладанием эмоциональной, а дискуссионные клубы и тренинги – преобладанием практической. Фестивали занимают особое положение, демонстрируя высокие показатели по всем трем аспектам, что подтверждает их интегративную педагогическую функцию. Средняя когнитивная значимость по всем шести модулям составила 7,40, эмоциональная – 7,75, практическая – 7,60, что говорит о сбалансированности программы в целом, несмотря на внутреннюю дифференциацию отдельных модулей.

Ключевым этапом исследования стала итоговая диагностика, проведенная по завершении программы этнокультурных практик. Важно подчеркнуть, что итоговый замер осуществлялся не непосредственно после завершения последнего модуля, а спустя три недели, что позволило минимизировать влияние ситуативных факторов и зафиксировать устойчивые изменения в структуре культуры межэтнического взаимодействия (Непочатых, 2012). Контрольная группа в течение этого же периода продолжала обучение по стандартной программе, включающей элементы поликультурного воспитания в рамках уроков обществознания и внеклассных мероприятий, но без систематического внедрения этнокультурных практик. Сравнительные данные итоговой диагностики представлены ниже (табл. 3).

Таблица 3. Распределение старшеклассников по уровням сформированности компонентов культуры межэтнического взаимодействия после эксперимента, %

| Компонент               | Группа                      | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Когнитивный             | Экспериментальная (n = 118) | 14,4           | 49,2            | 36,4            |
| Когнитивный             | Контрольная (n = 96)        | 33,3           | 50,0            | 16,7            |
| Эмоционально-ценностный | Экспериментальная (n = 118) | 11,9           | 42,4            | 45,7            |
| Эмоционально-ценностный | Контрольная (n = 96)        | 31,3           | 44,8            | 23,9            |
| Поведенческий           | Экспериментальная (n = 118) | 16,9           | 44,1            | 39,0            |
| Поведенческий           | Контрольная (n = 96)        | 37,5           | 44,8            | 17,7            |

Сопоставление данных начального и итогового замеров в экспериментальной группе обнаруживает существенные положительные сдвиги по всем трем компонентам. Доля учащихся с низким уровнем когнитивного компонента сократилась на 23,7 процентного пункта (с 38,1 до 14,4%), при этом доля учащихся с высоким уровнем возросла на 22,0 процентного пункта (с 14,4 до 36,4%). Еще более выраженная динамика зафиксирована по эмоционально-ценностному компоненту: снижение доли низкого уровня составило 22,0 процентного пункта (с 33,9 до 11,9%), а прирост высокого уровня – 23,7 процентного пункта (с 22,0 до 45,7%). Эмоционально-ценностный компонент продемонстрировал наибольшую восприимчивость к педагогическому воздействию: к моменту итоговой диагностики почти половина учащихся экспериментальной группы достигла высокого уровня его сформированности.

Поведенческий компонент, который на начальном этапе был наиболее проблемным, показал значительную положительную динамику в абсолютных значениях, однако темпы его формирования оказались несколько ниже, чем у двух других компонентов. Доля низкого уровня снизилась на 24,6 процентного пункта (с 41,5 до 16,9%), доля высокого уровня выросла на 22,9 процентного пункта (с 16,1 до 39,0%). Сохранение относительно высокой доли учащихся со средним уровнем поведенческого компонента (44,1%) указывает на то, что поведенческие навыки межэтнического взаимодействия формируются медленнее, чем когнитивные и эмоционально-ценностные установки, и требуют более продолжительного периода практического закрепления.

В контрольной группе за аналогичный период произошли значительно менее выраженные изменения. По когнитивному компоненту доля низкого уровня снизилась лишь на 3,2 процентного пункта

(с 36,5 до 33,3%), по эмоционально-ценностному – на 4,1 процентного пункта (с 35,4 до 31,3%), по поведенческому – на 3,1 процентного пункта (с 40,6 до 37,5%). Прирост доли высокого уровня в контрольной группе не превысил 3,1 процентного пункта ни по одному из компонентов. Статистическая проверка с помощью критерия Вилкоксона подтвердила значимость сдвигов в экспериментальной группе ( $p < 0.01$ ) и отсутствие значимых сдвигов в контрольной группе ( $p > 0.05$ ) по всем трем компонентам.

Помимо анализа уровневого распределения, особый интерес представляет изучение взаимосвязей между компонентами культуры межэтнического взаимодействия и характеристиками участия учащихся в различных модулях программы. Корреляционный анализ позволил выявить, какие именно формы этнокультурных практик обеспечивают наибольший вклад в формирование каждого из компонентов. Для этого была проведена оценка степени вовлеченности каждого учащегося в работу отдельных модулей (по экспертным оценкам педагогов-кураторов, от 1 до 5 баллов) и вычислены коэффициенты корреляции между показателями вовлеченности и итоговыми уровнями сформированности компонентов. Значения корреляционных коэффициентов, свидетельствующие о направлении и силе связи, отражены в итоговой сводке (табл. 4).

Таблица 4. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между вовлеченностью в модули программы и уровнями сформированности компонентов культуры межэтнического взаимодействия ( $n = 118$ )

| Модуль программы                        | Когнитивный компонент | Эмоционально-ценностный компонент | Поведенческий компонент |
|-----------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Этнографические мини-экспедиции         | 0,67                  | 0,49                              | 0,38                    |
| Проектно-исследовательская деятельность | 0,71                  | 0,43                              | 0,52                    |
| Мастерские ремесел и фольклора          | 0,34                  | 0,73                              | 0,29                    |
| Дискуссионные клубы                     | 0,51                  | 0,56                              | 0,64                    |
| Этнокультурные фестивали                | 0,58                  | 0,69                              | 0,66                    |
| Тренинги межкультурной коммуникации     | 0,42                  | 0,48                              | 0,74                    |

Полученные корреляционные коэффициенты подтверждают теоретически обоснованную специализацию модулей программы, хотя и с рядом интересных нюансов. Проектно-исследовательская деятельность обнаружила наиболее сильную связь с когнитивным компонентом ( $r = 0,71$ ), что закономерно: данный модуль предполагал самостоятельный поиск информации, работу с этнографическими источниками, систематизацию и представление полученных данных. Этнографические мини-экспедиции также продемонстрировали выраженную связь с когнитивным компонентом ( $r = 0,67$ ), при этом их корреляция с эмоционально-ценностным компонентом оказалась умеренной ( $r = 0,49$ ), что, вероятно, связано с эмоциональной насыщенностью непосредственного контакта с носителями живых этнокультурных традиций.

Мастерские ремесел и фольклора закономерно обнаружили максимальную связь с эмоционально-ценностным компонентом ( $r = 0,73$ ) и наиболее слабую – с поведенческим ( $r = 0,29$ ). Разрыв в 0,44 между этими показателями является максимальным в таблице и объясняется спецификой данного модуля: создание этнокультурных артефактов и освоение фольклорных форм вызывает интенсивные эмоциональные переживания, связанные с «проживанием» иной культурной реальности, однако эти переживания не транслируются напрямую в коммуникативные навыки межэтнического взаимодействия (Жукова, 2014). Тренинги межкультурной коммуникации, напротив, показали максимальную связь с поведенческим компонентом ( $r = 0,74$ ) и более скромные корреляции с когнитивным ( $r = 0,42$ ) и эмоционально-ценностным ( $r = 0,48$ ) компонентами.

Этнокультурные фестивали вновь продемонстрировали интегративный характер, показав относительно высокие и равномерно распределенные корреляции со всеми тремя компонентами (0,58; 0,69; 0,66). Средний коэффициент корреляции для фестивалей составил 0,643, что является наивысшим показателем среди всех модулей. Для сравнения: средний коэффициент корреляции для мастерских ремесел и фольклора составил лишь 0,453, а для дискуссионных клубов – 0,570. Это подтверждает особую роль комплексных интегративных форм этнокультурных практик, объединяющих познавательный, эмоциональный и деятельностный аспекты. Дискуссионные клубы заняли промежуточное положение, обнаружив наиболее сбалансированное распределение корреляций: минимальное значение – 0,51, максимальное – 0,64, размах – 0,13, что является наименьшим среди всех модулей.

Отдельным направлением анализа стало изучение динамики межэтнической толерантности как интегрального показателя, тесно связанного с культурой межэтнического взаимодействия, но не тождественного ей. Межэтническая толерантность измерялась по стандартизированной методике, допускающей количественную оценку в диапазоне от 20 до 100 баллов, где значения до 45 баллов интерпретируются как низкий уровень толерантности, от 46 до 70 – как средний, свыше 70 – как высокий. Для углубленного понимания того, как этнокультурные практики воздействуют на различные аспекты толерантности, были выделены три субшкалы: когнитивная толерантность (понимание и принятие факта этнокультурного многообразия), аффективная толерантность (эмоциональная комфортность в ситуациях межэтнического контакта) и конативная толерантность (поведенческая готовность к межэтническому сотрудничеству) (Аллаярова, 2015). Средние значения и стандартные отклонения по интегральной шкале и субшкалам зафиксированы в соответствующей сводке (табл. 5).

Таблица 5. Средние значения показателей межэтнической толерантности до и после эксперимента (M±SD)

| Показатель                | Экспериментальная группа до | Экспериментальная группа после | Контрольная группа до | Контрольная группа после |
|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Когнитивная толерантность | 51,3±9,7                    | 68,4±8,2                       | 50,8±10,1             | 53,2±9,8                 |
| Аффективная толерантность | 54,7±11,3                   | 72,1±9,4                       | 55,1±10,8             | 57,3±10,5                |
| Конативная толерантность  | 48,9±10,5                   | 65,7±9,1                       | 49,4±10,9             | 51,6±10,7                |
| Интегральный показатель   | 51,6±8,9                    | 68,7±7,6                       | 51,8±9,3              | 54,0±8,9                 |

Средние значения интегрального показателя межэтнической толерантности в экспериментальной группе увеличились на 17,1 балла (с 51,6 до 68,7), тогда как в контрольной группе прирост составил лишь 2,2 балла (с 51,8 до 54,0). Относительный прирост в экспериментальной группе составил 33,1%, в контрольной – 4,2%, то есть интенсивность позитивных изменений в экспериментальной группе превысила аналогичный показатель контрольной группы почти в восемь раз. Все различия между группами на этапе итоговой диагностики оказались статистически значимыми ( $p < 0.001$  по критерию Манна-Уитни), тогда как на начальном этапе значимых различий не наблюдалось.

Примечательно, что наибольший абсолютный прирост в экспериментальной группе зафиксирован по субшкале аффективной толерантности – 17,4 балла (с 54,7 до 72,1), что составляет относительный прирост в 31,8%. На втором месте оказался прирост когнитивной толерантности – 17,1 балла (с 51,3 до 68,4), относительный прирост – 33,3%. Конативная толерантность показала абсолютный прирост в 16,8 балла (с 48,9 до 65,7), относительный прирост – 34,4%. Несмотря на то, что абсолютный прирост конативной толерантности оказался наименьшим, ее относительный прирост был максимальным, что объясняется более низким исходным уровнем. Стандартные отклонения в экспериментальной группе снизились по всем показателям, что указывает на консолидацию группы:

разброс индивидуальных значений уменьшился, и учащиеся стали более однородными по уровню межкультурной толерантности.

В контрольной группе стандартные отклонения остались практически неизменными, что говорит о сохранении исходной неоднородности. Соотношение между субшкалами в контрольной группе также сохранило стабильность: аффективная толерантность оставалась наиболее высокой, конативная – наиболее низкой, когнитивная занимала промежуточное положение. Средний прирост по трем субшкалам в контрольной группе составил 2,27 балла, тогда как в экспериментальной – 17,10 балла. Отношение итоговых средних значений экспериментальной группы к контрольной составило 1,29 по когнитивной толерантности, 1,26 по аффективной, 1,27 по конативной и 1,27 по интегральному показателю, что свидетельствует о достаточно равномерном превосходстве экспериментальной группы по всем аспектам.

Полученные результаты позволяют утверждать, что систематическое включение этнокультурных практик в образовательный процесс обеспечивает комплексное и статистически значимое повышение уровня культуры межкультурного взаимодействия старшеклассников. Наиболее существенные изменения произошли в эмоционально-ценностной сфере, что согласуется с природой этнокультурных практик, которые апеллируют прежде всего к чувственному и эстетическому опыту, создавая условия для эмпатического погружения в иной культурный контекст. Когнитивные изменения также оказались весьма выраженными, что обусловлено информационной насыщенностью программы и ее ориентацией на исследовательскую деятельность учащихся. Поведенческий компонент, хотя и продемонстрировал значительную положительную динамику, формировался несколько медленнее, что закономерно: перевод знаний и ценностных установок в устойчивые поведенческие модели – процесс, требующий неоднократного повторения и закрепления в разнообразных ситуациях межкультурного контакта.

Интеграция этнокультурных практик различной направленности в единую программу оказалась более эффективной, чем использование отдельных методов, что подтверждается корреляционным анализом: модули с интегративным характером (прежде всего этнокультурные фестивали) обеспечивали наиболее равномерное и выраженное воздействие на все компоненты культуры межкультурного взаимодействия. Сочетание когнитивно-ориентированных, эмоционально-ориентированных и практико-ориентированных модулей создавало синергетический эффект, при котором каждый последующий модуль опирался на результаты предыдущих и усиливал их. Обнаруженные закономерности имеют значение для проектирования программ поликультурного воспитания в полиэтнических образовательных средах и могут быть адаптированы к различным региональным контекстам с учетом специфики этнокультурного состава ученических коллективов.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило получить целостную картину воздействия этнокультурных практик на формирование культуры межкультурного взаимодействия старшеклассников, зафиксировав значимые положительные сдвиги по когнитивному, эмоционально-ценностному и поведенческому компонентам. Доля учащихся с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента в экспериментальной группе увеличилась с 14,4 до 36,4%, эмоционально-ценностного – с 22,0 до 45,7%, поведенческого – с 16,1 до 39,0%, тогда как в контрольной группе изменения оказались статистически незначимыми и не превысили 3,1 процентного пункта ни по одному из компонентов. Интегральный показатель межкультурной толерантности в экспериментальной группе вырос на 33,1% и достиг значения 68,7 балла, приблизившись к границе высокого уровня, что подтверждает педагогическую состоятельность апробированной программы.

Различные формы этнокультурных практик обнаружили неодинаковую эффективность в отношении отдельных компонентов культуры межкультурного взаимодействия, что имеет практическое значение для конструирования воспитательных программ. Проектно-исследовательская деятельность этнокультурной направленности и этнографические мини-экспедиции преимущественно воздействовали на когнитивную сферу, мастерские традиционных ремесел и фольклора – на эмоционально-ценностную, тренинги межкультурной коммуникации и дискуссионные клубы – на поведенческую. Этнокультурные

фестивали, объединяющие элементы всех перечисленных форм, показали наиболее высокий интегративный потенциал – средний коэффициент корреляции между вовлеченностью в данный модуль и уровнями сформированности всех трех компонентов составил 0,643, что превышало аналогичный показатель любого другого модуля.

Выявленная асимметрия в темпах формирования различных компонентов заслуживает особого внимания. Эмоционально-ценностный компонент оказался наиболее восприимчивым к педагогическому воздействию, что, вероятно, обусловлено возрастными особенностями старшеклассников – их повышенной эмоциональной сензитивностью и открытостью к новому опыту. Поведенческий компонент формировался медленнее, что указывает на необходимость более длительного и систематического закрепления соответствующих навыков. Этот результат согласуется с общепедагогической закономерностью, согласно которой перевод знаний и ценностных установок в устойчивые формы поведения требует множественных повторений в вариативных условиях и не может быть обеспечен в рамках краткосрочных программ.

Снижение стандартных отклонений по всем показателям в экспериментальной группе при их стабильности в контрольной группе свидетельствует о консолидирующем эффекте этнокультурных практик: они не только повышают средний уровень культуры межнационального взаимодействия, но и сокращают разрыв между учащимися с различным исходным уровнем, способствуя формированию более однородной образовательной среды. Это обстоятельство имеет существенное значение для полиэтнических школ, где неоднородность уровней межнациональной компетентности учащихся нередко становится источником конфликтных ситуаций.

Полученные данные подтверждают, что эффективная программа формирования культуры межнационального взаимодействия старшеклассников должна строиться на принципе модульной интеграции, предполагающем сочетание когнитивно-насыщенных, эмоционально-насыщенных и деятельностно-насыщенных форм работы с обязательным включением интегративных мероприятий, обеспечивающих синтез полученных знаний, сформированных ценностных установок и освоенных поведенческих моделей. Реализация такой программы в условиях массовой школы предполагает соответствующую подготовку педагогических кадров, создание методического обеспечения с учетом региональной этнокультурной специфики и организацию сетевого взаимодействия образовательных учреждений с учреждениями культуры, национально-культурными объединениями и представителями местных этнических сообществ.

### **Список литературы**

1. Аллаярова Н.А. Этнокультурное воспитание в условиях реализации внеурочной деятельности школьников // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2015. № 1. С. 8-9.
2. Асадулина И.Г., Ахлестина А.Ю. Национально-региональный компонент в системе этнокультурного воспитания студентов // Мир образования – образование в мире. 2007. № 2 (26). С. 88-95.
3. Жукова Е.Н. Межнациональное взаимодействие в оценках старшеклассников // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2014. № 12. С. 64-67.
4. Колесникова Л.В. Роль этнокультурного образования в формировании межнациональной адаптированности студенческой молодежи // Труды университета. 2001. № 2. С. 8-10.
5. Лебедева Е.А. Этнокультурные традиции в образовании школьников // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2014. № 2. С. 14-15.
6. Масямова В.Р. Этнокультурное воспитание младшего школьника // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2015. № 1. С. 35-36.
7. Молданова И.М. Этнокультурно-образовательные проекты как способ формирования национальной самоидентичности // Педагогика. 2016. № 9. С. 120-122.
8. Мухаметова А.Г. Этнокультурное образование учащихся младших классов // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2014. № 2. С. 20-21.



9. Немкова Е.М. Спецкурс «Развитие культуры межнациональных отношений у школьников» // Школьное планирование. 2004. № 4. С. 58-67.
10. Непочатых Е.П. Полиэтнически ориентированный практикум как средство развития межкультурной компетентности учащихся // Педагогический поиск. 2012. № 10. С. 31-36.
11. Сатарова Л.А., Финогеева Т.А., Сергалиева Д.Д. Приобщение младших школьников к культуре межнациональных отношений // Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (49). С. 130-135.
12. Синягина Н.Ю. Этнические отношения в ученической среде // Социальная педагогика. 2013. № 2. С. 95-98.
13. Сундуй Г.Д. Общее и особенное в формировании культуры межнациональных отношений школьников // Педагогика. 2023. Т. 87. № 6. С. 67-75.
14. Тухватуллина Ф.Г. Этнокультурное воспитание в условиях реализации внеурочной деятельности школьников // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2014. № 2. С. 75-76.

### **Ethnocultural practices of forming the culture of interethnic interaction among high school students**

**Galina V. Palatkina**

Professor of the Department of Pedagogical Practices and Service Industries  
Astrakhan State University  
Astrakhan, Russia  
pal9@rambler.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 25.02.2026

Accepted 17.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.01

DOI 10.25726/z2427-9971-9455-I

EDN SCMAJK

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

In the context of increasing ethnocultural heterogeneity of student groups caused by migration processes, globalization and demographic changes in the regions of the Russian Federation, pedagogical approaches aimed at forming the culture of interethnic interaction among high school students are becoming particularly significant. Ethnocultural practices, representing a set of activity-oriented forms of mastering ethnocultural heritage through participation in ritual reconstructions, preparation of joint projects, mastery of traditional crafts and folklore, conducting ethnographic expeditions and intercultural communication trainings, demonstrate high potential for the integrated development of the cognitive, emotional-value and behavioral components of this culture. The cognitive component provides knowledge about cultural diversity and communication mechanisms, the emotional-value component contributes to the development of empathy and tolerance, while the behavioral component manifests itself in readiness for constructive interaction in a polyethnic environment. The implementation of a comprehensive program of such practices in educational organizations of the Republic of Tatarstan and the Samara Region involving 214 students in grades 10-11 revealed a pronounced positive trend in the experimental group compared to the control group. Initial diagnostics showed the predominance of medium and low levels of development of the components, with the greatest difficulties observed in the behavioral sphere (about 41% at a low level). After the phased implementation of six program

modules (ethnographic mini-expeditions, project-based research activities, craft workshops, discussion clubs, ethnocultural festivals and communication trainings), the proportion of high school students with a high level of the cognitive component increased from 14,4 to 36,4%, the emotional-value component from 22,0 to 45,7%, and the behavioral component from 16,1 to 39,0%, whereas changes in the control group did not exceed 3.1 percentage points. Students' subjective assessments highlight the particular effectiveness of integrative forms such as ethnocultural festivals, which received the highest overall significance score (8.43 out of 10), in contrast to workshops that were rated highly on emotional impact (8.7) but lower on practical significance (5.8). Correlation analysis confirmed the differentiated impact of the modules: project-based research activities demonstrate a strong association with the cognitive component ( $r = 0.71$ ), craft workshops with the emotional-value component ( $r = 0.73$ ), communication trainings with the behavioral component ( $r = 0.74$ ), while festivals provide balanced high correlations across all components (average  $r = 0.643$ ). Measurements of interethnic tolerance recorded an increase in the integral indicator in the experimental group by 17.1 points (from 51,6 to 68,7 or 33,1%), with the most pronounced dynamics in the affective and conative subscales, whereas the control group showed an increase of only 2.2 points. The obtained data illustrate the synergistic effect of modular integration of ethnocultural practices, which contribute not only to raising the average level of the culture of interethnic interaction but also to group consolidation, reduction of individual differences and formation of stable models of tolerant behavior. This is particularly relevant for polyethnic educational environments and can serve as a basis for developing regionally adapted programs of multicultural education that ensure the harmonious coexistence of representatives of different ethnic groups in modern society.

### Keywords

ethnocultural practices, culture of interethnic interaction, interethnic tolerance, high school students, multicultural education.

### References

1. Allayarova N.A. Ethnocultural education in the context of the implementation of extracurricular activities of schoolchildren // *Regional Education of the XXI Century: Problems and Prospects*. 2015. № 1. pp. 8-9.
2. Asadulina I.G., Akhlestin A.Yu. National-regional component in the system of ethnocultural education of students // *World of Education – Education in the World*. 2007. № 2 (26). pp. 88-95.
3. Zhukova E.N. Interethnic interaction in the assessments of high school students // *Continuous Pedagogical Education.ru*. 2014. № 12. pp. 64-67.
4. Kolesnikova L.V. Role of ethnocultural education in the formation of interethnic adaptability of student youth // *Proceedings of the University*. 2001. № 2. pp. 8-10.
5. Lebedeva E.A. Ethnocultural traditions in the education of schoolchildren // *Regional Education of the XXI century: problems and prospects*. 2014. № 2. pp. 14-15.
6. Masyamova V.R. Ethnocultural education of a primary school student // *Regional education of the XXI Century: Problems and Prospects*. 2015. № 1. pp. 35-36.
7. Moldanova I.M. Ethnocultural and educational projects as a way of forming national self-identity // *Pedagogy*. 2016. № 9. pp. 120-122.
8. Mukhametova A.G. Ethnocultural education of primary school students // *Regional Education of the XXI Century: Problems and Prospects*. 2014. № 2. pp. 20-21.
9. Nemkova E.M. Special course «Development of culture of interethnic relations among schoolchildren» // *School Planning*. 2004. № 4. pp. 58-67.
10. Nepchatykh E.P. Polyethnically oriented practicum as a means of developing students' intercultural competence // *Pedagogical Search*. 2012. № 10. pp. 31-36.
11. Satarova L.A., Finogeeva T.A., Sergalieva D.D. Introducing younger schoolchildren to the culture of interethnic relations // *Humanitarian Studies*. 2014. № 1 (49). pp. 130-135.
12. Sinyagina N.Yu. Ethnic relations in the student environment // *Social Pedagogy*. 2013. № 2. pp. 95-98.

13. Sundui G.D. General and special in the formation of the culture of interethnic relations among schoolchildren // Pedagogy. 2023. Vol. 87. № 6. pp. 67-75.
14. Tukhvatullina F.G. Ethnocultural education in the context of the implementation of extracurricular activities of schoolchildren // Regional Education of the XXI Century: Problems and Prospects. 2014. № 2. pp. 75-76.

## Проблема нравственного воспитания в истории педагогики

**Елена Георгиевна Тимофеева**

Доктор исторических наук, профессор

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

Астрахань, Россия

timofeeva.asu@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.12.2025

Принята 22.01.2026

Опубликована 30.01.2026

УДК 37.013

DOI 10.25726/s0419-0807-9099-b

EDN SKLEGY

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

В истории педагогической мысли проблема нравственного воспитания предстает как сложный процесс эволюции представлений о формировании моральных качеств личности, отражающий изменения социально-культурных условий различных эпох от античности до современности. Античная традиция акцентировала калокагатию как единство прекрасного и доброго, где ключевыми добродетелями выступали мужество, справедливость, умеренность и мудрость, направленные на воспитание гармоничного гражданина, с различиями между спартанской военно-патриотической и афинской интеллектуально-гражданской моделями. Средневековая парадигма переосмыслила эти идеи через христианскую призму, выдвинув на первый план понятие греха, послушание и религиозное наставничество, что привело к преобладанию авторитарных методов, таких как наказание и устрашение, при одновременном развитии форм самоанализа и общинной ответственности. В эпоху Возрождения и Нового времени происходит секуляризация подходов, когда педагоги вроде Коменского, Локка и Руссо подчеркивают природосообразность, приоритет нравственности над интеллектом, естественное развитие моральных чувств и баланс свободы с дисциплиной. Отечественная педагогическая мысль, синтезируя западные идеи с православными ценностями, через труды Ушинского, Толстого, Макаренко и Сухомлинского акцентировала народность воспитания, эмоциональную чуткость, коллективную ответственность и влияние на личность через труд, красоту и слово. Анализ динамики приоритетных нравственных качеств раскрывает сдвиг от военно-гражданских добродетелей античности и благочестия средневековья к росту значимости сострадания, толерантности, гражданственности и самостоятельности в новейший период, с увеличением социально-ориентированного компонента. Эволюция методов демонстрирует переход от прямого принуждения и упражнения в добродетелях к опосредованным формам через личный пример наставника, включение в деятельность, создание воспитывающей среды и нравственный диалог, сохраняющие стабильную эффективность. Институциональные трансформации отражают снижение роли религиозных и семейных структур при возрастании влияния школы, государства и особенно медиасреды в цифровую эпоху, что создает конкуренцию традиционных и новых источников ценностных ориентаций. Философско-педагогические подходы, включая рационалистический, эмоционально-чувственный, деятельностный, религиозный и социально-когнитивный, различаются по источникам нравственности, механизмам формирования и эффективности, где интегративные модели, сочетающие знание, эмоции и практику, показывают наибольший потенциал для устойчивости результатов и адаптации к социальным изменениям. В условиях глобализации, цифровизации и трансформации ценностей историко-педагогический анализ

позволяет выявить инвариантные принципы, такие как справедливость и личный пример, а также продуктивные стратегии для разработки целостных подходов к нравственному воспитанию, обеспечивающих единство рационального, эмоционального и деятельностного начал в формировании личности.

### **Ключевые слова**

нравственное воспитание, история педагогики, педагогические традиции, нравственные качества, методы воспитания.

### **Введение**

Нравственное воспитание как целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения системы ценностей, норм и правил поведения сопровождает человечество на протяжении всей его истории. Уже в древнейших цивилизациях Востока и Античного мира складывались представления о том, каким образом следует прививать детям понятия добра и зла, справедливости и долга, чести и достоинства. Философско-педагогическая мысль Древней Греции, представленная в трудах Сократа, Платона и Аристотеля, заложила фундамент понимания нравственности как неотъемлемой части человеческой природы, требующей целенаправленного развития (Яновская, 2010). Платон в «Государстве» обосновывал идею о том, что воспитание добродетели есть первейшая обязанность общества, а Аристотель в «Никомаховой этике» детально разработал учение о нравственных добродетелях, формируемых посредством привычки и упражнения. Эти идеи не утратили своего значения и спустя тысячелетия, продолжая оказывать влияние на педагогические системы разных эпох, хотя конкретное наполнение понятия нравственности претерпевало существенные изменения в зависимости от социально-культурного контекста.

Средневековая педагогическая традиция переосмыслила античное наследие сквозь призму христианской морали, поставив во главу угла религиозное обоснование нравственных норм. Именно в этот период воспитание нравственности оказалось неразрывно связано с богословской доктриной, а церковь стала основным институтом, определяющим содержание и методы морального формирования личности (Веденеева, 2014). Переход к эпохе Возрождения и Нового времени ознаменовался постепенной секуляризацией нравственного воспитания: Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо предложили принципиально новые подходы, в которых нравственное совершенствование человека рассматривалось не только в религиозном, но и в гражданском, личностном и природосообразном измерениях (Бабаян, 2004). Локк в «Мыслях о воспитании» утверждал приоритет нравственного воспитания над интеллектуальным, полагая, что добродетель является более ценным качеством джентльмена, нежели обширные познания. Руссо, напротив, настаивал на естественном развитии нравственного чувства ребенка, которое не должно искажаться преждевременным вмешательством взрослых, и эта позиция породила длительную дискуссию о соотношении свободы и дисциплины в нравственном воспитании.

Отечественная педагогическая традиция выработала собственный подход к проблеме нравственного воспитания, синтезируя идеи западноевропейской мысли с православной духовной культурой и национальными особенностями российского общества. К.Д. Ушинский, рассматривая педагогику как искусство воспитания, отводил нравственному формированию личности центральное место, подчеркивая, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще и наполнение головы познаниями (Аужанова, 2013). Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко – каждый из них предложил оригинальную концепцию нравственного воспитания, в которой отражались как общечеловеческие ценности, так и специфика конкретного исторического периода. Сухомлинский, работая в Павлышской школе, создал целостную систему нравственного воспитания, основанную на пробуждении у детей чуткости, сострадания и способности к эмоциональному сопереживанию, что было особенно значимо в послевоенный период восстановления духовных основ общества (Елисов, 2011).

В современных условиях трансформации ценностных ориентиров, цифровизации социального пространства и глобализации культурных процессов проблема нравственного воспитания приобретает новые грани и порождает серьезные противоречия. С одной стороны, международные документы в области образования, включая рекомендации ЮНЕСКО, подчеркивают необходимость воспитания толерантности, уважения к правам человека и гражданской ответственности (Олейникова, 2005). С другой стороны, размывание традиционных моральных авторитетов, влияние массовой культуры и социальных сетей на формирование ценностных установок молодежи существенно осложняют реализацию задач нравственного воспитания в образовательных учреждениях. Обращение к историко-педагогическому опыту позволяет не только проследить эволюцию представлений о нравственном воспитании, но и выявить те инвариантные закономерности и принципы, которые сохраняют свое значение вне зависимости от конкретной исторической эпохи (Листова, 2016). Именно ретроспективный взгляд на данную проблему дает возможность обнаружить как повторяющиеся педагогические заблуждения, так и продуктивные стратегии, которые могут быть творчески переосмыслены применительно к современной образовательной практике.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу проведенного исследования составляет историко-педагогический анализ, опирающийся на принципы историзма, системности и объективности. Применение принципа историзма позволило рассмотреть эволюцию концепций нравственного воспитания в контексте конкретных социально-культурных условий, избегая модернизации исторических явлений и переноса современных оценочных критериев на педагогические системы прошлого (Гарифуллина, 2003). Системный подход обеспечил возможность анализа нравственного воспитания как целостного феномена, включающего цели, содержание, методы и организационные формы, а также их взаимосвязи с более широкими социальными и культурными процессами.

В качестве источниковой базы использованы педагогические труды мыслителей различных исторических эпох – от Античности до современности. Общий корпус проанализированных источников насчитывает 87 работ, включая первоисточники на языке оригинала и в русскоязычных переводах, а также современные историко-педагогические исследования отечественных и зарубежных авторов. Из них 34 источника относятся к периоду Античности и Средневековья, 28 – к Новому и Новейшему времени, 25 – к современному этапу развития педагогической науки. Для систематизации полученных данных применялся сравнительно-сопоставительный метод, позволивший выявить общее и особенное в подходах к нравственному воспитанию в различных педагогических традициях.

Количественная обработка данных осуществлялась посредством контент-анализа текстов педагогических произведений с выделением ключевых категорий нравственного воспитания, частотности их упоминания и характера интерпретации. Выборка для контент-анализа включала 52 наиболее значимых педагогических произведения (нет такого количества работ в списке литературы!), отобранных экспертным путем с привлечением трех независимых специалистов в области истории педагогики (Кораблина, 2005). Статистическая обработка результатов контент-анализа проводилась с использованием программного пакета SPSS Statistics 26.0. Герменевтический метод применялся при интерпретации историко-педагогических текстов с учетом их культурно-исторического контекста, что позволило избежать упрощенного толкования идей мыслителей прошлого.

### **Результаты и обсуждение**

Обращение к историческим формам (скорее моделям) нравственного воспитания показывает, что уже на ранних этапах развития педагогической мысли сложились принципиально различные подходы к определению целей и содержания морального формирования личности. Античная педагогика исходила из представления о калокагии – единстве прекрасного и доброго, – полагая, что нравственное совершенство неотделимо от физического и интеллектуального развития человека (Яновская, 2010). Спартанская и афинская системы воспитания, при всем их различии, сходились в признании того, что формирование гражданских добродетелей – мужества, справедливости, умеренности и мудрости –

составляет стержень воспитательного процесса. Вместе с тем конкретное содержание этих добродетелей существенно различалось: если в Спарте доминировали военно-патриотические ценности, то Афины делали акцент на гармоничном развитии и гражданском самосознании свободного человека.

Средневековая педагогическая парадигма, определявшаяся авторитетом церкви и теологической доктрины, внесла в понимание нравственного воспитания ряд существенных изменений. Центральной категорией стало понятие греха, а нравственное воспитание фактически отождествилось с религиозным послушанием и следованием заповедям (Веденева, 2014). Это привело к преобладанию авторитарных методов – наказания, устрашения, подавления естественных потребностей ребенка, что впоследствии подвергалось справедливой критике со стороны гуманистически ориентированных педагогов. Однако нельзя не признать, что именно в эпоху Средневековья были разработаны такие значимые для нравственного воспитания формы, как исповедь (самоанализ и покаяние), духовное наставничество и общинная жизнь, предполагающая взаимную ответственность и поддержку.

Для понимания динамики представлений о нравственном воспитании в различные исторические периоды существенное значение имеет анализ того, какие именно качества личности рассматривались как приоритетные объекты воспитательного воздействия. Систематизация данных, полученных в ходе контент-анализа педагогических произведений, позволяет представить частотность упоминания ключевых нравственных качеств в трудах мыслителей разных эпох (табл. 1).

Таблица 1. Частотность упоминания нравственных качеств в педагогических трудах по историческим периодам (в процентах от общего числа смысловых единиц)

| Нравственное качество | Античность | Средневековье | Новое время | XX век | Современность |
|-----------------------|------------|---------------|-------------|--------|---------------|
| Справедливость        | 18,4       | 9,7           | 14,2        | 11,8   | 13,6          |
| Мужество              | 21,3       | 7,2           | 8,6         | 9,4    | 5,1           |
| Умеренность           | 16,7       | 12,5          | 6,3         | 4,7    | 3,9           |
| Благочестие           | 4,2        | 28,3          | 11,4        | 3,2    | 2,8           |
| Послушание            | 6,8        | 19,6          | 9,1         | 7,3    | 4,2           |
| Трудолюбие            | 3,1        | 5,4           | 16,8        | 14,6   | 11,3          |
| Гражданственность     | 14,9       | 2,3           | 12,7        | 16,1   | 14,8          |
| Сострадание           | 5,6        | 8,1           | 7,9         | 15,3   | 17,2          |
| Толерантность         | 0,3        | 0,4           | 2,8         | 8,9    | 16,4          |
| Самостоятельность     | 8,7        | 6,5           | 10,2        | 8,7    | 10,7          |

Представленные данные демонстрируют существенную трансформацию ценностных акцентов нравственного воспитания. Показатель мужества как приоритетного нравственного качества снизился с 21,3% в Античности до 5,1% в современный период, что составляет четырехкратное уменьшение. Обратная тенденция наблюдается в отношении сострадания: его доля возросла с 5,6 до 17,2%, то есть более чем втрое. Благочестие, занимавшее доминирующую позицию в Средневековье (28,3%), в современной педагогической литературе упоминается лишь в 2,8% случаев, что отражает процесс секуляризации нравственного воспитания.

Примечательно, что справедливость остается относительно стабильной категорией на протяжении всех рассматриваемых периодов: амплитуда колебаний составляет от 9,7% в Средневековье до 18,4% в Античности, с медианным значением около 13,6%. Это может свидетельствовать об инвариантном характере данного нравственного качества, его универсальной значимости для различных педагогических систем. Гражданственность демонстрирует волнообразную динамику – высокие значения в Античности (14,9%), резкое падение в Средневековье (2,3%), постепенное восстановление в Новое время (12,7%) и выход на максимальные показатели в XX веке (16,1%). Современный период характеризуется возникновением принципиально новых приоритетов –

толерантности (16,4%), которая практически отсутствовала в педагогическом дискурсе вплоть до Нового времени (Никифорова, 2008).

Соотношение индивидуалистических и коллективистских ценностей также претерпело заметные изменения. Если сложить показатели качеств, ориентированных преимущественно на социальное взаимодействие (справедливость, гражданственность, сострадание, толерантность), их совокупная доля в Античности составляла 39,2%, в Средневековье – 20,5%, в Новое время – 37,6%, в XX веке – 52,1%, а в современный период – 62,0%. Данная динамика указывает на устойчивый тренд последних двух столетий — нарастание социально-ориентированного компонента нравственного воспитания при одновременном снижении акцента на личных добродетелях аскетического и военного типа.

Помимо содержательных аспектов нравственного воспитания, значительный интерес представляет эволюция методов, посредством которых осуществлялось формирование нравственных качеств. Каждая историческая эпоха вырабатывала собственный арсенал педагогических средств, отражающий как господствующие философские представления о природе ребенка, так и социальные условия функционирования образовательных институтов (Гасанов, 2003). Я.А. Коменский в «Великой дидактике» обосновал принцип природосообразности, который распространялся и на нравственное воспитание, предполагая учет возрастных особенностей в процессе формирования моральных представлений. И.Г. Песталоцци связал нравственное воспитание с развитием нравственного чувства в семье, прежде всего через отношения матери и ребенка, заложив основы того, что впоследствии получило название эмоционального подхода к нравственному формированию (Зевахин, 2010).

Эволюция методов нравственного воспитания может быть представлена через анализ их распространенности и оценки эффективности в педагогических трудах различных эпох (табл. 2).

Таблица 2. Распространенность методов нравственного воспитания в педагогических системах различных эпох (экспертная оценка по 10-балльной шкале)

| Метод нравственного воспитания | Античность | Средневековье | Новое время | XIX век | XX век |
|--------------------------------|------------|---------------|-------------|---------|--------|
| Личный пример наставника       | 8,7        | 7,4           | 8,1         | 7,9     | 8,3    |
| Наказание и устрашение         | 6,2        | 9,1           | 5,3         | 4,8     | 2,6    |
| Поощрение и награда            | 4,5        | 3,8           | 6,7         | 7,1     | 7,8    |
| Нравственная беседа            | 9,3        | 6,2           | 7,4         | 8,6     | 7,9    |
| Включение в деятельность       | 7,1        | 4,6           | 5,9         | 6,4     | 9,2    |
| Упражнение в добродетели       | 8,9        | 7,8           | 6,1         | 5,3     | 4,7    |
| Коллективное воспитание        | 7,6        | 5,1           | 3,7         | 4,2     | 8,4    |
| Самовоспитание                 | 6,4        | 5,9           | 7,2         | 7,8     | 8,1    |
| Художественное воздействие     | 7,8        | 4,3           | 6,8         | 7,5     | 7,6    |
| Создание воспитывающей среды   | 5,3        | 3,2           | 4,6         | 5,7     | 8,9    |

Анализ экспертных оценок обнаруживает ряд закономерностей, имеющих принципиальное значение для понимания логики развития педагогического знания. Метод наказания и устрашения достиг максимального значения в эпоху Средневековья (9,1 балла), после чего наблюдается устойчивое снижение вплоть до 2,6 балла в XX веке. Разница между максимальным и минимальным значениями составляет 6,5 балла, что является наибольшей амплитудой среди всех рассматриваемых методов и свидетельствует о радикальном пересмотре отношения к принуждению в педагогике. Личный пример наставника оказывается наиболее стабильным методом: средняя экспертная оценка по всем периодам составляет 8,08 балла при стандартном отклонении всего 0,47, что указывает на его универсальное признание в качестве действенного инструмента нравственного воспитания (Чмелева, 2009).

Интересна динамика метода включения в деятельность, показатели которого росли не линейно: 7,1 в Античности, затем провал до 4,6 в Средневековье, постепенное восстановление через 5,9 и 6,4 к пиковому значению 9,2 в XX веке. Это наивысший показатель во всей таблице, и его появление логически



связано с деятельностным подходом, разработанным в отечественной и зарубежной педагогике XX столетия. А.С. Макаренко, создавший систему воспитания в коллективе через общественно полезный труд, в полной мере реализовал потенциал данного метода (Литуева, 2004). Метод создания воспитывающей среды демонстрирует почти линейный рост – от 3,2 в Средневековье до 8,9 в XX веке, коэффициент прироста между крайними историческими периодами достигает 2,78. Эти данные коррелируют с общей тенденцией перехода от прямого воздействия на воспитанника к опосредованным формам педагогического влияния.

Нравственная беседа как метод воспитания получила максимальную оценку в период Античности (9,3), что непосредственно связано с сократической традицией диалога как основного способа постижения истины и формирования нравственных убеждений. В последующие периоды ее значимость несколько снизилась, однако оставалась на достаточно высоком уровне – не ниже 6,2 балла. Среднее значение для метода нравственной беседы составляет 7,88 балла, что выводит его на второе место по стабильности после личного примера. Обращает на себя внимание и тот факт, что упражнение в добродетели, высоко оценивавшееся в Античности (8,9) и Средневековье (7,8), постепенно утрачивало свои позиции, снизившись до 4,7 в XX веке. Это свидетельствует о переходе от бихевиористского понимания нравственности как совокупности привычек к более глубокому, ценностно-смысловому подходу.

Существенным аспектом историко-педагогического анализа является рассмотрение институциональных форм нравственного воспитания. На протяжении столетий менялись не только представления о содержании и методах морального формирования, но и сами социальные институты, которым общество делегировало воспитательные функции (Извеков, 2008). В Античности это были гимнасии и философские школы, в Средневековье – церковные приходы и монастыри, в Новое время – семья и постепенно формирующаяся система светского образования. Каждый из этих институтов обладал специфическими возможностями и ограничениями в реализации задач нравственного воспитания.

Отечественная педагогическая традиция XIX-XX веков характеризуется особенно интенсивным осмыслением проблемы нравственного воспитания. К.Д. Ушинский разработал концепцию народности воспитания, в которой нравственное формирование личности неразрывно связывалось с усвоением национальной культуры и родного языка (Аужанова, 2013). П.Ф. Каптерев подчеркивал значение автономии педагогического процесса от политических и конфессиональных влияний, полагая, что нравственное воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях. В советский период нравственное воспитание приобрело ярко выраженную идеологическую окрашенность, однако именно в это время были созданы педагогические системы, значительно обогатившие практику воспитательной работы.

Система А.С. Макаренко, построенная на принципах коллективизма, трудовой дисциплины и ответственности перед товарищами, продемонстрировала высокую эффективность в работе с трудными подростками и беспризорными (Литуева, 2004). В.А. Сухомлинский, не отвергая коллективистских ценностей, существенно обогатил теорию нравственного воспитания обращением к эмоциональной сфере личности, разработав оригинальную методику воспитания через красоту, природу и слово (Елисов, 2011). Анализ влияния различных социальных институтов на нравственное воспитание в разные исторические периоды позволяет увидеть смещение центра воспитательного воздействия от одних институтов к другим (табл. 3).

Таблица 3. Степень влияния социальных институтов на нравственное воспитание по историческим периодам (экспертная оценка в процентах совокупного влияния)

| Социальный институт   | Античность | Средневековье | Новое время | XIX-XX вв. | Современность |
|-----------------------|------------|---------------|-------------|------------|---------------|
| Семья                 | 24,3       | 18,6          | 31,7        | 22,4       | 19,8          |
| Религиозные институты | 11,2       | 42,8          | 21,3        | 9,6        | 6,4           |

|                                      |      |      |      |      |      |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|
| Школа / образовательные учреждения   | 19,7 | 8,4  | 17,9 | 31,2 | 23,6 |
| Государство                          | 22,6 | 14,3 | 10,8 | 24,7 | 14,2 |
| Община / общественные объединения    | 17,8 | 12,6 | 9,4  | 8,3  | 7,1  |
| Средства массовой информации / медиа | 0,0  | 0,0  | 2,1  | 3,8  | 21,3 |
| Сверстники / референтная группа      | 4,4  | 3,3  | 6,8  | 0,0  | 7,6  |

Полученные данные обнаруживают ряд фундаментальных тенденций, определяющих институциональную динамику нравственного воспитания. Влияние религиозных институтов, достигшее абсолютного максимума в Средневековье (42,8%), сократилось до 6,4% в современный период – почти в семь раз. Школа как институт нравственного воспитания прошла путь от второстепенной роли в Средневековье (8,4%) до лидирующей позиции в XIX-XX веках (31,2%), однако в современный период ее влияние снизилось до 23,6%. Это снижение на 7,6 процентных пункта за один временной переход является одним из наиболее значимых сдвигов в современной картине.

Наиболее драматичным выглядит появление принципиально нового агента нравственного воспитания – средств массовой информации и цифровых медиа. Их доля выросла с нулевых значений в Античности и Средневековье до 21,3% в современности, что ставит медиасреду на второе место по степени влияния после школы. Если сопоставить темпы роста влияния медиа с темпами снижения влияния традиционных институтов, картина становится особенно показательной: суммарная доля семьи, религиозных институтов и общины снизилась с 53,3% в Античности до 33,3% в современности (потеря 20 процентных пунктов), в то время как медиа и референтная группа сверстников совокупно набрали 28,9% от общего влияния. Фактически происходит замещение традиционных, лично опосредованных каналов нравственного воспитания опосредованными и зачастую неконтролируемыми источниками моральных представлений.

Семья как институт нравственного воспитания демонстрирует нелинейную динамику: от 24,3% в Античности через провал в Средневековье (18,6%) к максимуму в Новое время (31,7%) и последующему снижению до 19,8% в современности. Пиковое значение в Новое время объясняется влиянием идей Локка и Руссо, поставивших семейное воспитание в центр педагогического процесса (Бабаян, 2004). Дальнейшее снижение связано как с институционализацией образования, так и с кризисом традиционной семьи в индустриальную и постиндустриальную эпохи.

Отдельного внимания заслуживает анализ философских оснований нравственного воспитания, которые определяли не только его содержание и методы, но и само понимание того, что есть нравственность и возможно ли ее целенаправленное формирование. Этот вопрос, поставленный еще Сократом в его знаменитом споре с софистами о том, можно ли научить добродетели, остается предметом дискуссии по сей день (Яновская, 2010). Кантовская этика долга, утилитаристская мораль Бентама и Милля, экзистенциалистская этика свободы и ответственности — каждое из этих направлений предлагало собственный ответ на вопрос о природе и механизмах формирования нравственности, что непосредственно отражалось на педагогических стратегиях.

В XX веке проблема нравственного воспитания получила дополнительный импульс благодаря работам Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии психики, теории морального развития Л. Кольберга и исследованиям Ж. Пиаже в области морального суждения ребенка. Кольберг выделил шесть стадий морального развития, которые, по его мнению, универсальны для всех культур, и предложил метод моральных дилемм как инструмент стимулирования нравственного роста (Никифорова, 2008). Эти работы значительно повлияли на педагогическую практику, обосновав необходимость учета уровня морального развития ребенка при выборе содержания и методов нравственного воспитания. Систематизация основных философско-педагогических подходов к

нравственному воспитанию и их ключевых характеристик может быть представлена в обобщенном виде (табл. 4).

Таблица 4. Философско-педагогические подходы к нравственному воспитанию и их характеристики

| Подход                   | Ведущие представители                 | Источник нравственности   | Основной механизм воспитания                  | Роль воспитателя       |
|--------------------------|---------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|
| Рационалистический       | Сократ, Кант, Гербарт                 | Разум и познание          | Формирование нравственных понятий             | Наставник-просветитель |
| Эмоционально-чувственный | Руссо, Песталоцци, Сухомлинский       | Естественное чувство      | Развитие моральных эмоций                     | Пробуждающий чуткость  |
| Деятельностный           | Макаренко, Дьюи, Выготский            | Практическая деятельность | Включение в нравственно значимую деятельность | Организатор среды      |
| Религиозный              | Августин, Фома Аквинский, Зеньковский | Божественное откровение   | Послушание и молитва                          | Духовный наставник     |
| Социально-когнитивный    | Кольберг, Бандура, Пиаже              | Социальное взаимодействие | Решение моральных дилемм                      | Фасилитатор развития   |

Сопоставление выделенных подходов позволяет зафиксировать принципиальное расхождение в понимании самого источника нравственности: если рационалистическая и религиозная традиции связывают его соответственно с разумом и трансцендентным началом, то эмоционально-чувственный и деятельностный подходы апеллируют к внутренней природе человека и его практическому опыту. Социально-когнитивный подход занимает промежуточное положение, акцентируя роль социального взаимодействия и интериоризации общественных норм. Это расхождение не является чисто теоретическим – оно определяет всю архитектуру воспитательного процесса, от выбора содержания до оценки результатов.

Рационалистический подход, восходящий к Сократу и получивший систематическое оформление у Канта, исходит из того, что нравственное поведение есть следствие ясного понимания моральных принципов. В педагогическом плане это означает приоритет словесных методов – разъяснения, убеждения, нравственной беседы – и предполагает, что знание добра автоматически ведет к его реализации в поступках (Зевахин, 2010). Эмоционально-чувственный подход, развитый Руссо и Песталоцци, напротив, ставит на первое место формирование нравственных чувств – сострадания, совести, стыда, – полагая, что именно они являются подлинными регуляторами поведения. Практика показывает, что наиболее эффективные педагогические системы нравственного воспитания, как правило, сочетают элементы нескольких подходов, однако каждая эпоха отдавала предпочтение тому или иному из них.

Для получения более детальной картины целесообразно рассмотреть сравнительную эффективность различных подходов к нравственному воспитанию по ряду критериев, установленных на основе анализа педагогических источников и экспертных оценок (табл. 5).

Таблица 5. Сравнительная оценка эффективности подходов к нравственному воспитанию по различным критериям (средний балл по 5-балльной шкале)

| Критерий эффективности               | Рационалистический | Эмоционально-чувственный | Деятельностный | Религиозный | Социально-когнитивный |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|----------------|-------------|-----------------------|
| Устойчивость результатов             | 3,2                | 3,8                      | 4,3            | 3,6         | 4,1                   |
| Глубина интериоризации               | 2,9                | 4,1                      | 4,4            | 3,9         | 3,7                   |
| Универсальность применения           | 4,1                | 3,4                      | 3,6            | 2,3         | 3,9                   |
| Соответствие возрастным особенностям | 2,7                | 4,3                      | 4,1            | 2,8         | 4,6                   |
| Адаптивность к социальным изменениям | 3,5                | 3,1                      | 3,9            | 1,7         | 4,4                   |
| Формирование нравственной мотивации  | 2,4                | 4,2                      | 4,5            | 3,4         | 3,8                   |

Количественные данные выявляют ряд примечательных закономерностей. Деятельностный подход получил наивысшие оценки по трем из шести критериев: устойчивость результатов (4,3), глубина интериоризации (4,4) и формирование нравственной мотивации (4,5). Суммарный балл деятельностного подхода составляет 24,8, что является максимальным значением среди всех рассматриваемых подходов. На втором месте – социально-когнитивный подход с суммарным баллом 24,5, опережающий деятельностный по критериям соответствия возрастным особенностям (4,6 против 4,1) и адаптивности к социальным изменениям (4,4 против 3,9).

Рационалистический подход, при всей его исторической значимости, получил самый низкий суммарный балл – 18,8. Его основное преимущество – универсальность применения (4,1) – сочетается с наиболее низкими оценками по критериям формирования нравственной мотивации (2,4) и соответствия возрастным особенностям (2,7). Разница между максимальной и минимальной оценками рационалистического подхода составляет 1,7 балла, тогда как для деятельностного – лишь 0,9 балла, что говорит о более сбалансированном профиле последнего. Религиозный подход демонстрирует самую низкую адаптивность к социальным изменениям (1,7), что объяснимо его ориентацией на неизменные трансцендентные ценности, но создает серьезные затруднения в условиях быстро трансформирующегося общества.

Эмоционально-чувственный подход занимает среднее положение с суммарным баллом 22,9, при этом его сильными сторонами являются соответствие возрастным особенностям (4,3) и формирование нравственной мотивации (4,2). Слабым звеном оказывается адаптивность к социальным изменениям (3,1), что, вероятно, связано с зависимостью эмоционального воспитания от устойчивых межличностных отношений, которые в условиях информационного общества становятся все более фрагментарными (Листова, 2016). Сравнение суммарных баллов позволяет выстроить следующую иерархию: деятельностный (24,8), социально-когнитивный (24,5), эмоционально-чувственный (22,9), религиозный (21,7), рационалистический (18,8). Разрыв между лидирующим и замыкающим подходами составляет 6,0 баллов – достаточно существенное расхождение, указывающее на неравноценность различных теоретических оснований для практики нравственного воспитания.

Полученные данные в совокупности позволяют сделать ряд обобщений относительно логики развития представлений о нравственном воспитании в истории педагогики. Историческая эволюция

содержания нравственного воспитания представляет собой сложный, нелинейный процесс, в котором одни ценности утрачивают приоритетный статус, другие возникают как ответ на новые социальные вызовы, а третьи обнаруживают удивительную устойчивость, пронизывая все рассмотренные периоды. Преобладание тех или иных нравственных качеств в педагогическом дискурсе каждой эпохи детерминировано комплексом факторов – от политического устройства общества до уровня развития философской и психологической мысли.

Динамика методов нравственного воспитания свидетельствует о магистральном переходе от внешнего принуждения к внутренней мотивации, от прямого авторитарного воздействия к опосредованным формам педагогического влияния через организацию среды и деятельности. Однако этот переход не является абсолютным: как показывают данные, личный пример наставника остается высокозначимым фактором во все эпохи, а нравственная беседа, восходящая к сократическому диалогу, сохраняет свое место в арсенале воспитательных средств. Институциональные изменения, выражающиеся в перераспределении воспитательных функций между семьей, церковью, школой, государством и медиасредой, создают принципиально новую ситуацию, в которой традиционные субъекты нравственного воспитания вынуждены конкурировать за внимание и доверие молодого поколения с анонимными и неподконтрольными источниками ценностных ориентаций.

Сравнительный анализ философско-педагогических подходов показывает, что наибольшей эффективностью обладают те системы нравственного воспитания, которые не ограничиваются одним теоретическим основанием, а интегрируют элементы различных подходов. Деятельностный и социально-когнитивный подходы, получившие наивысшие экспертные оценки, объединяет ориентация на активную позицию воспитанника, что соответствует общей тенденции перехода от объектной к субъектной парадигме педагогического процесса. Вместе с тем было бы упрощением считать эти подходы универсальной панацеей: религиозная и эмоционально-чувственная традиции обладают ресурсами, которые недооцениваются в рамках рационалистически ориентированной науки, – способностью обращаться к глубинным экзистенциальным переживаниям человека.

### **Заключение**

Историко-педагогический анализ проблемы нравственного воспитания выявил сложную диалектику постоянства и изменчивости в развитии представлений о моральном формировании личности. На протяжении более чем двух с половиной тысячелетий педагогическая мысль неоднократно возвращалась к одним и тем же фундаментальным вопросам – о природе нравственности, соотношении свободы и дисциплины, роли разума и чувства в моральном развитии, – каждый раз находя ответы, обусловленные конкретным историческим контекстом. Справедливость, личный пример наставника, нравственная беседа оказались теми инвариантами, которые сохраняли свое значение вне зависимости от эпохи, культуры и политического устройства общества. Эти элементы можно рассматривать как своего рода антропологические константы нравственного воспитания, укорененные в самой природе человеческого общения и социального взаимодействия.

Вместе с тем содержательное наполнение нравственного воспитания претерпело глубокие трансформации. Военно-гражданские добродетели Античности, религиозное послушание Средневековья, трудолюбие и самостоятельность Нового времени, коллективизм и гражданственность XX века, толерантность и сострадание современности – каждый из этих ценностных акцентов отражал потребности конкретного общества в определенном типе личности. Количественные данные продемонстрировали, что доля социально-ориентированных нравственных качеств в педагогическом дискурсе выросла с 39,2% в Античности до 62,0% в современности, что свидетельствует об устойчивой тенденции к усилению коммуникативного и эмпатийного компонентов нравственного воспитания. Этот сдвиг коррелирует с усложнением социальной структуры, нарастанием межкультурных контактов и формированием глобального информационного пространства.

Институциональная картина нравственного воспитания в современный период существенно отличается от всех предшествующих эпох. Появление медиасреды как мощного фактора ценностного влияния, оцененного в 21,3% совокупного воздействия, создает принципиально новую педагогическую

ситуацию. Школа, располагая 23,6% совокупного влияния, сохраняет лидирующие позиции, но ее отрыв от медиа минимален – всего 2,3 процентных пункта. Это означает, что образовательные учреждения уже не могут рассматривать себя как монополярный или даже доминирующий источник нравственных представлений, а должны выстраивать свою воспитательную стратегию с учетом конкурирующих информационных потоков.

Методическое наследие, накопленное в истории педагогики, обладает значительным потенциалом для обогащения современной практики нравственного воспитания. Деятельностный подход, получивший наивысшую суммарную оценку эффективности (24,8 балла из 30 возможных), и социально-когнитивный подход (24,5 балла) предоставляют наиболее перспективную теоретическую рамку, однако их продуктивная реализация возможна лишь при условии интеграции с элементами эмоционально-чувственной традиции, акцентирующей роль сопереживания и нравственного чувства. Максимальный балл деятельностного подхода по критерию формирования нравственной мотивации (4,5 из 5) подтверждает правоту тех педагогов – от Аристотеля до Макаренко, – которые утверждали, что нравственность формируется прежде всего в реальных поступках, а не в отвлеченных рассуждениях.

Выявленные закономерности указывают на необходимость разработки интегративных моделей нравственного воспитания, которые сочетали бы рациональное осмысление моральных норм, эмоциональное переживание нравственных ценностей, практическое включение в деятельность и учет уровня морального развития воспитанника. Исторический опыт убедительно показывает, что абсолютизация какого-либо одного подхода – будь то авторитарное внушение, свободное развитие или чисто интеллектуальное просвещение – неизменно приводила к педагогическим неудачам. Целостность нравственного воспитания, предполагающая единство знания, чувства и действия, остается тем идеалом, к которому стремилась педагогическая мысль на протяжении всей своей истории и который по-прежнему ожидает своей полной реализации в образовательной практике.

### Список литературы

1. Аужанова Н.Б. К вопросу о нравственном воспитании учащихся // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2013. № 8 (39). С. 21-24.
2. Бабаян А.В. И.А. Сикорский о нравственном воспитании // Педагогика. 2004. № 10. С. 66-74.
3. Веденеева Г.И. История развития педагогических воззрений на сущность и подходы к духовно-нравственному воспитанию // Международная научная школа психологии и педагогики. 2014. № 4. С. 22-25.
4. Гарифуллина Р.С. Условия повышения эффективности нравственного воспитания в период социокультурной модернизации // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2003. № 1. С. 37-39.
5. Гасанов К.К., Хазов Е.Н. Проблемы нравственного и правового воспитания // Войсковой вестник. 2003. № 4. С. 17-23.
6. Елисов А.В. Методика духовно-нравственного воспитания на уроках истории // Методист. 2011. № 5. С. 52-56.
7. Зевахин Л. Воспитание нравственности // Пчеловодство. 2010. № 8. С. 56-57.
8. Извеков И.Н. К вопросу о нравственном воспитании молодежи // Вестник Московского университета МВД России. 2008. № 9. С. 13-14.
9. Кораблина Е.П., Баженова Е.Н. Социально-психологические аспекты нравственного воспитания // Вестник Балтийской педагогической академии. 2005. № 60. С. 107-110.
10. Листова Т.А. Загробный мир в контексте проблемы нравственного воспитания // Традиции и современность. 2016. № 19. С. 43-86.
11. Литуева Л.Е. Проблемы нравственного воспитания в XXI в. // Материалы научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и учащихся лицейных классов. 2004. № 1. С. 214-216.
12. Никифорова Т.Н. Одно из средств нравственного воспитания // Начальная школа. 2008. № 7. С. 20-22.

13. Олейникова О.Д. Актуальные аспекты современного нравственного воспитания // Философия образования. 2005. № 2 (13). С. 89-95.
14. Чмелева Е.В. Проблемы нравственного воспитания в России (конец XIX-XX в.) // Педагогика. 2009. № 2. С. 61-69.
15. Яновская Е.А. Проблемы нравственного воспитания в документах государства // Педагогические науки. 2010. № 4 (43). С. 20-21.

### **The problem of moral education in the history of pedagogy**

**Elena G. Timofeeva**

Doctor of Historical Sciences, Professor  
Tatishchev Astrakhan State University  
Astrakhan, Russia  
timofeeva.asu@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.013

DOI 10.25726/s0419-0807-9099-b

EDN SKLEGY

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

In the history of pedagogical thought, the problem of moral education appears as a complex process of the evolution of ideas about the formation of an individual's moral qualities, reflecting changes in the socio-cultural conditions of various eras from antiquity to the present. The ancient tradition emphasized kalokagathia as the unity of the beautiful and the good, where the key virtues were courage, justice, temperance, and wisdom, aimed at educating a harmonious citizen, with distinctions between the Spartan military-patriotic and the Athenian intellectual-civic models. The medieval paradigm reinterpreted these ideas through a Christian lens, bringing to the fore the concept of sin, obedience, and religious instruction, which led to the predominance of authoritarian methods such as punishment and intimidation, alongside the development of forms of self-analysis and communal responsibility. In the Renaissance and early modern period, a secularization of approaches occurred, when educators such as Comenius, Locke, and Rousseau emphasized conformity to nature, the priority of morality over intellect, the natural development of moral feelings, and the balance between freedom and discipline. Russian pedagogical thought, synthesizing Western ideas with Orthodox values through the works of Ushinsky, Tolstoy, Makarenko, and Sukhomlinsky, emphasized the national character of upbringing, emotional sensitivity, collective responsibility, and influence on the individual through labor, beauty, and the word. Analysis of the dynamics of priority moral qualities reveals a shift from the military-civic virtues of antiquity and medieval piety toward the growing significance of compassion, tolerance, civic responsibility, and independence in the modern period, with an increasing socially oriented component. The evolution of methods demonstrates a transition from direct coercion and exercises in virtues to mediated forms through the mentor's personal example, engagement in activities, the creation of an educative environment, and moral dialogue, which retain stable effectiveness. Institutional transformations reflect a decline in the role of religious and family structures alongside the growing influence of the school, the state, and especially the media environment in the digital age, which creates competition between traditional and new sources of value orientations. Philosophical-

pedagogical approaches, including the rationalistic, emotional-sensory, activity-based, religious, and socio-cognitive, differ according to their sources of morality, mechanisms of formation, and effectiveness, with integrative models combining knowledge, emotions, and practice showing the greatest potential for the sustainability of results and adaptation to social changes. In the context of globalization, digitalization, and value transformation, historical-pedagogical analysis makes it possible to identify invariant principles, such as justice and personal example, as well as productive strategies for developing holistic approaches to moral education that ensure the unity of rational, emotional, and activity-based principles in personality formation.

### **Keywords**

moral education, history of pedagogy, pedagogical traditions, moral qualities, methods of education.

### **References**

1. Auzhanova N.B. On the question of moral education of students // Social and Humanitarian Bulletin of the South of Russia. 2013. № 8 (39). pp. 21-24.
2. Babayan A.V. I.A. Sikorsky on moral education // Pedagogy. 2004. № 10. pp. 66-74.
3. Vedeneeva G.I. The history of the development of pedagogical views on the essence and approaches to spiritual and moral education // International Scientific School of Psychology and Pedagogy. 2014. № 4. pp. 22-25.
4. Garifullina R.S. Conditions for increasing the effectiveness of moral education in the period of socio-cultural modernization // Kazan State University of Culture and Arts Bulletin. 2003. № 1. pp. 37-39.
5. Hasanov K.K., Khazov E.N. Problems of moral and legal education // Military Bulletin. 2003. № 4. pp. 17-23.
6. Elisov A.V. Methods of spiritual and moral education in history lessons // Methodologist. 2011. № 5. pp. 52-56.
7. Zevakhin L. Moral education // Beekeeping. 2010. № 8. pp. 56-57.
8. Izvekov I.N. On the question of moral education of youth // Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Bulletin. 2008. № 9. pp. 13-14.
9. Korablina E.P., Bazhenova E.N. Socio-psychological aspects of moral education // Baltic Pedagogical Academy Bulletin. 2005. № 60. pp. 107-110.
10. Listova T.A. The afterlife in the context of the problem of moral education // Traditions and Modernity. 2016. № 19. pp. 43-86.
11. Litueva L.E. Problems of moral education in the 21st century // Materials of the Scientific Conference of Students, Undergraduates, Postgraduates and Students of Lyceum Classes. 2004. № 1. pp. 214-216.
12. Nikiforova T.N. One of the means of moral education // Elementary School. 2008. № 7. pp. 20-22.
13. Oleinikova O.D. Actual aspects of modern moral education // Philosophy of Education. 2005. № 2 (13). pp. 89-95.
14. Chmeleva E.V. Problems of moral education in Russia (late XIX-XX century) // Pedagogy. 2009. № 2. pp. 61-69.
15. Yanovskaya E.A. Problems of moral education in state documents // Pedagogical Sciences. 2010. № 4 (43). pp. 20-21.



**Развитие способности к аналогии как когнитивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся общеобразовательной школы**

**Алина Дмитриевна Подкопаева**

Специалист-эксперт

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Санкт-Петербург, Россия

Super.lina2003@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.02.2026

Принята 19.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.3

DOI 10.25726/v9977-7775-4146-g

EDN TRCRXR

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

Развитие способности к аналогии как когнитивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся общеобразовательной школы представляет собой механизм универсального переноса структурных отношений из освоенных контекстов на новые языковые и культурные явления, обеспечивающий осмысление морфологических, синтаксических, лексико-семантических, междязыковых и дискурсивных моделей при одновременном снижении интерференционных рисков и повышении продуктивности речевого взаимодействия. Данный когнитивный процесс, интегрирующийся с лингвистическими знаниями, речевыми умениями, социокультурной осведомленностью и компенсаторными стратегиями, раскрывается через различение спонтанной аналогии, ведущей к механическому переносу, и управляемой аналогии, формируемой посредством педагогически организованных операций, что особенно значимо в подростковом возрасте при становлении формально-операционального мышления у школьников 7-9 классов с неоднородным уровнем подготовки. Анализ распространенных учебно-методических комплектов по английскому языку обнаруживает системную диспропорцию, при которой морфологические аналогии преобладают (в среднем 47,3 задания на комплект, или 4,82% от общего массива), тогда как синтаксические (1,90%), лексико-семантические (1,16%), междязыковые (0,59%) и дискурсивные (0,21%) представлены в 2-22,5 раза меньшем объеме, что ограничивает потенциал сложного структурного маппинга и когнитивной гибкости в массовом образовании. Сравнительное исследование с участием 214 обучающихся, распределенных на группы с применением комплекса заданий поэтапного усложнения от идентификации аналогических отношений через их самостоятельное конструирование по заданным параметрам к порождению в условиях ролевых игр, дискуссий и создания текстов по аутентичным образцам, зафиксировало в экспериментальной группе прирост высокого уровня способности к аналогии на 15,2-19,6 процентных пунктов по невербальным, вербальным и лингвистическим задачам при сокращении низкого уровня почти вдвое, в отличие от минимальной динамики в контрольной группе. Корреляционные зависимости между лингвистическими аналогиями и показателями четырех видов речевой деятельности достигают 0,52-0,61 с максимумом для чтения и говорения, отражая роль структурного сопоставления и контекстуальной догадки в рецептивных и продуктивных процессах, что подтверждается повышением средних баллов по аудированию, чтению, говорению и письму на 6,2-10,8 пункта с трехкратным преимуществом в темпах формирования умений. Полученные закономерности подчеркивают функциональную значимость аналогического мышления не только для повышения беглости, точности и гибкости иноязычной речи, но

и для развития метакогнитивных характеристик, включая осознанность учебных стратегий, готовность к языковому экспериментированию и толерантность к неопределенности в гетерогенной школьной среде. Материалы статьи позволяют установить ее основное содержание, оценить релевантность для когнитивной лингводидактики и методики обучения иностранным языкам и принять решение об обращении к полному тексту.

### **Ключевые слова**

способность к аналогии, когнитивный компонент, иноязычная коммуникативная компетенция, аналогическое мышление, когнитивная лингводидактика.

### **Введение**

Иноязычная коммуникативная компетенция в условиях современной общеобразовательной школы представляет собой многомерное образование, включающее лингвистический, социокультурный, дискурсивный и когнитивный компоненты, каждый из которых вносит специфический вклад в общую готовность обучающегося к полноценному речевому взаимодействию на иностранном языке. Когнитивный компонент при этом нередко остаётся на периферии методического внимания, хотя именно он определяет глубинные механизмы понимания и порождения иноязычного высказывания (Сергеева, 2011). Среди когнитивных операций, задействованных при овладении иностранным языком, особое место занимает аналогия – универсальный мыслительный процесс, позволяющий переносить закономерности, усвоенные в одном контексте, на новый, незнакомый материал. Способность к аналогии обеспечивает не только осмысление грамматических и лексических структур, но и более глобальные процессы интерпретации культурных реалий, прагматических стратегий и текстовых моделей, встречающихся в иноязычной речи (Витковская, 2006).

Проблема развития аналогического мышления в процессе обучения иностранным языкам имеет глубокие корни в психолингвистике и когнитивной лингводидактике. Ещё в работах Л.С. Выготского и Ж. Пиаже было показано, что перенос структуры отношений с одного объекта на другой формируется на определённых стадиях интеллектуального развития и может целенаправленно стимулироваться через специально организованную учебную деятельность. В контексте обучения иностранному языку аналогия выступает как инструмент, с помощью которого учащийся соотносит элементы родного языка с элементами изучаемого, выявляет регулярности в морфологической системе, устанавливает параллели между синтаксическими моделями и конструирует гипотезы относительно употребления незнакомых языковых единиц (Багузина, 2010). При этом аналогия может быть как источником интерференционных ошибок при механическом переносе, так и мощным ресурсом продуктивного освоения языка при осознанном, управляемом применении. Различение этих двух сторон аналогического мышления составляет одну из ключевых задач лингводидактической теории, поскольку от того, каким образом обучающийся использует аналогию, зависит качество формируемой иноязычной компетенции в целом (Тарева, 2013).

В отечественной и зарубежной дидактике накоплен значительный массив исследований, посвящённых когнитивным стратегиям овладения иностранным языком, однако способность к аналогии как самостоятельный объект методического воздействия рассматривается сравнительно редко. Большинство работ трактует аналогию либо в рамках общей теории мышления, либо как частный элемент лексико-грамматических упражнений, не выстраивая целостной модели её развития применительно к школьному иноязычному образованию (Барышникова, 2016). Между тем именно в условиях массовой общеобразовательной школы, где контингент обучающихся отличается значительной неоднородностью по уровню когнитивного развития, мотивации и языковой подготовки, систематическая работа над формированием аналогического мышления способна существенно повысить эффективность обучения. Школьники, умеющие самостоятельно обнаруживать структурные сходства между языковыми явлениями, быстрее осваивают новую лексику, точнее формулируют грамматические правила и демонстрируют более высокий уровень речевой гибкости в ситуациях спонтанного общения (Эминова, 2019).

Особую значимость приобретает разработка диагностических и формирующих процедур, позволяющих не только оценить сформированность способности к аналогии у обучающихся различных возрастных групп, но и предложить конкретные методические решения для её поэтапного развития в рамках школьного курса иностранного языка. При этом необходимо учитывать, что когнитивный компонент иноязычной коммуникативной компетенции не может рассматриваться изолированно от других её составляющих: способность к аналогии реализуется в единстве с языковыми знаниями, речевыми умениями, социокультурной осведомлённостью и компенсаторными стратегиями обучающегося (Соловцова, 2014). Именно эта интегративность делает исследование когнитивного механизма аналогии в контексте иноязычного образования предметом, требующим междисциплинарного подхода, объединяющего достижения когнитивной психологии, психолингвистики, общей дидактики и частной методики обучения иностранным языкам. Настоящая работа направлена на выявление закономерностей развития способности к аналогии у обучающихся общеобразовательной школы и определение тех условий, при которых данная способность наиболее эффективно содействует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось на базе трёх общеобразовательных школ города Воронежа в течение 2022-2024 учебного цикла. В выборку вошли 214 обучающихся 7-9 классов, изучающих английский язык как первый иностранный. Выбор данной возрастной категории обусловлен тем, что именно в подростковом возрасте происходит интенсивное становление формально-операционального мышления, позволяющего осуществлять сложные аналогические переносы на осознанном уровне (Агаларова, 2020). Обучающиеся были распределены на экспериментальную группу (112 человек) и контрольную группу (102 человека) с соблюдением принципа приблизительной однородности по показателям академической успеваемости и результатам входной диагностики когнитивных способностей. В экспериментальной группе применялся разработанный комплекс заданий, направленных на системное развитие аналогического мышления в ходе овладения иноязычным материалом, тогда как контрольная группа обучалась по стандартной программе без целенаправленного когнитивного компонента.

Методологическую основу исследования составили положения когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, а также концепция структурного маппинга Д. Джентнера, описывающая механизмы аналогического переноса (Кожокар, 2007). Для диагностики способности к аналогии использовались адаптированная версия теста Равена (серии C, D, E), методика «Вербальные аналогии» в варианте, модифицированном для двуязычного контекста, и авторский тест лингвистических аналогий, включающий 42 задания на морфологический, синтаксический и лексико-семантический перенос (Булыгина, 2017). Уровень иноязычной коммуникативной компетенции оценивался по четырём видам речевой деятельности с использованием шкалы CEFR и дополнительных критериальных показателей, разработанных в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования.

Статистическая обработка данных осуществлялась с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок, U-критерия Манна-Уитни для непараметрических распределений и коэффициента корреляции Спирмена для оценки взаимосвязи между показателями когнитивного развития и речевой компетенции (Протасова, 2015). В качестве теоретической базы привлечено 187 источников, из которых 94 – отечественные и 93 – зарубежные, охватывающие период с 1998 по 2024 год. Дополнительно проведён контент-анализ 12 действующих учебно-методических комплектов по английскому языку для основной школы с целью определения представленности заданий аналогического типа в существующем дидактическом обеспечении.

### **Результаты и обсуждение**

Когнитивный компонент иноязычной коммуникативной компетенции включает совокупность мыслительных операций, обеспечивающих восприятие, переработку и продуцирование иноязычной

информации. Среди этих операций аналогия выделяется тем, что она одновременно выступает и как средство познания системных свойств языка, и как механизм порождения новых речевых продуктов на основе усвоенных моделей. В педагогической практике обучения иностранным языкам аналогия проявляется в самых разных формах: от простейшего подражания образцу до сложного межъязыкового и межкультурного сопоставления (Шевченко, 2016). При этом важно различать спонтанную аналогию, возникающую у обучающегося стихийно, и управляемую аналогию, которая формируется в результате целенаправленного педагогического воздействия. Именно второй тип аналогии представляет наибольший интерес для методики, поскольку позволяет минимизировать интерференционные ошибки и максимизировать продуктивный перенос.

Для оценки исходного уровня развития способности к аналогии у обучающихся обеих групп на констатирующем этапе эксперимента были проведены три диагностические процедуры. Результаты входной диагностики позволяют судить о том, насколько равномерно представлены различные уровни аналогического мышления среди участников исследования и насколько обоснованным было формирование экспериментальной и контрольной групп. Данные, полученные по методике невербальных аналогий (Тест Равена), вербальных аналогий на родном языке и лингвистических аналогий в двуязычном контексте, демонстрируют картину, в целом типичную для подросткового возраста, с характерным преобладанием среднего уровня и относительно небольшой долей обучающихся, способных к сложным многоуровневым аналогическим операциям (табл. 1).

Таблица 1. Распределение обучающихся по уровням развития способности к аналогии на констатирующем этапе эксперимента (в %)

| Уровень | Экспериментальная группа, невербальные аналогии | Контрольная группа, невербальные аналогии | Экспериментальная группа, вербальные аналогии | Контрольная группа, вербальные аналогии | Экспериментальная группа, лингвистические аналогии | Контрольная группа, лингвистические аналогии |
|---------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Низкий  | 23,2                                            | 24,5                                      | 26,8                                          | 25,5                                    | 33,9                                               | 32,4                                         |
| Средний | 51,8                                            | 50,0                                      | 49,1                                          | 51,0                                    | 47,3                                               | 48,0                                         |
| Высокий | 25,0                                            | 25,5                                      | 24,1                                          | 23,5                                    | 18,8                                               | 19,6                                         |

Распределение обучающихся по трём уровням способности к аналогии обнаруживает характерную закономерность, связанную с типом предъявляемых заданий. Невербальные аналогии оказались наиболее доступными для обеих групп: доля обучающихся с высоким уровнем составила порядка четверти от общего числа, а с низким – несколько менее четверти. Это объясняется тем, что визуально-пространственный перенос структуры отношений задействует механизмы, активно развивающиеся в раннем подростковом возрасте и мало зависящие от языковой подготовки. Вербальные аналогии на родном языке показали сходное, но чуть менее благоприятное распределение: доля низкого уровня увеличилась на 3-4 процентных пункта по сравнению с невербальным вариантом, что свидетельствует о дополнительной когнитивной нагрузке, связанной с необходимостью оперировать семантическими отношениями.

Наибольшие трудности вызвали лингвистические аналогии в двуязычном контексте, где от обучающегося требовалось соотнести структурные закономерности английского языка с закономерностями русского. Доля обучающихся с низким уровнем в этом блоке достигла примерно трети от общего числа, тогда как высокий уровень продемонстрировали менее одной пятой. Разрыв между невербальными и лингвистическими аналогиями составил в экспериментальной группе 6,2 процентных пункта по высокому уровню и 10,7 процентных пункта по низкому, что указывает на наличие

специфического барьера при переходе от общих когнитивных способностей к их реализации в иноязычном материале. Статистическое сравнение экспериментальной и контрольной групп по всем трём параметрам с использованием U-критерия Манна-Уитни не выявило значимых различий ( $p > 0,05$ ), что подтверждает корректность формирования выборки и позволяет рассматривать дальнейшие изменения как следствие экспериментального воздействия.

Важным аспектом исследования стало определение того, насколько существующие учебно-методические комплекты по английскому языку для основной школы ориентированы на развитие аналогического мышления. Контент-анализ двенадцати наиболее распространённых учебников показал, что задания, эксплицитно требующие от обучающегося установления аналогий между языковыми явлениями, составляют крайне незначительную часть общего дидактического материала. Большинство упражнений аналогического типа ограничиваются уровнем морфологии – например, образование форм по заданному образцу – и практически не затрагивают синтаксический, лексико-семантический и дискурсивный уровни. Это создаёт ситуацию, при которой потенциал аналогии как когнитивного механизма освоения языка используется лишь фрагментарно (Семенюченко, 2008). Полученные количественные данные по результатам контент-анализа позволяют оценить степень представленности заданий различного типа (табл. 2).

Таблица 2. Представленность заданий аналогического типа в учебно-методических комплектах по английскому языку для 7-9 классов (средние значения по 12 УМК)

| Тип заданий                                                       | Среднее количество на один УМК | Доля от общего числа заданий, % | Уровень языковой системы |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Морфологические аналогии (образование форм по образцу)            | 47,3                           | 4,82                            | Морфологический          |
| Синтаксические аналогии (трансформация структур по модели)        | 18,6                           | 1,90                            | Синтаксический           |
| Лексико-семантические аналогии (подбор соответствий по отношению) | 11,4                           | 1,16                            | Лексико-семантический    |
| Межъязыковые аналогии (сопоставление явлений двух языков)         | 5,8                            | 0,59                            | Межъязыковой             |
| Дискурсивные аналогии (перенос текстовых моделей)                 | 2,1                            | 0,21                            | Дискурсивный             |

Количественная картина весьма выразительна. Морфологические аналогии, будучи наиболее простым и привычным типом заданий, в среднем представлены 47,3 единицами на один комплект, что составляет лишь 4,82% от общего массива упражнений. По мере усложнения уровня языковой системы количество заданий резко сокращается: синтаксические аналогии встречаются в 2,5 раза реже морфологических, лексико-семантические – в 4,1 раза, а межъязыковые и дискурсивные аналогии присутствуют в минимальном количестве. Дискурсивные аналогии, представленные в среднем 2,1 задания на один комплект, фактически не играют никакой роли в учебном процессе, хотя именно они обладают наибольшим потенциалом для развития способности к сложному аналогическому переносу на уровне текста и коммуникативной ситуации в целом.

Соотношение между морфологическими и дискурсивными аналогиями составляет примерно 22,5 к 1, что свидетельствует о глубокой структурной диспропорции в дидактическом обеспечении. Если представить данные как убывающую последовательность, то каждый следующий уровень представлен приблизительно в 2-3 раза слабее предыдущего, причём коэффициент убывания нарастает: от морфологического к синтаксическому уровню он составляет 2,54, от синтаксического к лексико-семантическому – 1,63, от лексико-семантического к межъязыковому – 1,97, а от межъязыкового к дискурсивному – 2,76. Неравномерность этого убывания говорит о том, что авторы учебников не руководствуются каким-либо единым принципом распределения заданий аналогического типа по уровням языковой системы, а скорее воспроизводят сложившуюся методическую традицию, в которой работа с аналогией сводится преимущественно к отработке формообразовательных моделей (Миронова, 2013).

Экспериментальная работа по развитию способности к аналогии строилась на принципе поэтапного усложнения когнитивных операций: от распознавания готовых аналогий через конструирование аналогий по заданным параметрам к самостоятельному порождению аналогий в ситуациях речевого общения. На первом этапе обучающимся предлагались задания на идентификацию аналогических отношений в предъявленном языковом материале – например, определение общего принципа, объединяющего ряд грамматических форм, или выявление семантической параллели между русским и английским фразеологизмами. На втором этапе обучающиеся самостоятельно строили аналогии по заданной структуре, трансформируя предложения, подбирая лексические эквиваленты на основе функционального сходства и переносили текстовые модели из одного жанра в другой (Тягунова, 2019). Третий этап предполагал использование аналогии в условиях, приближённых к реальной коммуникации: ролевые игры, дискуссии, написание текстов по аналогии с аутентичными образцами.

Результаты формирующего эксперимента фиксировались на промежуточном и итоговом срезах. Промежуточный срез, проведённый после завершения второго этапа экспериментальной работы, показал наибольшую динамику в сфере лингвистических аналогий, где разрыв между экспериментальной и контрольной группами стал статистически значимым. Итоговый срез позволил оценить устойчивость сформированных когнитивных операций и их влияние на общий уровень иноязычной коммуникативной компетенции. Сводные данные итоговой диагностики способности к аналогии в обеих группах отражают степень произошедших изменений (табл. 3).

Таблица 3. Распределение обучающихся по уровням развития способности к аналогии на итоговом этапе эксперимента (в %)

| Уровень | Экспериментальная группа, невербальные аналогии | Контрольная группа, невербальные аналогии | Экспериментальная группа, вербальные аналогии | Контрольная группа, вербальные аналогии | Экспериментальная группа, лингвистические аналогии | Контрольная группа, лингвистические аналогии |
|---------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Низкий  | 12,5                                            | 22,5                                      | 13,4                                          | 23,5                                    | 15,2                                               | 30,4                                         |
| Средний | 47,3                                            | 51,0                                      | 45,5                                          | 50,0                                    | 46,4                                               | 49,0                                         |
| Высокий | 40,2                                            | 26,5                                      | 41,1                                          | 26,5                                    | 38,4                                               | 20,6                                         |

Сопоставление данных констатирующего и итогового этапов обнаруживает качественно различную динамику в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе доля обучающихся с высоким уровнем невербальных аналогий возросла с 25,0 до 40,2%, что составляет прирост в 15,2 процентных пункта. В контрольной группе аналогичный показатель изменился лишь с 25,5 до 26,5%, то есть прирост составил всего 1,0 процентный пункт. Вербальные аналогии

продемонстрировали ещё более выраженную разницу: в экспериментальной группе прирост высокого уровня составил 17,0 процентных пунктов (с 24,1 до 41,1%), тогда как в контрольной – 3,0 процентных пункта (с 23,5 до 26,5%).

Наиболее существенные изменения произошли в области лингвистических аналогий, где экспериментальная группа показала прирост высокого уровня на 19,6 процентных пунктов (с 18,8 до 38,4%), а контрольная – лишь на 1,0 процентный пункт (с 19,6 до 20,6%). Одновременно доля низкого уровня в экспериментальной группе сократилась с 33,9 до 15,2%, то есть на 18,7 процентных пунктов, тогда как в контрольной – с 32,4 до 30,4%, то есть на 2,0 процентных пункта. Эти данные статистически подтверждены t-критерием Стьюдента: для лингвистических аналогий значение t составило 4,73 при  $p < 0.001$ , для вербальных – 4,21 при  $p < 0.001$ , для невербальных – 3,56 при  $p < 0.01$ . Разница в величине эффекта между тремя типами аналогий логична: наибольший отклик на экспериментальное воздействие дали именно те виды аналогического мышления, которые непосредственно связаны с языковым материалом и, соответственно, являлись основным объектом целенаправленного формирования.

Средний уровень в обеих группах оставался относительно стабильным, однако его качественное наполнение существенно различалось. В экспериментальной группе уменьшение доли среднего уровня (с 47,3 до 46,4% по лингвистическим аналогиям) произошло за счёт перехода обучающихся на высокий уровень, тогда как в контрольной группе стабильность среднего уровня означала стагнацию, при которой обучающиеся не демонстрировали значимого когнитивного роста.

Существенный интерес представляет корреляционный анализ между показателями способности к аналогии и уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, измеренной по четырём видам речевой деятельности. Понимание характера этих взаимосвязей важно для обоснования роли аналогического мышления не как абстрактной когнитивной способности, а как функционального компонента, реально влияющего на практическое владение иностранным языком. Корреляционные связи вычислялись на основе данных итогового среза по всей совокупности обучающихся обеих групп, что позволило получить достаточную статистическую мощность при 214 наблюдениях (табл. 4).

Таблица 4. Коэффициенты корреляции Спирмена между показателями способности к аналогии и уровнем иноязычной коммуникативной компетенции (итоговый срез,  $n = 214$ )

| Вид речевой деятельности | Невербальные аналогии | Вербальные аналогии | Лингвистические аналогии |
|--------------------------|-----------------------|---------------------|--------------------------|
| Аудирование              | 0,34                  | 0,41                | 0,53                     |
| Чтение                   | 0,29                  | 0,47                | 0,61                     |
| Говорение                | 0,31                  | 0,44                | 0,57                     |
| Письмо                   | 0,27                  | 0,39                | 0,52                     |

Корреляционная матрица обнаруживает отчётливую градацию, в которой лингвистические аналогии демонстрируют наиболее сильные связи со всеми видами речевой деятельности, вербальные аналогии занимают промежуточное положение, а невербальные аналогии показывают слабые, хотя и статистически значимые корреляции. Максимальное значение коэффициента Спирмена – 0,61 – зафиксировано в паре «лингвистические аналогии – чтение», что объяснимо характером читательской деятельности, при которой обучающийся в наибольшей степени опирается на структурное сопоставление элементов текста и контекстуальную догадку, основанную на аналогическом переносе (Багузина, 2010).

Говорение обнаружило сильную связь с лингвистическими аналогиями (0,57), что подтверждает гипотезу о роли аналогического мышления в порождении иноязычного высказывания: обучающийся, способный быстро и точно переносить усвоенные речевые модели на новые коммуникативные ситуации, демонстрирует более высокую беглость и грамматическую корректность. Аудирование коррелирует с лингвистическими аналогиями несколько слабее (0,53), что может объясняться спецификой перцептивного восприятия, где наряду с когнитивными факторами значительную роль играют фонетический слух и скорость обработки акустического сигнала. Письмо показало наименьшие

коэффициенты среди четырёх видов деятельности, хотя и по нему корреляция с лингвистическими аналогиями остаётся умеренной (0,52). Вероятно, это связано с тем, что письменная речь в большей степени допускает осознанное планирование и ревизию, снижая зависимость от автоматизированных аналогических операций.

Невербальные аналогии, несмотря на сравнительно низкие коэффициенты (0,27-0,34), всё же обнаруживают достоверную связь с иноязычной компетенцией, что указывает на общий когнитивный фундамент, объединяющий различные формы аналогического мышления. Разница между корреляциями невербальных и лингвистических аналогий с чтением составляет 0,32, что свидетельствует о значительном специфическом вкладе именно лингвистического компонента аналогического мышления, не сводимого к общим интеллектуальным способностям.

Помимо корреляционного анализа, была проведена оценка динамики иноязычной коммуникативной компетенции в экспериментальной и контрольной группах по средним баллам итогового тестирования. Результаты позволяют судить о том, в какой мере целенаправленное развитие способности к аналогии сказывается на практическом владении иностранным языком обучающимися (табл. 5).

Таблица 5. Средние баллы по видам речевой деятельности на итоговом этапе эксперимента  
(максимальный балл – 100)

| Вид речевой деятельности | Экспериментальная группа, средний балл | Контрольная группа, средний балл | Разница | Значимость различий (p) |
|--------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|---------|-------------------------|
| Аудирование              | 68,4                                   | 59,7                             | 8,7     | < 0.01                  |
| Чтение                   | 73,1                                   | 62,3                             | 10,8    | < 0.001                 |
| Говорение                | 65,8                                   | 57,2                             | 8,6     | < 0.01                  |
| Письмо                   | 64,3                                   | 58,1                             | 6,2     | < 0.05                  |

Разница в средних баллах между группами варьируется от 6,2 до 10,8, и во всех четырёх видах речевой деятельности она достигает уровня статистической значимости. Чтение демонстрирует наибольший разрыв – 10,8 балла, что согласуется с корреляционными данными, указывающими на особенно тесную связь рецептивных текстовых умений с аналогическим мышлением. В процессе чтения обучающийся постоянно сталкивается с незнакомыми лексическими единицами и грамматическими конструкциями, и его способность выстраивать аналогии с известными явлениями непосредственно определяет глубину понимания текста. Экспериментальная группа, прошедшая систематическую тренировку в установлении межъязыковых и внутриязыковых параллелей, оказалась заметно успешнее в решении задач на извлечение информации, интерпретацию и критическую оценку прочитанного.

Аудирование и говорение продемонстрировали практически одинаковую разницу – 8,7 и 8,6 балла соответственно, что позволяет говорить о равномерном влиянии аналогического мышления на рецептивную и продуктивную устную речь. Письмо обнаружило наименьший, хотя и значимый разрыв в 6,2 балла. Вероятное объяснение состоит в том, что письменная речь, как уже отмечалось, в значительной мере контролируется сознательными процедурами редактирования, которые частично компенсируют недостаточную развитость автоматизированных аналогических операций у обучающихся контрольной группы.

Если рассмотреть величину прироста средних баллов от констатирующего к итоговому этапу, то в экспериментальной группе он составил для чтения 14,3 балла, для аудирования – 11,8, для говорения – 12,4 и для письма – 9,7. В контрольной группе соответствующие значения равнялись 4,1, 3,5, 3,8 и 3,2 балла. Отношение приростов экспериментальной группы к приростам контрольной колеблется от 3,03 до 3,49, что указывает на приблизительно трёхкратное преимущество экспериментальной методики в части интенсивности формирования речевых умений. Этот показатель, однако, не следует интерпретировать изолированно от качественных характеристик учебного процесса: экспериментальная



группа получала дополнительную когнитивную нагрузку, которая, возможно, оказывала мотивирующее воздействие само по себе, вне прямой связи с аналогическим мышлением.

Полученные эмпирические данные позволяют сформулировать несколько существенных выводов относительно места аналогии в структуре когнитивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Прежде всего, подтверждается положение о том, что способность к аналогии является не просто фоновым когнитивным ресурсом, а функционально значимым механизмом, влияющим на качество овладения всеми видами речевой деятельности. Корреляционные связи между лингвистическими аналогиями и речевыми умениями достаточно сильны для того, чтобы рассматривать целенаправленное развитие аналогического мышления как самостоятельное направление методической работы, а не как побочный эффект традиционных языковых упражнений.

Неравномерность представленности заданий аналогического типа в действующих учебных комплексах свидетельствует о существенном разрыве между теоретическим пониманием роли аналогии в когнитивных процессах и реальной методической практикой. Преобладание морфологических аналогий при почти полном отсутствии дискурсивных и межъязыковых приводит к тому, что потенциал аналогического мышления используется обучающимися лишь на элементарном уровне, не обеспечивая формирования сложных стратегий переноса, необходимых для полноценной коммуникации. Трёхкратное превышение темпов прироста речевых умений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной убедительно демонстрирует, что восполнение этого дефицита посредством специально разработанного комплекса заданий даёт ощутимый практический результат.

Следует также обратить внимание на то, что развитие способности к аналогии оказывает не только прямое, но и косвенное воздействие на учебный процесс. Обучающиеся экспериментальной группы в ходе качественного анализа продемонстрировали более высокую степень осознанности собственных учебных стратегий, большую готовность к экспериментированию с языковым материалом и сниженный уровень тревожности при столкновении с незнакомыми языковыми явлениями. Эти наблюдения согласуются с данными когнитивной психологии о том, что развитое аналогическое мышление способствует формированию толерантности к неопределённости – качества, исключительно важного для успешного овладения иностранным языком в условиях ограниченного языкового опыта.

### **Заключение**

Проведённое исследование выявило устойчивую зависимость между уровнем развития способности к аналогии и показателями иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 7-9 классов общеобразовательной школы. Корреляционные коэффициенты, полученные для лингвистических аналогий, варьировались в диапазоне от 0,52 до 0,61 в зависимости от вида речевой деятельности, что позволяет характеризовать связь как умеренно сильную и стабильную. Эти значения существенно превышают аналогичные показатели для невербальных аналогий, которые не превысили 0,34, и это подтверждает тезис о специфичности лингвистического аналогического мышления, не сводимого к общим интеллектуальным способностям.

Экспериментальная методика, построенная на принципе поэтапного усложнения аналогических операций – от распознавания через конструирование к самостоятельному порождению, – обеспечила статистически достоверное повышение уровня иноязычной компетенции по всем четырём видам речевой деятельности. Разница между средними баллами экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе составила от 6,2 до 10,8 балла, причём наибольший эффект зафиксирован в области чтения, где аналогическое мышление выполняет функцию ключевого когнитивного инструмента понимания текста. Темпы прироста речевых умений в экспериментальной группе приблизительно втрое превысили показатели контрольной группы, что указывает на высокую результативность целенаправленной когнитивной работы.

Анализ существующего дидактического обеспечения обнаружил значительную диспропорцию в представленности заданий аналогического типа: морфологические аналогии составляют подавляющее большинство, тогда как синтаксические, лексико-семантические, межъязыковые и дискурсивные аналогии представлены крайне слабо. Соотношение между морфологическими и дискурсивными

аналогиями достигает 22,5 к 1, что свидетельствует о системном методическом дефиците, ограничивающем возможности формирования сложных когнитивных стратегий у обучающихся. Восполнение этого дефицита требует пересмотра принципов отбора и организации учебного материала с учётом данных когнитивной лингводидактики.

Развитие способности к аналогии проявило себя не только как средство повышения качества речевых умений, но и как фактор, влияющий на метакогнитивные характеристики учебной деятельности: осознанность стратегий, готовность к языковому экспериментированию и толерантность к неопределённости. Обучающиеся, систематически выполнявшие задания на установление межъязыковых и внутриязыковых параллелей, продемонстрировали более зрелый подход к самостоятельному освоению нового языкового материала, что в долгосрочном плане может способствовать формированию автономии как одной из целевых характеристик современного языкового образования.

Полученные результаты дают основания для включения целенаправленной работы над аналогическим мышлением в систему иноязычного образования на уровне основной школы в качестве необходимого компонента когнитивной подготовки обучающихся. Методический комплекс, апробированный в ходе эксперимента, может быть адаптирован для различных иностранных языков и возрастных групп при сохранении его базовых принципов – системности, поэтапности и интеграции когнитивных заданий с коммуникативной практикой. Средний прирост показателей иноязычной компетенции на 8,6 балла по четырём видам речевой деятельности при сокращении доли обучающихся с низким уровнем аналогического мышления почти вдвое представляется значимым практическим аргументом в пользу реализации подобного подхода в массовой образовательной практике.

#### **Список литературы**

1. Агаларова Р.И. Возможности развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся во взаимодействии основного и дополнительного образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2020. Т. 14. № 1. С. 15-19.
2. Багузина Е.И. Контроль сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов в рамках коммуникативной модели обучения // Вестник университета. 2010. № 26. С. 264-267.
3. Барышникова С.Н. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка // Язык и мир изучаемого языка. 2016. № 7. С. 135-139.
4. Булыгина М.В., Копырина М.В. Формирование познавательного интереса школьников как условие повышения качества иноязычного образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9. № 3. С. 44-50.
5. Витковская Л.В. Особенности формирования лингвокогнитивной компетентности языковой личности в межкультурной коммуникации // Русский язык и межкультурная коммуникация. 2006. № 1(6). С. 76-82.
6. Кожокар О.П. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции у выпускников общеобразовательных школ // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2007. № 2 (2). С. 90-94.
7. Миронова Д.А. Инфокоммуникационные технологии в развитии иноязычной компетенции обучающихся в вузах // Вестник ТОГИРРО. 2013. № 3 (27). С. 127-128.
8. Протасова Н.В. Обучение английскому языку: особенности развития иноязычных способностей у обучаемых профильных классов средних общеобразовательных школ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 2. С. 157-159.
9. Семенюченко Н.В. Воображение как объект развивающего аспекта при овладении иноязычной культурой младшим школьником // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2008. № 2. С. 248-251.

10. Сергеева Т.П. Формирование коммуникативной компетенции важнейший компонент речевого развития школьников // Педагогический поиск. 2011. № 7. С. 26-27.
11. Соловцова Э.И., Шевченко Е.И. Развитие креативности как составляющей когнитивной готовности младших школьников к овладению иностранным языком // Иностранные языки в школе. 2014. № 8. С. 39-46.
12. Тарева Е.Г., Будник А.С. Межкультурная коммуникативная компетенция как ценностный ориентир обучения иностранному языку в профильной школе // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2013. № 3. С. 53-58.
13. Тягунова Ж.А., Елманбетова Ф.З. Формирование коммуникативной компетенции подростков в процессе обучения иностранному языку в средней школе // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. 2019. № 1. С. 91-94.
14. Шевченко Т.Ю. Развитие аудитивной компетенции как целевая доминанта обучения английскому языку в школьном образовании // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 3 (22). С. 32-38.
15. Эминова Э.Р. Структурные компоненты иноязычной коммуникативной культуры в изучении иностранного языка обучающимися общеобразовательной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 276-280.

### **Development of the ability to form analogies as a cognitive component of foreign language communicative competence among general education school students**

**Alina D. Podkopaeva**

Specialist-expert

Pushkin Leningrad State University

St. Petersburg, Russia

Super.lina2003@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.02.2026

Accepted 19.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.3

DOI 10.25726/v9977-7775-4146-g

EDN TRCRXR

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The development of the ability to form analogies as a cognitive component of foreign language communicative competence in general education school students represents a mechanism for the universal transfer of structural relations from mastered contexts to new linguistic and cultural phenomena. This ensures the comprehension of morphological, syntactic, lexico-semantic, interlingual, and discursive models while simultaneously reducing the risks of interference and increasing the productivity of speech interaction. This cognitive process, which integrates with linguistic knowledge, speech skills, sociocultural awareness, and compensatory strategies, unfolds through the differentiation of spontaneous analogy, which leads to mechanical transfer, and guided analogy, which is formed by means of pedagogically organized operations. This is particularly significant in adolescence during the formation of formal operational thinking among 7<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> grade

school students with heterogeneous levels of preparation. An analysis of commonly used English language teaching materials reveals a systemic disproportion in which morphological analogies predominate (on average 47.3 tasks per set, or 4,82% of the total), while syntactic (1,90%), lexico-semantic (1,16%), interlingual (0,59%), and discursive (0,21%) analogies appear in volumes 2 to 22.5 times smaller. This limits the potential for complex structural mapping and cognitive flexibility in mass education. A comparative study involving 214 students divided into groups that used a complex of tasks with stepwise complication – from the identification of analogical relations, through their independent construction according to specified parameters, to their generation in role-playing games, discussions, and the creation of texts based on authentic models – recorded an increase in the experimental group of a high level of ability to form analogies by 15.2-19.6 percentage points on non-verbal, verbal, and linguistic tasks, accompanied by an almost twofold decrease in the low level, in contrast to the minimal dynamics in the control group. Correlations between linguistic analogies and indicators of the four types of speech activity reach 0.52-0.61, peaking for reading and speaking. This reflects the role of structural comparison and contextual inference in receptive and productive processes, as confirmed by an increase in average scores for listening, reading, speaking, and writing by 6.2-10.8 points with a threefold advantage in the rate of skill formation. The obtained patterns emphasize the functional importance of analogical thinking not only for enhancing the fluency, accuracy, and flexibility of foreign language speech but also for the development of metacognitive characteristics, including awareness of learning strategies, readiness for linguistic experimentation, and tolerance for uncertainty in a heterogeneous school environment. The article's materials enable one to grasp its main content, evaluate its relevance for cognitive linguodidactics and foreign language teaching methodology, and decide whether to consult the full text.

### Keywords

ability to form analogies, cognitive component, foreign language communicative competence, analogical thinking, cognitive linguodidactics.

### References

1. Agalarova R.I. Opportunities for the development of foreign language communicative competence of students in the interaction of basic and additional education // Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2020. Vol. 14. № 1. pp. 15-19.
2. Baguzina E.I. Control of the formation of foreign language communicative competence of students within the communicative learning model // University Bulletin. 2010. № 26. pp. 264-267.
3. Baryshnikova S.N. Psychological and pedagogical conditions for the formation of communicative competence in students in the process of studying a foreign language // Language and the World of the Studied Language. 2016. № 7. pp. 135-139.
4. Bulygina M.V., Kopyrina M.V. Formation of cognitive interest of schoolchildren as a condition for improving the quality of foreign language education // South Ural State University Bulletin. Series: Education. Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 9. № 3. pp. 44-50.
5. Vitkovskaya L.V. Features of the formation of linguocognitive competence of a linguistic personality in intercultural communication // Russian Language and Intercultural Communication. 2006. № 1 (6). pp. 76-82.
6. Kozhokar O.P. On the issue of the formation of communicative competence among graduates of general education schools // Surgut State Pedagogical University Bulletin. 2007. № 2 (2). pp. 90-94.
7. Mironova D.A. Infocommunication technologies in the development of foreign language competence of university students // TOGIRRO Bulletin. 2013. № 3 (27). pp. 127-128.
8. Protasova N.V. Teaching English: features of the development of foreign language abilities in students of specialized classes of secondary comprehensive schools // N.A. Nekrasov Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics. 2015. Vol. 21. № 2. pp. 157-159.

9. Semenyuchenko N.V. Imagination as an object of the developmental aspect in mastering a foreign language culture by a junior schoolchild // Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin. 2008. № 2. pp. 248-251.
10. Sergeeva T.P. Formation of communicative competence as the most important component of schoolchildren's speech development // Pedagogical Search. 2011. № 7. pp. 26-27.
11. Solovtsova E.I., Shevchenko E.I. Development of creativity as a component of cognitive readiness of primary schoolchildren to master a foreign language // Foreign Languages at School. 2014. № 8. pp. 39-46.
12. Tareva E.G., Budnik A.S. Intercultural communicative competence as a value guideline for teaching a foreign language in a specialized school // Continuous Pedagogical Education.ru. 2013. № 3. pp. 53-58.
13. Tyagunova Zh.A., Elmanbetova F.Z. Formation of communicative competence in adolescents in the process of teaching a foreign language at secondary school // Current Problems of Economics, Sociology and Law. 2019. № 1. pp. 91-94.
14. Shevchenko T.Yu. Development of auditory competence as the target dominant of teaching English in school education // Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering Scientific Bulletin. Series: Linguistics and intercultural communication. 2016. № 3 (22). pp. 32-38.
15. Eminova E.R. Structural components of foreign language communicative culture in the study of a foreign language by students of a general education school // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2019. Vol. 8. № 2(27). pp. 276-280.

## ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

### Организация образовательного взаимодействия в условиях инклюзии

**Татьяна Николаевна Симонова**

Доктор педагогических наук, профессор  
Астраханский государственный университет  
Астрахань, Россия  
tsimonova52@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.02.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 376

DOI 10.25726/d5698-8000-9118-u

EDN PZVKFU

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### Аннотация

Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен характеризуется сложной динамикой трансформации нормативно-правовых основ, общественного сознания и практического опыта совместного обучения детей с различными образовательными потребностями, в рамках которой образовательное взаимодействие выходит далеко за пределы формального совместного пребывания в классном пространстве и предполагает целенаправленное выстраивание многоуровневой системы отношений между всеми субъектами педагогического процесса. Центральное место в данном контексте занимает качество и содержательная насыщенность взаимодействия по линиям «учитель – обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «учитель – нормотипичный обучающийся», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – нормотипичный обучающийся», «педагог – специалист сопровождения» и «школа – семья», каждая из которых обладает специфическими особенностями, определяемыми характером нозологии, возрастными характеристиками, профессиональной компетентностью педагогов и ресурсной обеспеченностью образовательной организации. Игнорирование любой из указанных линий способствует формированию формальной инклюзии, при которой ребенок с особыми образовательными потребностями физически присутствует в классе, однако остается исключенным из продуктивных форм совместной деятельности, что признается наиболее распространенным и деструктивным вариантом организации образовательного процесса. Особое значение приобретает профессиональная готовность педагогических кадров, в структуре которой выявляется выраженный дисбаланс между компонентами: мотивационный компонент демонстрирует относительно высокие показатели, в то время как деятельностный остается на наиболее низком уровне, что проявляется в затруднениях педагогов при одновременном обеспечении индивидуализации обучения и поддержании продуктивной групповой динамики в гетерогенных коллективах. Анализ форм организации учебного взаимодействия на уроках свидетельствует о доминировании фронтальной работы, занимающей более половины учебного времени, и значительной доле индивидуальной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья без взаимодействия с одноклассниками, при этом доля парных и групповых форм, обеспечивающих реальное сотрудничество, не превышает 19,3% и заметно сокращается при переходе от начального к основному общему образованию. Социально-психологический аспект взаимодействия раскрывается через данные социометрического анализа, демонстрирующие существенные различия в статусах

обучающихся в зависимости от нозологической группы: наиболее благоприятное положение занимают дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, тогда как обучающиеся с расстройствами аутистического спектра характеризуются высокой долей изолированных и отвергнутых позиций, что подчеркивает роль коммуникативных особенностей и поведенческого профиля в формировании принимающей среды. Ресурсное обеспечение инклюзивного процесса характеризуется значительной диспропорцией, при которой нормативно-правовые аспекты получают высокие оценки, в отличие от кадрового и методического обеспечения, оцениваемого как недостаточное, с систематическими расхождениями в восприятии ситуации педагогами и специалистами сопровождения. Родительские оценки подтверждают преобладание позитивного отношения педагогов к ребенку при одновременно низкой удовлетворенности учетом индивидуальных потребностей на уроках и включенностью во внеурочную деятельность. В целом выявленные закономерности указывают на необходимость системного перехода от организационно-формальных подходов к содержательной перестройке учебного процесса, включающей широкое применение кооперативных форм обучения, дифференцированные стратегии социально-психологической поддержки с учетом нозологических особенностей, усиление командного взаимодействия специалистов и активное вовлечение семей, что позволяет повысить эффективность инклюзивных практик и обеспечить подлинное участие всех обучающихся в совместной образовательной деятельности. Данные положения открывают перспективы для мониторинга качества инклюзии и разработки targeted мер профессионального развития педагогов в условиях гетерогенных образовательных сред.

#### **Ключевые слова**

инклюзивное образование, образовательное взаимодействие, профессиональная готовность педагогов, формы организации взаимодействия, социометрический статус.

#### **Введение**

Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен претерпевает существенные трансформации, обусловленные изменением нормативно-правовых рамок, эволюцией общественного сознания и накоплением практического опыта совместного обучения детей с различными образовательными потребностями. Само понятие образовательного взаимодействия в инклюзивном контексте выходит далеко за пределы простого совместного присутствия обучающихся в одном классном пространстве и предполагает целенаправленное выстраивание системы отношений между всеми субъектами педагогического процесса (Борзова, 2023). В мировой практике накоплен значительный корпус данных, свидетельствующих о том, что эффективность инклюзии определяется не столько формальным включением ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, сколько качеством и содержательной насыщенностью взаимодействия, которое складывается между участниками образовательных отношений. Российская система образования, начавшая системный переход к инклюзивным моделям после ратификации Конвенции о правах инвалидов и принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», продолжает испытывать значительные методические и организационные затруднения, связанные с недостаточной разработанностью конкретных механизмов построения образовательного взаимодействия в гетерогенных ученических коллективах (Юсупова, 2019).

Образовательное взаимодействие в условиях инклюзии представляет собой многоуровневую систему, включающую отношения по линиям «учитель – обучающийся с ОВЗ», «учитель – нормотипичный обучающийся», «обучающийся с ОВЗ – нормотипичный обучающийся», «педагог – специалист сопровождения», «школа – семья ребенка с ОВЗ» и ряд других. Каждая из этих линий обладает собственной спецификой, обусловленной характером нозологии, возрастными особенностями обучающихся, профессиональной компетентностью педагогического коллектива и ресурсной обеспеченностью образовательной организации (Пискун, 2009). Игнорирование хотя бы одной из названных линий приводит к разрушению целостности инклюзивного процесса и формированию так называемой «формальной инклюзии», при которой ребенок с особыми образовательными

потребностями физически находится в классе, однако остается исключенным из продуктивного взаимодействия с одноклассниками и педагогами. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов фиксируют, что именно такой вариант «включения без участия» является наиболее распространенным и одновременно наиболее деструктивным для всех сторон образовательного процесса (Андронникова, 2014).

Особого внимания заслуживает проблема готовности педагогических кадров к организации образовательного взаимодействия в инклюзивных условиях. Несмотря на то, что программы подготовки и повышения квалификации учителей в последние годы существенно обогатились содержанием, связанным с инклюзивным образованием, разрыв между теоретическими знаниями педагогов и их практическими умениями остается значительным (Хитрюк, 2022). Учителя, как правило, демонстрируют осведомленность о базовых принципах инклюзии, однако испытывают серьезные затруднения при необходимости одновременно обеспечивать индивидуализацию обучения для ребенка с ОВЗ и поддерживать продуктивную групповую динамику в классе. Этот дефицит практических компетенций обостряется в условиях, когда в одном классе обучаются дети с различными нозологиями, что требует от педагога владения широким спектром специальных методических приемов и способности гибко перестраивать стратегии взаимодействия в зависимости от конкретной учебной ситуации.

Не менее значимым является социально-психологический аспект инклюзивного взаимодействия, связанный с формированием принимающей среды в ученическом коллективе. Исследования показывают, что отношение нормотипичных сверстников к обучающимся с ОВЗ зависит от множества факторов, включая возраст детей, характер и видимость нарушения, предшествующий опыт контактов с людьми с инвалидностью, а также позицию значимых взрослых – прежде всего педагога и родителей (Волкова, 2012). Целенаправленная работа по формированию толерантных установок, развитию эмпатии и навыков конструктивного общения в гетерогенном коллективе является необходимым условием подлинной инклюзии, однако на практике эта работа нередко подменяется декларативными мероприятиями, не затрагивающими глубинных установок и поведенческих паттернов участников образовательного процесса. Вопросы организации образовательного взаимодействия в инклюзивной среде требуют рассмотрения с позиций системного подхода, учитывающего взаимообусловленность педагогических, психологических, организационных и социокультурных факторов (Афонькина, 2022).

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую базу настоящего исследования составил комплекс теоретических и эмпирических методов, позволяющих рассмотреть проблему организации образовательного взаимодействия в условиях инклюзии с различных сторон. Теоретический анализ охватил 87 источников научной литературы, из которых 52 работы опубликованы в отечественных рецензируемых журналах за период 2016-2024 годов и 35 – в зарубежных изданиях, индексируемых в базах Scopus и Web of Science. Систематизация литературных данных осуществлялась методом контент-анализа с выделением ключевых категорий, отражающих структурные компоненты инклюзивного образовательного взаимодействия, его условия, барьеры и ресурсы.

Эмпирическая часть исследования реализована на базе 12 общеобразовательных организаций трех субъектов Российской Федерации, реализующих инклюзивные образовательные программы на уровне начального общего и основного общего образования. Общая выборка составила 438 человек, из них 186 педагогов, 74 специалиста психолого-педагогического сопровождения (педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, тьюторы), 96 обучающихся с ОВЗ и 82 родителя обучающихся с ОВЗ (Назукина, 2011). Среди обучающихся с ОВЗ были представлены дети с задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи. Сбор данных осуществлялся посредством анкетирования, полуструктурированного интервью и включенного наблюдения за организацией образовательного взаимодействия на уроках и во внеурочной деятельности.

Для количественной обработки данных использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ по Спирмену и критерий  $\chi^2$  для оценки различий в распределениях



качественных признаков. Уровень статистической значимости принимался равным  $p < 0.05$ . Наблюдение за уроками велось по специально разработанному протоколу, включающему 24 параметра оценки качества образовательного взаимодействия, сгруппированных в четыре блока: организационно-методический, коммуникативный, социально-психологический и ресурсный (Бабанова, 2016). Каждый параметр оценивался по пятибалльной шкале двумя независимыми экспертами; согласованность экспертных оценок проверялась с помощью коэффициента каппа Коэна и составила 0,78, что свидетельствует о высокой степени надежности полученных данных.

### Результаты и обсуждение

Организация образовательного взаимодействия в инклюзивной среде неразрывно связана с уровнем профессиональной компетентности педагогов, которые выступают центральными фигурами в проектировании и реализации совместной деятельности обучающихся. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о неоднородности педагогического корпуса как по степени теоретической осведомленности в вопросах инклюзии, так и по практической готовности к организации продуктивного взаимодействия в гетерогенных коллективах (Антропов, 2012). Особый интерес представляет соотношение различных компонентов профессиональной готовности педагогов, поскольку именно дисбалансы между мотивационным, когнитивным и деятельностным компонентами чаще всего становятся источником затруднений в практической деятельности.

Мотивационная составляющая готовности педагогов, как показали результаты анкетирования, существенно варьируется в зависимости от стажа работы в инклюзивных условиях и от наличия специализированной подготовки. Учителя, прошедшие курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию объемом не менее 72 часов и имеющие практический опыт работы с обучающимися с ОВЗ не менее трех лет, демонстрировали существенно более высокие показатели по всем трем компонентам готовности (Юсупова, 2025). Распределение педагогов по уровням профессиональной готовности к организации инклюзивного образовательного взаимодействия отражает сложную картину, в которой доминирование среднего уровня сочетается с заметной долей педагогов, находящихся на низком уровне готовности, что создает серьезные риски для качества инклюзивного процесса (табл. 1).

Таблица 1. Распределение педагогов по уровням профессиональной готовности к организации инклюзивного образовательного взаимодействия (n = 186)

| Компонент готовности    | Высокий уровень (%) | Средний уровень (%) | Низкий уровень (%) | Средний балл (по 10-балльной шкале) |
|-------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-------------------------------------|
| Мотивационный           | 28,5                | 44,1                | 27,4               | 5,83                                |
| Когнитивный             | 22,0                | 49,5                | 28,5               | 5,47                                |
| Деятельностный          | 16,1                | 41,4                | 42,5               | 4,62                                |
| Рефлексивный            | 19,9                | 46,2                | 33,9               | 5,18                                |
| Интегральный показатель | 21,5                | 45,2                | 33,3               | 5,27                                |

Полученные результаты выявляют выраженный дисбаланс между компонентами профессиональной готовности. Мотивационный компонент оказался наиболее развитым: средний балл составил 5,83 при том, что 28,5% педагогов продемонстрировали высокий уровень мотивационной готовности. Разница между мотивационным и деятельностным компонентами составляет 1,21 балла, что представляет собой существенный разрыв, указывающий на то, что значительная часть учителей, осознавая значимость инклюзии и выражая готовность работать в соответствующих условиях, не обладает достаточным арсеналом конкретных методов и приемов организации взаимодействия.

Деятельностный компонент продемонстрировал наиболее низкие значения по всем показателям: лишь 16,1% педагогов достигли высокого уровня, тогда как 42,5% оказались на низком уровне. Это

означает, что практически каждый второй учитель в исследуемой выборке испытывает выраженные затруднения при организации совместной деятельности обучающихся с различными образовательными потребностями. Соотношение долей высокого и низкого уровней по деятельностному компоненту составляет 1 к 2,64, тогда как по мотивационному – 1 к 0,96, что отражает принципиально различную степень сформированности этих составляющих профессиональной готовности (Бутова, 2021). Рефлексивный компонент занимает промежуточное положение со средним баллом 5,18, причем доля педагогов с низким уровнем рефлексивной готовности (33,9%) превышает долю педагогов с высоким уровнем (19,9%) в 1,7 раза. Интегральный показатель готовности, рассчитанный как среднее арифметическое четырех компонентов, составил 5,27 балла, что соответствует среднему уровню и указывает на наличие значительного резерва для профессионального развития педагогического корпуса.

Характер образовательного взаимодействия на уроке определяется не только профессиональной готовностью педагога, но и рядом организационно-методических параметров, которые формируют контекст совместной деятельности обучающихся. В ходе включенного наблюдения за 216 уроками в инклюзивных классах фиксировались различные формы организации взаимодействия и их соотношение во временной структуре занятия. Важно отметить, что выбор конкретных форм организации учебной работы во многом определяет характер и интенсивность контактов между обучающимися с ОВЗ и их нормотипичными сверстниками (Медова, 2012). Преобладание фронтальной работы, при которой обучающийся с ОВЗ нередко оказывается в позиции пассивного наблюдателя, существенно сужает пространство для содержательного взаимодействия, тогда как групповые и парные формы работы, при условии их грамотной организации, создают условия для продуктивного сотрудничества.

Отдельный аспект, на который следует обратить внимание, связан с различиями в применении тех или иных форм взаимодействия на уровне начального общего образования и на уровне основного общего образования, поскольку возрастные особенности обучающихся и предметная специфика учебных дисциплин накладывают существенные ограничения на возможности педагога. Сводные данные по результатам наблюдения представлены далее и позволяют оценить реальное соотношение различных форм организации учебного взаимодействия в инклюзивных классах (табл. 2).

Таблица 2. Соотношение форм организации учебного взаимодействия в инклюзивных классах на различных уровнях образования (% от общего учебного времени)

| Форма организации взаимодействия                              | Начальное общее образование (n = 124 урока) | Основное общее образование (n = 92 урока) | Среднее значение |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------|
| Фронтальная работа                                            | 47,3                                        | 56,8                                      | 51,2             |
| Индивидуальная работа обучающегося с ОВЗ (без взаимодействия) | 21,6                                        | 24,3                                      | 22,7             |
| Парная работа с включением обучающегося с ОВЗ                 | 12,8                                        | 7,4                                       | 10,6             |
| Групповая работа с включением обучающегося с ОВЗ              | 10,7                                        | 5,9                                       | 8,7              |
| Работа обучающегося с ОВЗ со специалистом сопровождения       | 7,6                                         | 5,6                                       | 6,8              |

Количественное распределение форм организации учебного взаимодействия обнаруживает существенное преобладание фронтальной работы на обоих уровнях образования. На уровне начального общего образования доля фронтальной работы составила 47,3%, а на уровне основного общего образования она возрастает до 56,8%, демонстрируя увеличение на 9,5 процентных пунктов. Этот рост происходит преимущественно за счет сокращения парных и групповых форм работы: доля парной работы с включением обучающегося с ОВЗ снижается с 12,8 до 7,4% (сокращение в 1,73 раза), а доля групповой работы – с 10,7 до 5,9% (сокращение в 1,81 раза).

Суммарная доля форм организации деятельности, предполагающих непосредственное взаимодействие обучающегося с ОВЗ с одноклассниками (парная и групповая работа), на уровне начального общего образования составляет 23,5 %, тогда как на уровне основного общего образования – лишь 13,3%. Это означает, что по мере перехода к средним классам школы пространство для содержательного взаимодействия обучающихся с ОВЗ и их нормотипичных сверстников сокращается почти вдвое (Бугайчук, 2018). Одновременно несколько возрастает доля индивидуальной работы обучающегося с ОВЗ без взаимодействия с другими участниками учебного процесса – с 21,6 до 24,3%. В совокупности фронтальная и индивидуальная формы работы, при которых обучающийся с ОВЗ либо находится в позиции слушателя, либо выполняет задания изолированно, занимают 68,9 % учебного времени в начальных классах и 81,1% – в основной школе. Доля работы обучающегося с ОВЗ со специалистом сопровождения сравнительно невелика и составляет в среднем 6,8%, что, вероятно, обусловлено ограниченностью кадровых ресурсов в исследуемых образовательных организациях.

Среднее значение по всей выборке показывает, что более половины учебного времени (51,2%) отводится на фронтальную работу, при которой возможности для дифференцированного подхода и индивидуализации взаимодействия существенно ограничены. Парная и групповая формы работы с включением обучающегося с ОВЗ в совокупности занимают лишь 19,3% учебного времени, что свидетельствует о недостаточном использовании потенциала кооперативных форм обучения в инклюзивных классах.

Социально-психологический климат в инклюзивном классе является одним из ключевых факторов, определяющих качество образовательного взаимодействия и субъективное благополучие всех его участников. Исследования социометрической структуры классных коллективов, в которых обучаются дети с ОВЗ, неизменно фиксируют специфические паттерны межличностных отношений, отличающиеся от паттернов, характерных для гомогенных классов (Мирзаева, 2019). Позиция обучающегося с ОВЗ в системе межличностных отношений класса зависит от множества факторов, среди которых значимое место занимают характер нарушения развития, личностные особенности ребенка, поведенческая компетентность и – в значительной мере – позиция педагога. Роль учителя как модератора межличностных отношений в инклюзивном классе трудно переоценить: именно от его стратегий общения с обучающимся с ОВЗ, от характера обращений, от способов включения ребенка в совместную деятельность во многом зависит отношение одноклассников к этому ребенку.

В рамках настоящего исследования были получены данные о социометрическом статусе обучающихся с ОВЗ различных нозологических групп, которые позволяют оценить степень их включенности в систему межличностных отношений класса. Результаты социометрии дополнялись данными интервью с педагогами и специалистами сопровождения, что позволило выявить не только статистические закономерности, но и качественные особенности взаимоотношений между обучающимися (табл. 3).

Таблица 3. Социометрический статус обучающихся с ОВЗ различных нозологических групп в инклюзивных классах (n = 96)

| Нозологическая группа                   | Количество обучающихся | «Звезды» и «предпочитаемые», % | «Принятые», % | «Изолированные», % | «Отвергнутые», % |
|-----------------------------------------|------------------------|--------------------------------|---------------|--------------------|------------------|
| Задержка психического развития          | 34                     | 14,7                           | 47,1          | 26,5               | 11,7             |
| Расстройства аутистического спектра     | 22                     | 4,5                            | 22,7          | 40,9               | 31,8             |
| Нарушения опорно-двигательного аппарата | 19                     | 21,1                           | 52,6          | 15,8               | 10,5             |
| Тяжелые нарушения речи                  | 21                     | 9,5                            | 42,9          | 33,3               | 14,3             |

Распределение социометрических статусов обнаруживает существенные различия между нозологическими группами. Наиболее благоприятное положение в системе межличностных отношений занимают обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата: 21,1% из них получили статус «звезд» или «предпочитаемых», 52,6% – статус «принятых», а суммарная доля «изолированных» и «отвергнутых» составила 26,3%. Для сравнения, среди обучающихся с расстройствами аутистического спектра суммарная доля «изолированных» и «отвергнутых» достигает 72,7%, что почти в 2,77 раза превышает аналогичный показатель для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Группа обучающихся с задержкой психического развития демонстрирует относительно сбалансированную картину: 14,7% находятся в категориях «звезд» и «предпочитаемых», 47,1% – «принятых», 26,5% – «изолированных» и 11,7% – «отвергнутых». Соотношение благоприятных статусов (суммарно 61,8%) к неблагоприятным (38,2%) составляет примерно 1,62 к 1, что свидетельствует о преобладании позитивных тенденций в межличностных отношениях, хотя доля «изолированных» остается значительной. У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи распределение несколько менее благоприятно: суммарная доля позитивных статусов составляет 52,4%, а негативных – 47,6%, что близко к равному распределению.

Принципиально иная картина наблюдается для группы обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Лишь 4,5% из них – фактически один ребенок из 22 – получили статус «звезд» или «предпочитаемого». При этом 40,9% оказались «изолированными» и 31,8% – «отвергнутыми» (Борзова, 2023). Столь высокий уровень социальной исключенности указывает на то, что даже при формальном включении в общеобразовательный класс обучающиеся с расстройствами аутистического спектра часто остаются за пределами реального социального взаимодействия со сверстниками. Различия между нозологическими группами по распределению социометрических статусов статистически значимы ( $\chi^2 = 18.43$ ;  $p < 0.01$ ), что подтверждает наличие устойчивой связи между характером нарушения и социальной позицией ребенка в классе.

Эти данные позволяют предположить, что видимость и характер нарушения развития по-разному влияют на отношение сверстников. Нарушения опорно-двигательного аппарата, будучи хорошо видимыми и понятными для одноклассников, реже вызывают реакции отторжения и, возможно, чаще провоцируют эмпатические реакции. Поведенческие особенности, характерные для расстройств аутистического спектра, напротив, могут восприниматься сверстниками как странные, непредсказуемые или угрожающие, что приводит к формированию барьеров в общении.

Рассмотрение проблемы ресурсного обеспечения инклюзивного образовательного взаимодействия является необходимым элементом комплексного анализа, поскольку даже высокая мотивация и достаточная компетентность педагогов не могут компенсировать дефицит кадровых, материально-технических и методических ресурсов. В ходе анкетирования педагогов и специалистов сопровождения была получена информация об оценке ресурсной обеспеченности образовательных организаций по ряду ключевых параметров.

Ресурсный контекст инклюзивного образования в исследуемых организациях характеризуется неравномерностью: при относительно удовлетворительном уровне нормативно-правового обеспечения (что закономерно, учитывая наличие развитой федеральной нормативной базы) обнаруживается выраженный дефицит по ряду других параметров, критически важных для организации качественного образовательного взаимодействия. Результаты оценки ресурсной обеспеченности, полученные от педагогов и специалистов сопровождения, позволяют составить дифференцированное представление о степени обеспеченности различных аспектов инклюзивного процесса (Пискун, 2009). Данные по указанному направлению систематизированы и могут быть рассмотрены в обобщенном виде (табл. 4).

Таблица 4. Оценка ресурсной обеспеченности организации инклюзивного образовательного взаимодействия педагогами и специалистами сопровождения (средний балл по 10-балльной шкале)

| Параметр ресурсной обеспеченности                             | Оценка педагогов (n = 186) | Оценка специалистов сопровождения (n = 74) | Среднее значение |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------|------------------|
| Нормативно-правовое обеспечение                               | 6,74                       | 7,12                                       | 6,85             |
| Кадровое обеспечение (наличие специалистов сопровождения)     | 4,38                       | 4,91                                       | 4,54             |
| Материально-техническое обеспечение                           | 5,12                       | 5,47                                       | 5,23             |
| Методическое обеспечение (программы, учебные материалы)       | 4,67                       | 5,03                                       | 4,78             |
| Организация взаимодействия между педагогами и специалистами   | 4,93                       | 5,68                                       | 5,17             |
| Поддержка со стороны администрации                            | 5,86                       | 6,23                                       | 5,97             |
| Возможности для профессионального развития в области инклюзии | 5,41                       | 5,89                                       | 5,55             |

Наиболее высокую оценку получил параметр нормативно-правового обеспечения – 6,85 балла в среднем по двум группам респондентов, при этом специалисты сопровождения оценили его несколько выше (7,12), чем педагоги (6,74). Разница в 0,38 балла может объясняться большей осведомленностью специалистов о нормативных документах, регламентирующих инклюзивное образование. Второе место по среднему значению занимает параметр поддержки со стороны администрации – 5,97 балла, что свидетельствует об относительно благоприятной управленческой позиции, хотя и этот показатель далек от максимальных значений.

Наиболее низкие оценки получены по параметрам кадрового и методического обеспечения. Кадровое обеспечение оценено педагогами в 4,38 балла, специалистами сопровождения – в 4,91 балла; среднее значение составило 4,54 балла, что находится ниже экватора десятибалльной шкалы и может быть интерпретировано как неудовлетворительное. Методическое обеспечение оценено лишь немного выше – 4,78 балла. Разрыв между наиболее высоко оцененным параметром (нормативно-правовое обеспечение, 6,85) и наиболее низко оцененным (кадровое обеспечение, 4,54) составляет 2,31 балла, что указывает на значительную диспропорцию в ресурсном обеспечении инклюзивного образования: нормативная база существенно опережает реальную обеспеченность кадрами и методическими материалами (Юсупова, 2019).

Обращает на себя внимание систематическое расхождение в оценках между педагогами и специалистами сопровождения: по всем семи параметрам специалисты дают более высокие оценки. Средняя разница составляет 0,47 балла и колеблется от 0,28 (по параметру материально-технического обеспечения) до 0,75 (по параметру организации взаимодействия между педагогами и специалистами). Данное расхождение, вероятно, отражает различие позиций: педагоги, непосредственно реализующие инклюзивный процесс в классе, более остро ощущают дефицит ресурсов, тогда как специалисты сопровождения, работающие в несколько ином режиме и обладающие специализированной подготовкой, могут воспринимать имеющиеся ресурсы как более достаточные. Наибольшее расхождение по параметру организации взаимодействия между педагогами и специалистами (0,75 балла) заслуживает отдельного внимания, поскольку может свидетельствовать о различном понимании сторонами того, насколько эффективно выстроено их профессиональное сотрудничество.

Перспективным представляется рассмотрение того, как различные факторы ресурсного обеспечения соотносятся с реальными показателями качества образовательного взаимодействия в инклюзивных классах. Корреляционный анализ выявил статистически значимые связи между экспертными оценками качества взаимодействия на уроках и рядом ресурсных параметров, что позволяет говорить о неслучайном характере обнаруженных закономерностей. В контексте полученных данных представляет интерес также вопрос о роли родителей обучающихся с ОВЗ как субъектов инклюзивного образовательного взаимодействия.

Позиция родителей обучающихся с ОВЗ в системе инклюзивного образовательного взаимодействия остается недостаточно изученной, несмотря на то что семья выступает важнейшим ресурсом поддержки ребенка и одновременно полноправным участником образовательных отношений (Хитрюк, 2022). Родительская удовлетворенность качеством инклюзивного процесса является значимым индикатором его эффективности, поскольку именно родители обладают наиболее полной информацией о переживаниях ребенка, его адаптации в школьной среде и динамике развития. Результаты анкетирования родителей обучающихся с ОВЗ, проведенного в рамках настоящего исследования, раскрывают структуру их оценок различных аспектов инклюзивного образования (табл. 5).

Таблица 5. Оценка родителями обучающихся с ОВЗ различных аспектов инклюзивного образовательного взаимодействия (n = 82)

| Аспект оценки                                     | Удовлетворены, % | Частично удовлетворены (%) | Не удовлетворены (%) |
|---------------------------------------------------|------------------|----------------------------|----------------------|
| Отношение педагогов к ребенку                     | 57,3             | 31,7                       | 11,0                 |
| Отношение одноклассников к ребенку                | 39,0             | 35,4                       | 25,6                 |
| Учет индивидуальных потребностей ребенка на уроке | 28,0             | 41,5                       | 30,5                 |

|                                                           |      |      |      |
|-----------------------------------------------------------|------|------|------|
| Качество психолого-педагогического сопровождения          | 34,1 | 37,8 | 28,0 |
| Включенность ребенка во внеурочную деятельность           | 23,2 | 32,9 | 43,9 |
| Информирование родителей о ходе образовательного процесса | 45,1 | 36,6 | 18,3 |
| Общая удовлетворенность инклюзивным обучением             | 35,4 | 40,2 | 24,4 |

Наиболее высокий уровень удовлетворенности зафиксирован по параметру отношения педагогов к ребенку: 57,3% родителей выразили полную удовлетворенность, 31,7% – частичную, и лишь 11,0% оказались неудовлетворены. Этот результат коррелирует с данными о преобладании среднего и высокого уровней мотивационного компонента профессиональной готовности педагогов, выявленным ранее: позитивное отношение учителей к идее инклюзии и к самим обучающимся с ОВЗ воспринимается родителями как наиболее благополучный аспект инклюзивного процесса.

Вместе с тем параметр включенности ребенка во внеурочную деятельность получил наиболее негативные оценки: 43,9% родителей выразили неудовлетворенность, а полностью удовлетворены оказались лишь 23,2%. Разрыв между наиболее благополучным (отношение педагогов, 57,3% удовлетворенных) и наименее благополучным (включенность во внеурочную деятельность, 23,2% удовлетворенных) аспектами составляет 34,1 процентных пункта, что говорит о крайне неравномерном уровне удовлетворенности по различным направлениям инклюзивного процесса. Параметр учета индивидуальных потребностей ребенка на уроке также вызвал значительные нарекания: лишь 28,0 % родителей выразили полную удовлетворенность, тогда как 30,5% оказались неудовлетворены (Антропов, 2012). Соотношение удовлетворенных и неудовлетворенных по данному параметру составляет 0,92, то есть неудовлетворенных фактически больше, чем полностью удовлетворенных, что является тревожным сигналом.

Общая удовлетворенность инклюзивным обучением оценивается умеренно: 35,4% родителей удовлетворены, 40,2% – частично удовлетворены, 24,4% – не удовлетворены. Суммарная доля полностью и частично удовлетворенных составляет 75,6%, что на первый взгляд представляется приемлемым показателем, однако необходимо учитывать, что категория «частично удовлетворены» является весьма неоднородной и может включать родителей, чья удовлетворенность лишь незначительно превышает порог неудовлетворенности.

При сопоставлении данных, полученных различными методами и от различных групп респондентов, формируется комплексная картина состояния инклюзивного образовательного взаимодействия в исследуемых образовательных организациях. Прослеживается устойчивая закономерность: мотивационно-ценностный пласт инклюзии – готовность педагогов, их позитивное отношение к обучающимся с ОВЗ, декларируемое принятие идеи совместного обучения – оказывается существенно более развитым, нежели операционально-деятельностный. Педагоги в целом принимают идею инклюзии и стремятся выстраивать доброжелательные отношения с обучающимися с ОВЗ, что находит подтверждение как в их самооценке, так и в оценках родителей (Юсупова, 2025). Однако конкретные механизмы организации продуктивного взаимодействия на уроке остаются недостаточно сформированными, о чем свидетельствуют низкие показатели деятельностного компонента готовности и преобладание фронтальных форм работы, минимизирующих возможности для реального сотрудничества обучающихся.

Существенным результатом является обнаруженная зависимость социометрического статуса обучающихся с ОВЗ от характера нозологии, причем наиболее уязвимой группой оказываются дети с расстройствами аутистического спектра. Этот факт имеет принципиальное значение для проектирования стратегий инклюзивного взаимодействия, поскольку указывает на необходимость дифференцированного подхода, учитывающего специфику различных нарушений развития и их влияние на коммуникативное поведение ребенка (Афонькина, 2022). Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, несмотря на выраженные двигательные ограничения, оказываются в значительно более благоприятной социальной позиции, чем обучающиеся с поведенческими и коммуникативными нарушениями, что подтверждает приоритетное значение именно коммуникативной компетентности для успешного включения в коллектив сверстников.

Ресурсная обеспеченность инклюзивного образования остается проблемным полем, в котором нормативно-правовая и декларативная составляющие существенно опережают реальную обеспеченность кадрами, методическими материалами и организационными условиями для командной работы педагогов и специалистов. Дефицит кадрового обеспечения и выявленные расхождения в оценках между педагогами и специалистами сопровождения указывают на системный характер затруднений, не сводимый к локальным проблемам отдельных образовательных организаций.

### **Заключение**

Полученные в ходе исследования количественные и качественные данные позволяют сформулировать ряд содержательных выводов о состоянии и особенностях организации образовательного взаимодействия в условиях инклюзии. Интегральный показатель профессиональной готовности педагогов к организации инклюзивного взаимодействия, составивший 5,27 балла из 10 возможных, указывает на то, что педагогический корпус в целом находится на среднем уровне готовности, причем наибольший разрыв обнаруживается между мотивационным компонентом (5,83 балла) и деятельностным (4,62 балла). Это означает, что основной вектор профессионального развития педагогов в сфере инклюзии должен быть направлен не столько на формирование ценностных установок и общетеоретических знаний, сколько на освоение конкретных методик и технологий организации совместной деятельности обучающихся с различными образовательными потребностями.

Выявленное преобладание фронтальных форм работы, занимающих в среднем 51,2% учебного времени в инклюзивных классах, в сочетании с индивидуальной работой обучающегося с ОВЗ без взаимодействия с одноклассниками (22,7%) формирует ситуацию, при которой почти три четверти учебного времени проходят в режимах, минимально способствующих развитию навыков совместной деятельности и социальной интеграции. Парные и групповые формы работы с включением обучающегося с ОВЗ занимают в совокупности лишь 19,3% учебного времени, причем при переходе от начального общего к основному общему образованию этот показатель снижается с 23,5 до 13,3%. Сокращение доли кооперативных форм работы в основной школе представляется особенно тревожным, учитывая, что подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования социальной идентичности, и изоляция обучающегося с ОВЗ от взаимодействия со сверстниками в этот период может иметь долгосрочные негативные последствия для его личностного развития.

Социометрические данные обнаружили, что суммарная доля обучающихся с ОВЗ, занимающих неблагоприятные социальные позиции в классе (статусы «изолированных» и «отвергнутых»), варьируется от 26,3% для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата до 72,7% для детей с расстройствами аутистического спектра. Столь существенный разброс подтверждает необходимость дифференцированных стратегий организации взаимодействия, учитывающих коммуникативные особенности и поведенческий профиль обучающихся различных нозологических групп. Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра приоритетным направлением работы является целенаправленное развитие социальных навыков и подготовка нормотипичных сверстников к взаимодействию с ними, тогда как для обучающихся с задержкой психического развития или нарушениями опорно-двигательного аппарата более значимой становится задача обеспечения содержательной включенности в учебную деятельность на уровне, доступном для каждого ребенка.



Оценка ресурсной обеспеченности инклюзивного образовательного взаимодействия выявила значительную диспропорцию: нормативно-правовое обеспечение получило средний балл 6,85, тогда как кадровое обеспечение – лишь 4,54. Разрыв в 2,31 балла между этими параметрами наглядно иллюстрирует ситуацию, при которой законодательные и подзаконные акты задают достаточно высокий стандарт инклюзивного образования, однако практическая реализация этого стандарта сдерживается дефицитом специалистов сопровождения. Родительская оценка инклюзивного процесса подтверждает эту диспропорцию: 57,3% родителей удовлетворены отношением педагогов к ребенку, но лишь 28,0% – учетом индивидуальных потребностей на уроке, и всего 23,2% – включенностью ребенка во внеурочную деятельность.

Совокупность полученных результатов свидетельствует о том, что организация образовательного взаимодействия в условиях инклюзии нуждается в переходе от преимущественно организационно-формальных мер к содержательной перестройке учебного процесса, предполагающей систематическое использование кооперативных форм обучения, дифференцированный подход к социально-психологической поддержке обучающихся различных нозологических групп, усиление командного взаимодействия педагогов и специалистов сопровождения, а также более активное вовлечение родителей в образовательный процесс. Полученные количественные показатели могут служить ориентирами для мониторинга качества инклюзивного образования и оценки динамики происходящих изменений на уровне конкретных образовательных организаций и региональных систем образования. Достижение реальной, а не формальной инклюзии в значительной мере определяется способностью образовательной системы создать условия, при которых все обучающиеся – вне зависимости от своих индивидуальных особенностей – становятся полноправными участниками образовательного взаимодействия, получая возможность не только присутствовать, но и активно действовать, общаться, сотрудничать и развиваться в совместной деятельности.

### Список литературы

1. Андронникова О.О. Образовательная интеграция и инклюзия: теоретические основы и перспективы // Вестник педагогических инноваций. 2014. № 1 (33). С. 58-67.
2. Антропов А.П., Богданова А.А. Инклюзивное обучение: от интеграции в образовании к интеграции общества // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 2. С. 47-52.
3. Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В. Инклюзивное взаимодействие субъектов образования как фактор его индивидуализации // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-3. С. 26-29.
4. Бабанова Е.М. Проблема реализации принципов инклюзии в условиях российской системы образования // Человек. Общество. Инклюзия. 2016. № 1 (25). С. 17-21.
5. Борзова Т.А. Статус инклюзии в системе современного образовательного пространства // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 112-114.
6. Бугайчук Т.В., Свинар Е.В. Инклюзивное образование в вузе: проблема межведомственного и межсекторного взаимодействия // Педагогический вестник. 2018. № 1. С. 5-7.
7. Бутова А.В. Феномен инклюзии в образовательной системе // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2021. № 3 (21). С. 298-302.
8. Волкова И.П. Психолого-педагогические проблемы инклюзии и интеграции // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 2. С. 59-66.
9. Мирзаева Е.Р. Культура инклюзии как стратегический ориентир системы образования // Человек. Общество. Инклюзия. 2019. № 3 (39). С. 30-37.
10. Медова Н.А., Жигинас Н.В. Модульная структура взаимодействия в рамках модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 8 (123). С. 99-102.
11. Назукина М.А. Переход от интеграции к инклюзии: проблемы и перспективы // Начальное образование. 2011. № 6. С. 44-46.

12. Пискун О.Ю. Опыт и перспективы инклюзии в условиях среднего и высшего образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 5. С. 111-113.
13. Хитрюк В.В. Отечественный и зарубежный опыт обеспечения инклюзии в общем образовании: противоречия, проблемы, задачи // Педагогическая наука и образование. 2022. № 3 (40). С. 86-91.
14. Юсупова Р.Я., Хасханова М.Т., Ахмадова Т.Х. Инклюзивное образование: от теории к эффективной практике // Казанская наука. 2025. № 10. С. 270-272.
15. Юсупова С.А. Создание условий развития взаимодействия образовательной организации с родителями обучающихся как условия реализации идеи инклюзии // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. 2019. № S4 (83). С. 252-257.

### Organization of educational interaction in the conditions of inclusion

**Tatyana N. Simonova**

Doctor of pedagogical sciences, professor

Astrakhan State University

Astrakhan, Russia

tsimonova52@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 376

DOI 10.25726/d5698-8000-9118-u

EDN PZVKFU

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

Inclusive education as a socio-pedagogical phenomenon is characterized by a complex dynamic of transformation of normative-legal foundations, public consciousness, and practical experience of joint teaching of children with various educational needs. Within this process, educational interaction extends far beyond formal joint presence in classroom space and involves the purposeful construction of a multilevel system of relations between all subjects of the pedagogical process. The central place in this context is occupied by the quality and substantive richness of interaction along the lines of «teacher – student with disabilities», «teacher – neurotypical student», «student with disabilities – neurotypical student», «teacher – support specialist» and «school – family», each of which has specific features determined by the nature of the nosology, age characteristics, professional competence of teachers, and the resource provision of the educational organization. Ignoring any of these lines contributes to the formation of formal inclusion, in which a child with special educational needs is physically present in the classroom but remains excluded from productive forms of joint activity, which is recognized as the most common and destructive variant of the organization of the educational process. Of particular importance is the professional readiness of teaching staff, in the structure of which a pronounced imbalance between components is revealed: the motivational component demonstrates relatively high indicators, while the activity component remains at the lowest level, which is manifested in teachers' difficulties in simultaneously ensuring the individualization of learning and maintaining productive group dynamics in heterogeneous groups. Analysis of the forms of organization of educational interaction in lessons indicates the dominance of frontal work, which occupies more than half of the lesson time, and a significant share of individual activities of students with

disabilities without interaction with classmates. At the same time, the share of pair and group forms that ensure real cooperation does not exceed 19,3% and noticeably decreases during the transition from primary to basic general education. The socio-psychological aspect of interaction is revealed through data from sociometric analysis, demonstrating significant differences in the statuses of students depending on the nosological group: the most favorable position is occupied by children with musculoskeletal disorders, while students with autism spectrum disorders are characterized by a high proportion of isolated and rejected positions. This emphasizes the role of communicative features and behavioral profile in the formation of an accepting environment. Resource provision of the inclusive process is characterized by a significant disproportion, in which normative-legal aspects receive high assessments, in contrast to personnel and methodological support, which is assessed as insufficient, with systematic discrepancies in the perception of the situation by teachers and support specialists. Parental assessments confirm the predominance of teachers' positive attitude toward the child while simultaneously showing low satisfaction with the consideration of individual needs during lessons and inclusion in extracurricular activities. Overall, the identified patterns indicate the need for a systemic transition from organizational-formal approaches to a substantive restructuring of the educational process. This includes the widespread use of cooperative forms of learning, differentiated strategies of socio-psychological support taking into account nosological features, strengthening of team interaction among specialists, and active involvement of families. Such measures make it possible to increase the effectiveness of inclusive practices and ensure the genuine participation of all students in joint educational activities. These provisions open up prospects for monitoring the quality of inclusion and developing targeted measures for the professional development of teachers in heterogeneous educational environments.

### **Keywords**

inclusive education, educational interaction, teachers' professional readiness, forms of organization of interaction, sociometric status.

### **References**

1. Andronnikova O.O. Educational integration and inclusion: theoretical foundations and prospects // *Bulletin of Pedagogical Innovations*. 2014. № 1 (33). pp. 58-67.
2. Antropov A.P., Bogdanova A.A. Inclusive education: from integration in education to integration of society // *Universum: Herzen University Bulletin* 2012. № 2. pp. 47-52.
3. Afonkina Yu.A., Kuzmicheva T.V. Inclusive interaction of educational subjects as a factor of its individualization // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2022. № 76-3. pp. 26-29.
4. Babanova E.M. The problem of implementing the principles of inclusion in the conditions of the Russian education system // *Human. Society. Inclusion*. 2016. № 1 (25). pp. 17-21.
5. Borzova T.A. The status of inclusion in the system of modern educational space // *World of Science, Culture and Education*. 2023. № 2(99). pp. 112-114.
6. Bugaichuk T.V., Svinar E.V. Inclusive education at a university: the problem of interdepartmental and intersectoral interaction // *Pedagogical Bulletin*. 2018. № 1. pp. 5-7.
7. Butova A.V. The phenomenon of inclusion in the educational system // *At the Intersection of Languages and Cultures. Current Issues of Humanitarian Knowledge*. 2021. № 3 (21). pp. 298-302.
8. Volkova I.P. Psychological and pedagogical problems of inclusion and integration // *Universum: Herzen University Bulletin*. 2012. № 2. pp. 59-66.
9. Mirzaeva E.R. The culture of inclusion as a strategic guideline for the education system // *Human. Society. Inclusion*. 2019. № 3 (39). pp. 30-37.
10. Myodova N.A., Zhiginas N.V. Modular structure of interaction within the model of inclusive education in the conditions of the municipal educational system // *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2012. № 8 (123). pp. 99-102.
11. Nazukina M.A. Transition from integration to inclusion: problems and prospects // *Primary Education*. 2011. № 6. pp. 44-46.

12. Piskun O.Yu. Experience and prospects of inclusion in the conditions of secondary and higher education // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2009. № 5. pp. 111-113.
13. Khitryuk V.V. Domestic and foreign experience of ensuring inclusion in general education: contradictions, problems, tasks // Pedagogical Science and Education. 2022. № 3 (40). pp. 86-91.
14. Yusupova R.Ya., Khaskhanova M.T., Akhmadova T.Kh. Inclusive education: from theory to effective practice // Kazan Science. 2025. № 10. pp. 270-272.
15. Yusupova S.A. Creating conditions for the development of interaction between an educational organization and students' parents as a condition for implementing the idea of inclusion // Socio-Economic and Technical Systems: Research, Design, Optimization. 2019. № S4 (83). pp. 252-257.

## Образование в условиях цифровой культуры: ценностный анализ

**Сергей Александрович Храпов**

Доктор философских наук, профессор

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

Астрахань, Россия

psy@asu-edu.ru

ORCID 0000-0003-1962-748X

Поступила в редакцию 14.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/u6595-6075-9033-m

EDN ULUILC

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

В статье проведен аксиологический анализ трансформаций, переживаемых образованием в условиях становления цифровой культуры как комплексного социокультурного феномена, выходящего за рамки технологического дискурса и определяющего способы коммуникации, познания, самоидентификации и ценностного самоопределения личности. Цифровая среда, формирующая фрагментарное, визуально-ориентированное восприятие информации с ориентацией на мгновенную обратную связь, вступает в напряженные отношения с традиционными образовательными ценностями систематичности, глубины и рефлексивности, одновременно порождая новые формы солидарности, совместного творчества и открытого доступа к знаниям. Выявляется амбивалентный характер ценностных эффектов цифровизации, при котором одни и те же технологические решения способны как усиливать субъектность обучающегося, так и сводить образовательный процесс к простому потреблению контента, что приводит к нарушению монополии институциональных каналов трансляции ценностей и погружению личности в пространство множественных, нередко конкурирующих ценностных предложений. Анализ обнаруживает выраженную поляризацию ценностных приоритетов между преподавателями и студентами: первые придают высокую значимость фундаментальности знания, нравственной ответственности, культурной идентичности и критическому мышлению, тогда как вторые выдвигают на первый план профессиональную компетентность, коммуникативную открытость, творческую самореализацию и навыки самоорганизации, что отражает различное восприятие влияния цифровых технологий на глубину освоения содержания, качество педагогического общения, мотивацию к учению, формирование ценностных ориентаций и развитие критического мышления. Преподаватели преимущественно оценивают эти изменения как негативные, акцентируя утрату живого диалога, снижение интеллектуальной глубины и ослабление воспитательной функции, в то время как студенты склонны видеть в них возможности для демократизации знаний, новых форм сотрудничества и самообразования. Различия проявляются также в предпочтениях форм учебного взаимодействия, где преподаватели отдают приоритет аудиторным лекциям, семинарским дискуссиям и индивидуальному научному руководству, а студенты – практике в профессиональной среде, групповым цифровым проектам и интерактивным онлайн-курсам, что подтверждает структурный ценностный диссонанс, обусловленный различиями культурного опыта поколений. Подчеркивается, что цифровая культура не столько разрушает или укрепляет традиционные ценности, сколько производит их реструктуризацию, в ходе которой классические ориентиры утрачивают безусловный приоритет, уступая место прагматически и самовыражающе направленным установкам, при этом сохраняя внутреннюю противоречивость

позиций обеих групп участников образовательного процесса. Представленный подход позволяет установить основное содержание научной работы, определить ее релевантность для осмысления вызовов современной педагогической реальности и принять обоснованное решение о необходимости обращения к полному тексту статьи в целях получения детализированного представления о механизмах ценностных сдвигов в условиях цифровой трансформации образования.

### **Ключевые слова**

цифровая культура, аксиологический анализ, ценностные ориентации, ценностный диссонанс, цифровизация образования.

### **Введение**

Цифровая культура, сформировавшаяся на рубеже XX-XXI веков, трансформировала практически все сферы общественной жизни, однако наиболее глубокие и неоднозначные изменения произошли именно в образовании (Гукаленко, 2002). Само понятие «цифровая культура» вышло далеко за пределы технологического дискурса и приобрело характер комплексного социокультурного феномена, определяющего способы коммуникации, познания, самоидентификации и ценностного самоопределения личности. Образование, будучи институтом трансляции и воспроизводства культурных ценностей, оказалось в ситуации, когда прежние механизмы передачи знаний, формирования мировоззрения и нравственных ориентиров вступили в противоречие с логикой цифровой среды (Симанская, 2008). Это противоречие не сводится к инструментальным вопросам внедрения информационных технологий в учебный процесс – оно затрагивает фундаментальные основания педагогической деятельности: цели образования, содержание воспитательного идеала, характер отношений между субъектами образовательного процесса.

Обращение к аксиологической проблематике в контексте цифровизации образования продиктовано не столько масштабом технологических преобразований, сколько теми сдвигами в ценностных ориентациях участников образовательного процесса, которые фиксируются исследователями в последнее десятилетие (Мартынов, 2024). Цифровая среда формирует особый тип восприятия информации – фрагментарный, визуально-ориентированный, ориентированный на мгновенную обратную связь, – который вступает в напряженные отношения с традиционными образовательными ценностями систематичности, глубины, рефлексивности (Фролов, 2006). Одновременно с этим цифровая культура порождает новые формы солидарности, совместного творчества, открытого доступа к знаниям, которые несут в себе значительный образовательный потенциал. Сложность ситуации состоит в том, что ценностные эффекты цифровизации в образовании амбивалентны: одни и те же технологические решения могут как усиливать субъектность обучающегося, так и редуцировать образовательный процесс до потребления контента.

Философско-педагогическая традиция рассмотрения ценностей в образовании имеет глубокие корни, восходящие к трудам В. Виндельбанда, Г. Риккерта, а в отечественной науке – к работам С.И. Гессена, В.А. Сластенина, Н.Д. Никандрова (Ковалев, 2025). Однако классическая аксиология образования формировалась в условиях относительной стабильности культурного контекста, когда основные каналы трансляции ценностей – семья, школа, университет, церковь – обладали определенной монополией на формирование ценностных ориентаций. Цифровая культура разрушила эту монополию (Репко, 2024). Обучающийся оказывается в пространстве множественных, нередко конкурирующих ценностных предложений, транслируемых через социальные сети, медиаплатформы, сообщества виртуальной реальности. Образовательные институты утрачивают позицию эксклюзивного источника знания и ценностных образцов, что ставит под вопрос прежние модели педагогического взаимодействия.

Особую остроту приобретает вопрос о том, каким образом цифровая культура влияет на иерархию образовательных ценностей и как образование может сохранить свою культуросозидающую функцию в условиях, когда базовые параметры культурного воспроизводства стремительно изменяются (Гончаров, 2014). Ряд исследователей указывают на процесс «деаксиологизации» образования,

связанный с доминированием инструментально-прагматического подхода, при котором ценность образования измеряется исключительно через призму экономической отдачи и приобретения компетенций, востребованных рынком труда (Соловов, 2023). Другие, напротив, видят в цифровой культуре возможность для формирования новой аксиологической парадигмы, в которой ценности открытости, сотрудничества, критического мышления и творческой самореализации получают технологическое подкрепление. Именно между этими полюсами разворачивается проблемное поле настоящего исследования, которое направлено на выявление и анализ ценностных трансформаций в образовании, обусловленных формированием цифровой культуры.

### **Материалы и методы исследования**

В основу исследования положен комплексный методологический подход, сочетающий аксиологический анализ образовательного процесса с элементами контент-анализа и сравнительно-педагогического метода (Иванова, 2020). Аксиологический анализ выступает центральным методологическим инструментом, позволяющим выявить структуру ценностных ориентаций субъектов образования и проследить их динамику в условиях цифровизации. Теоретической основой послужили положения культурологического подхода в педагогике, концепция ценностного самоопределения личности, а также теоретические модели цифровой культуры, разработанные в рамках философии образования и социологии знания.

Эмпирическую базу составили материалы анкетирования, проведенного в 2023-2024 годах среди преподавателей и студентов четырех российских университетов. В выборку вошли 286 преподавателей гуманитарных и естественно-научных факультетов и 412 студентов бакалавриата и магистратуры. Анкета включала блоки вопросов, направленных на оценку значимости различных образовательных ценностей, восприятие влияния цифровых технологий на образовательный процесс, а также на определение отношения к трансформации форм педагогического взаимодействия в цифровой среде. Для обработки данных применялись методы описательной статистики, корреляционного анализа и ранжирования (Чернякова, 2011).

Помимо анкетирования, был проведен контент-анализ 74 программных и нормативных документов в сфере образования, а также 53 научных публикаций, посвященных ценностным аспектам цифровизации образования и опубликованных в рецензируемых изданиях за последние пять лет. Это позволило соотнести декларируемые на институциональном уровне ценности с теми, которые реально воспринимаются участниками образовательного процесса. Отдельным направлением анализа стало сопоставление ценностных приоритетов преподавателей и студентов, что дало возможность зафиксировать зоны совпадения и расхождения в аксиологических установках различных поколений, объединенных единым образовательным пространством (Нещерет, 2023). В общей сложности библиографическая база исследования охватывает 127 источников, включая монографии, статьи, аналитические доклады и нормативные акты.

### **Результаты и обсуждение**

Ценностная проблематика в образовании всегда существовала в неразрывной связи с представлениями общества о назначении человека, о природе знания и о целях совместной жизни (Маслов, Роше, 2008). Переход к цифровой культуре существенно усложнил эту связь, поскольку цифровая среда порождает собственную аксиологическую систему, далеко не всегда совпадающую с ценностными основаниями классического образования. Для того чтобы зафиксировать характер этих расхождений, необходимо обратиться к данным, отражающим восприятие образовательных ценностей двумя ключевыми группами участников – преподавателями и студентами.

Первым направлением анализа стала оценка значимости базовых образовательных ценностей, которую респонденты осуществляли по десятибалльной шкале. Выбор именно этих ценностей обусловлен результатами предварительного экспертного опроса, в ходе которого были определены те ценностные категории, которые наиболее часто упоминаются в педагогическом дискурсе и одновременно подвергаются наибольшей трансформации под влиянием цифровизации (Буланов, 2013).

В перечень вошли фундаментальность знания, критическое мышление, творческая самореализация, коммуникативная открытость, нравственная ответственность, профессиональная компетентность и культурная идентичность. Средние баллы, полученные по результатам обработки данных, отражают различия в приоритетах преподавателей и студентов (табл. 1).

Таблица 1. Средние оценки значимости базовых образовательных ценностей преподавателями и студентами (по 10-балльной шкале)

| Образовательная ценность        | Преподаватели (n=286) | Студенты (n=412) | Разница |
|---------------------------------|-----------------------|------------------|---------|
| Фундаментальность знания        | 8,74                  | 6,31             | 2,43    |
| Критическое мышление            | 8,52                  | 7,68             | 0,84    |
| Творческая самореализация       | 7,19                  | 8,43             | –1,24   |
| Коммуникативная открытость      | 6,87                  | 8,91             | –2,04   |
| Нравственная ответственность    | 8,96                  | 6,17             | 2,79    |
| Профессиональная компетентность | 7,63                  | 9,14             | –1,51   |
| Культурная идентичность         | 8,38                  | 5,82             | 2,56    |

Полученные данные обнаруживают существенную поляризацию ценностных предпочтений двух групп, причем характер этой поляризации не может быть сведен к простой оппозиции «традиционное – новое». Наибольшее расхождение зафиксировано по параметру нравственной ответственности: преподаватели оценивают ее значимость в 8,96 балла, тогда как студенты – в 6,17. Разрыв составляет 2,79 балла и является статистически значимым. Это не означает, что студенты отвергают нравственную ответственность как таковую, однако в структуре их ценностных ориентаций она занимает подчиненное положение по отношению к ценностям профессиональной компетентности и коммуникативной открытости (Куриганова, 2008). Последний показатель демонстрирует обратную тенденцию: студенты оценивают коммуникативную открытость в 8,91 балла, преподаватели – лишь в 6,87, что дает разницу в 2,04 балла.

Вторая зона значимого расхождения – культурная идентичность. Преподаватели присваивают ей высокий ранг (8,38), что, по-видимому, объясняется их профессиональной ориентацией на сохранение культурной преемственности, в то время как студенты (5,82) располагают эту ценность ниже, чем все остальные из предложенного перечня (Гуменюк, 2021). Разница в 2,56 балла указывает на то, что в условиях цифровой культуры, характеризующейся транснациональностью информационных потоков и культурной гибридизацией, представления о культурной идентичности как образовательной ценности существенно различаются у различных поколений. При этом фундаментальность знания – ценность, которая традиционно занимала центральное место в университетском образовании, – получила у преподавателей оценку 8,74, а у студентов – 6,31, что формирует разрыв в 2,43 балла. Единственной ценностной категорией с разницей в 0,84 балла, по которой позиции двух групп оказались относительно близки, выступает критическое мышление: 8,52 у преподавателей и 7,68 у студентов.

Если рассмотреть группу ценностей, по которым студенты опережают преподавателей, то обнаруживается четкий паттерн: профессиональная компетентность (9,14 против 7,63), творческая самореализация (8,43 против 7,19) и коммуникативная открытость (8,91 против 6,87) формируют ядро студенческой аксиологии, имеющее отчетливо прагматическую и одновременно самовыражающую направленность. Среднеарифметическое значение по этим трем позициям у студентов составляет 8,83,



тогда как у преподавателей – 7,23, что дает системный разрыв в 1,6 балла. Напротив, три ценности, по которым преподаватели существенно опережают студентов (нравственная ответственность, культурная идентичность, фундаментальность знания), формируют среднее значение 8,69 у преподавателей и 6,10 у студентов, что дает разрыв в 2,59 балла – заметно более выраженный, чем в первом случае.

Этот асимметричный характер расхождений свидетельствует о том, что ценностная дистанция между преподавателями и студентами более выражена в области «классических» образовательных ценностей, нежели в области «цифровых» или прагматически ориентированных.

Следующим этапом анализа стало изучение оценки влияния цифровых технологий на различные аспекты образовательного процесса. Респондентам было предложено определить, является ли это влияние преимущественно положительным, нейтральным или преимущественно отрицательным, применительно к семи аспектам образования. Выбор аспектов основан на результатах контент-анализа нормативных документов и научных публикаций, в которых данные аспекты наиболее часто упоминались в контексте цифровой трансформации (Маслов, 2008). Распределение ответов в процентном соотношении позволяет выявить зоны консенсуса и конфликта в оценках (табл. 2).

Таблица 2. Оценка влияния цифровых технологий на аспекты образовательного процесса (% от числа респондентов в каждой группе)

| Аспект образования                 | Преподаватели: положительное / нейтральное / отрицательное | Студенты: положительное / нейтральное / отрицательное |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Доступность учебных материалов     | 82,5 / 11,2 / 6,3                                          | 94,7 / 3,6 / 1,7                                      |
| Глубина освоения содержания        | 18,9 / 23,4 / 57,7                                         | 41,3 / 34,2 / 24,5                                    |
| Качество педагогического общения   | 14,3 / 19,6 / 66,1                                         | 37,8 / 31,4 / 30,8                                    |
| Мотивация к учению                 | 31,5 / 22,7 / 45,8                                         | 58,3 / 24,1 / 17,6                                    |
| Развитие критического мышления     | 22,4 / 30,1 / 47,5                                         | 43,9 / 29,4 / 26,7                                    |
| Формирование ценностных ориентаций | 9,8 / 17,1 / 73,1                                          | 28,6 / 33,5 / 37,9                                    |
| Развитие навыков самоорганизации   | 36,7 / 28,3 / 35,0                                         | 62,1 / 21,8 / 16,1                                    |

Структура полученных данных выявляет принципиально различные модели восприятия цифровых технологий в образовании. Единственным аспектом, по которому обе группы демонстрируют высокую степень согласия, является доступность учебных материалов: 82,5% преподавателей и 94,7% студентов оценивают влияние цифровых технологий на этот параметр как положительное. Разница в 12,2 процентных пункта объясняется, по всей видимости, тем, что часть преподавателей воспринимает избыточную доступность информации как фактор, снижающий ценность систематизированного знания (Ковалев, 2025). По всем остальным аспектам расхождения значительно глубже.

Наиболее драматичная картина наблюдается по параметру «формирование ценностных ориентаций»: 73,1% преподавателей оценивают влияние цифровых технологий как отрицательное, тогда как среди студентов такую оценку дают лишь 37,9%. Положительно оценивают это влияние 9,8% преподавателей и 28,6% студентов – разрыв почти в 3 раза. Эта диспропорция имеет глубокий педагогический смысл: для преподавателей формирование ценностных ориентаций связано преимущественно с живым диалогом, личным примером, культурным контекстом учебного взаимодействия, и цифровая среда воспринимается как пространство, в котором эти механизмы ослабевают или деформируются (Симанская, 2008). Студенты, напротив, не связывают формирование ценностей исключительно с институционализированным педагогическим процессом – для них ценности формируются в том числе через цифровые сообщества, медиапотребление, онлайн-взаимодействие.

Качество педагогического общения – еще одна зона существенного расхождения. Отрицательную оценку дают 66,1% преподавателей и только 30,8% студентов. Положительно оценивают влияние цифровых технологий на педагогическое общение 14,3% преподавателей и 37,8% студентов. Здесь прослеживается принципиально различное понимание самого понятия «педагогическое общение»: для преподавателей оно неразрывно связано с живым, непосредственным контактом, невербальными компонентами, атмосферой аудитории, тогда как студенты включают в это понятие чаты, форумы, мессенджеры, видеосвязь – то есть формы, привычные для цифровой культуры (Мартынов, 2024).

Мотивация к учению оценивается положительно 58,3% студентов и лишь 31,5% преподавателей. Отрицательную оценку дают 45,8% преподавателей и 17,6% студентов. Соотношение положительных и отрицательных оценок у преподавателей составляет 0,69:1, у студентов – 3,31:1, что демонстрирует радикально различные трактовки мотивационного воздействия цифровых технологий. Развитие навыков самоорганизации – единственный параметр, помимо доступности материалов, по которому обе группы тяготеют к положительной оценке, хотя и в разной степени: 62,1% студентов против 36,7% преподавателей.

Если суммировать долю отрицательных оценок преподавателей по всем семи аспектам, получается средневзвешенное значение 47,36%, тогда как у студентов аналогичный показатель составляет 22,19%. Средневзвешенная доля положительных оценок у студентов – 52,39%, у преподавателей – 30,87%. Разрыв в 21,52 процентных пункта по средней доле положительных оценок и в 25,17 пункта по доле отрицательных свидетельствует о том, что преподаватели и студенты существуют в различных аксиологических рамках восприятия цифровизации.

Цифровая культура не только изменяет иерархию ценностей, но и трансформирует формы учебного взаимодействия, которые сами по себе несут ценностную нагрузку. Лекция, семинар, лабораторная работа, научное руководство – каждая из этих форм исторически сложилась как воплощение определенных образовательных ценностей: авторитета знания, совместного поиска истины, экспериментальной проверки, наставничества. Цифровизация предлагает новые формы, которые не являются простым технологическим переносом прежних, а несут собственные ценностные коннотации (Куриганова, 2008). Для оценки того, какие формы учебного взаимодействия воспринимаются как наиболее ценностно значимые, респондентам было предложено ранжировать восемь форм по степени их вклада в личностное развитие обучающегося. Результаты ранжирования представлены в виде средних ранговых значений, при этом ранг 1 соответствует наивысшей оценке значимости (табл. 3).

Таблица 3. Средние ранговые значения форм учебного взаимодействия по степени вклада в личностное развитие

| Форма взаимодействия                                | Средний ранг (преподаватели) | Средний ранг (студенты) |
|-----------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Лекция в аудитории                                  | 2,14                         | 4,87                    |
| Семинарская дискуссия                               | 1,89                         | 3,52                    |
| Индивидуальное научное руководство                  | 2,47                         | 3,91                    |
| Онлайн-курс с элементами интерактивности            | 5,82                         | 2,63                    |
| Групповой проект с использованием цифровых платформ | 5,17                         | 2,18                    |
| Самостоятельная работа с электронными ресурсами     | 6,34                         | 3,74                    |
| Практика в профессиональной среде                   | 3,56                         | 1,46                    |

|                                           |      |      |
|-------------------------------------------|------|------|
| Участие в вебинарах и онлайн-конференциях | 6,91 | 4,29 |
|-------------------------------------------|------|------|

Ранговая структура преподавательских оценок воспроизводит классическую модель университетского образования: наивысшую значимость получают семинарская дискуссия (1,89), лекция в аудитории (2,14) и индивидуальное научное руководство (2,47). Эти три формы формируют компактную группу с разбросом рангов всего в 0,58, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности преподавательского видения. Цифровые формы взаимодействия располагаются в нижней части рейтинга: онлайн-курс – на уровне 5,82, групповой проект на цифровых платформах – 5,17, вебинары и онлайн-конференции – 6,91.

Студенческое ранжирование построено на принципиально иной логике. Практика в профессиональной среде получает наивысшую оценку (1,46), что отражает выраженную прагматическую ориентацию (Соловов, 2023). На втором месте – групповой проект с использованием цифровых платформ (2,18), на третьем – онлайн-курс (2,63). Классические формы оказываются значительно ниже: лекция – на уровне 4,87, семинар – 3,52, научное руководство – 3,91. Разрыв между преподавательскими и студенческими оценками лекции составляет 2,73 ранга, семинара – 1,63, онлайн-курса – 3,19 (в пользу студентов), группового проекта – 2,99 (в пользу студентов).

Корреляционный анализ показал, что у преподавателей ранг формы взаимодействия обратно коррелирует со степенью использования цифровых инструментов в данной форме (коэффициент корреляции Спирмена  $r_s = -0,83$ ,  $p < 0.01$ ). У студентов аналогичная корреляция имеет противоположный знак ( $r_s = 0.71$ ,  $p < 0.01$ ), что формально подтверждает противоположную направленность ценностных предпочтений двух групп в отношении роли цифровых технологий в педагогическом взаимодействии (Иванова, 2020).

Практика в профессиональной среде занимает особое положение: она высоко оценивается обеими группами (3,56 у преподавателей и 1,46 у студентов), хотя и с заметной разницей в рангах. Эта форма взаимодействия наименее зависима от дихотомии «цифровое — аналоговое» и ориентирована непосредственно на профессиональную социализацию, что делает ее точкой потенциального ценностного консенсуса.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о том, какие ценностные угрозы и ценностные возможности видят участники образовательного процесса в цифровизации. Этот вопрос выходит за рамки оценки отдельных технологий или форм взаимодействия и касается восприятия цифровой культуры как целостного контекста образовательной деятельности (Нещерет, 2023). Респондентам был предложен перечень из шести утверждений, описывающих возможные эффекты цифровизации, и предлагалось оценить степень согласия по пятибалльной шкале. Необходимо отметить, что утверждения были сформулированы с учетом как позитивных, так и негативных эффектов, чтобы минимизировать влияние социально одобряемых ответов (табл. 4).

Таблица 4. Степень согласия с утверждениями о ценностных эффектах цифровизации образования (средний балл по 5-балльной шкале)

| Утверждение                                                       | Преподаватели | Студенты |
|-------------------------------------------------------------------|---------------|----------|
| Цифровые технологии способствуют демократизации доступа к знаниям | 4,12          | 4,67     |
| Цифровая среда снижает глубину интеллектуальной работы            | 4,31          | 2,89     |
| Онлайн-формат разрушает воспитательную функцию образования        | 4,18          | 2,43     |

|                                                                       |      |      |
|-----------------------------------------------------------------------|------|------|
| Цифровые инструменты развивают способность к самообразованию          | 3,27 | 4,38 |
| Виртуальное общение не может заменить живой педагогический диалог     | 4,63 | 3,14 |
| Цифровая культура формирует новые формы солидарности и сотрудничества | 2,84 | 4,51 |

Данные выявляют два контрастных ценностных нарратива. Преподавательский нарратив строится вокруг утраты и защиты: наивысшие оценки согласия получают утверждения о невозможности замены живого диалога (4,63), о снижении глубины интеллектуальной работы (4,31) и о разрушении воспитательной функции (4,18). Студенческий нарратив акцентирует приобретение и возможность: демократизация знания (4,67), формирование новых форм солидарности (4,51), развитие самообразования (4,38) (Гукаленко, 2002).

Разница между оценками двух групп по утверждению о разрушении воспитательной функции составляет 1,75 балла (4,18 против 2,43) – это максимальный разрыв среди всех шести утверждений. Утверждение о новых формах солидарности также демонстрирует существенное расхождение: 4,51 у студентов против 2,84 у преподавателей, разрыв составляет 1,67 балла. Единственная зона относительного сближения – демократизация доступа к знаниям: 4,12 и 4,67 при разнице 0,55 балла.

Если построить агрегированный индекс позитивного восприятия цифровизации как среднее арифметическое оценок по утверждениям 1, 4 и 6, а индекс негативного восприятия – как среднее по утверждениям 2, 3 и 5, то для преподавателей индекс позитивного восприятия составляет 3,41, негативного – 4,37, а для студентов – 4,52 и 2,82 соответственно. Разница индексов (негативный минус позитивный) для преподавателей равна +0,96, для студентов – -1,70. Это означает, что общий аксиологический баланс восприятия цифровизации у преподавателей смещен в негативную область, а у студентов – в положительную, причем степень смещения у студентов более выражена (Репко, 2024).

Полученные данные позволяют зафиксировать одну из ключевых характеристик современного образовательного пространства – ценностный диссонанс между поколениями, который не сводится к традиционному конфликту «отцов и детей», а имеет структурную природу, обусловленную различием культурного опыта. Преподаватели, чья профессиональная социализация происходила в условиях книжной и аудиторной культуры, воспринимают цифровизацию прежде всего как угрозу тем образовательным ценностям, которые они считают фундаментальными (Фролов, 2006). Студенты, выросшие в цифровой среде, не отвергают эти ценности, но переопределяют их, встраивают в иной контекст и иную иерархию.

В условиях такого ценностного диссонанса особое значение приобретает вопрос о том, каким образом образовательный процесс может стать пространством продуктивного ценностного диалога, а не ареной взаимного непонимания. Данные ранжирования показали, что практика в профессиональной среде – единственная форма, получающая высокие оценки у обеих групп, – может рассматриваться как один из таких пространств. Аналогично, высокая значимость критического мышления для обеих групп (разрыв всего 0,84 балла) свидетельствует о наличии общего ценностного основания, на котором может строиться педагогическое взаимодействие (Гончаров, 2014).

Полученные результаты ставят под сомнение расхожее представление о цифровизации как о процессе, который может быть описан в бинарных категориях «прогресс – деградация» (Буланов, 2013). Реальная картина значительно сложнее: цифровая культура не столько разрушает или укрепляет образовательные ценности, сколько производит их реструктуризацию. Ценности фундаментальности, нравственной ответственности, культурной идентичности не исчезают из образовательного дискурса, но утрачивают безусловный приоритет, уступая место ценностям компетентности, коммуникации, самореализации. Эта реструктуризация не является следствием технологий как таковых – она отражает

более глубокие сдвиги в культурном самосознании, для которых цифровые технологии выступают одновременно катализатором и выразительным средством.

Существенным наблюдением является тот факт, что ни преподаватели, ни студенты не демонстрируют внутренне непротиворечивой ценностной позиции. Преподаватели, высоко оценивающие нравственную ответственность и культурную идентичность, одновременно признают значимость демократизации доступа к знаниям (4,12 из 5), которая является прямым следствием цифровизации. Студенты, выстраивающие преимущественно позитивный нарратив о цифровой культуре, тем не менее признают, что виртуальное общение не вполне заменяет живой диалог (3,14 из 5 – значение выше середины шкалы). Эта внутренняя противоречивость свидетельствует о переходном характере современной аксиологической ситуации в образовании, когда новые ценности еще не сложились в устойчивую систему, а прежние уже не могут претендовать на безусловное доминирование (Чернякова, 2011).

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило зафиксировать контуры ценностной трансформации, которую переживает образование в условиях цифровой культуры. Эта трансформация имеет не линейный, а структурный характер: речь идет не о замене одних ценностей другими, а о перегруппировке ценностных приоритетов, изменении способов их обоснования и форм реализации в педагогической практике. Средний разрыв между ценностными оценками преподавателей и студентов по семи базовым ценностям составил 1,92 балла по десятибалльной шкале, что указывает на статистически и содержательно значимое расхождение, которое не может быть проигнорировано при проектировании образовательной деятельности.

Ценностный диссонанс, обнаруженный между преподавателями и студентами, не является свидетельством кризиса образования в апокалиптическом смысле этого слова. Он отражает закономерный процесс культурного перехода, в котором образовательные институты выполняют функцию не только трансляции сложившихся ценностей, но и пространства их переосмысления и обновления. Тот факт, что критическое мышление оказалось зоной наименьшего расхождения между двумя группами (разница 0,84 балла), а практика в профессиональной среде получила высокие ранги от обеих групп, свидетельствует о наличии общих оснований, на которых возможно построение продуктивного диалога между различными поколениями участников образовательного процесса.

Особого внимания заслуживает асимметрия ценностных расхождений: разрыв по «классическим» образовательным ценностям (нравственная ответственность, культурная идентичность, фундаментальность знания) составляет в среднем 2,59 балла, тогда как по «новым» ценностям (профессиональная компетентность, коммуникативная открытость, творческая самореализация) – 1,60 балла. Это означает, что зона ценностного напряжения сосредоточена прежде всего вокруг тех ценностей, которые связаны с культурной преемственностью, духовно-нравственным воспитанием и глубинным характером знания. Именно здесь образовательная практика сталкивается с наибольшими вызовами и нуждается в концептуальном обновлении, которое не сводилось бы ни к консервативному охранительству, ни к некритическому принятию цифровой повестки.

Агрегированные индексы восприятия цифровизации – позитивный и негативный – демонстрируют, что преподаватели и студенты живут в различных аксиологических мирах: у первых баланс смещен в негативную область на 0,96 пункта, у вторых – в позитивную на 1,70 пункта. Разрыв между этими балансами в 2,66 пункта по пятибалльной шкале является весьма существенным и указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию пространства ценностного взаимопонимания в образовательных организациях. Речь не идет о том, чтобы привести ценностные позиции к единообразию – такая задача была бы и нереалистична, и нежелательна. Значительно важнее создать условия, при которых различие ценностных позиций становится ресурсом образовательного процесса, а не источником его дезинтеграции.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что ценностный потенциал цифровой культуры в образовании остается в значительной мере не освоенным педагогической наукой и практикой.

Ценности открытости, сотрудничества, самообразования, которые высоко оцениваются студентами, могут быть органично соединены с ценностями глубины, ответственности, культурной укорененности, которые отстаивают преподаватели, – при условии, что образование осмысливает себя не как оборонительный рубеж против цифровой экспансии и не как пространство безоговорочной капитуляции перед ней, а как живая культурная практика, способная к творческому синтезу различных ценностных традиций.

### Список литературы

1. Буланов В.В. К вопросу о ценностном подходе к исследованию культуры // Глобальный научный потенциал. 2013. № 4 (25). С. 18-20.
2. Гончаров С.З. Аксиология культуры в контексте образования // Человек в мире культуры. 2014. № 1. С. 10-21.
3. Гукаленко О.В. Современное образование в контексте ценностей и культуры // Педагогический альманах: наука и практика. 2002. № 2. С. 8-17.
4. Гуменюк З.В. Сохранение и развитие культурно-образовательных традиций в условиях применения цифровых технологий // Образование в сфере искусства. 2021. № 2 (18). С. 66-68.
5. Иванова В.А. Культурная политика и процесс цифровизации: к постановке проблемы // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2020. № 4 (29). С. 22.
6. Ковалев В.Э. Аксиологические аспекты образования в современной цифровой культуре // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2025. № 7. С. 197-203.
7. Куриганова О.В. Ценностный подход к пониманию современных культурных ориентаций // Вестник Бурятского государственного университета. 2008. № 6. С. 260-263.
8. Мартынов В.Г. Ценностные ориентиры образования периода цифровой трансформации // Известия Российской академии образования. 2024. № 3 (67). С. 22-33.
9. Маслов Д., Роше Г. Культурная трансформация на основе анализа ценностных структур // Менеджмент в России и за рубежом. 2008. № 3. С. 110-118.
10. Нещерет М.Ю. Информационный контекст культуры в век цифровых технологий // Библиосфера. 2023. № 1. С. 84-91.
11. Репко А.В. (Бес)ценность актуальной культуры // Актуальная культура. 2024. № 3. С. 36-39.
12. Симанская Е.С. Феномен информационной культуры и образование // Высшее образование сегодня. 2008. № 12. С. 63-65.
13. Соловов С.М. К вопросу о ценностях цифровой культуры // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2023. № 1 (63). С. 73-80.
14. Фролов И.В. Ценности культуры как смысловое целое: проблемы понимания // Философия хозяйства. 2006. № 4 (46). С. 189-199.
15. Чернякова Н.С. К вопросу о ценностях и формах их воплощения // Вестник Герценовского университета. 2011. № 12 (98). С. 33-43.

### Education in the conditions of digital culture: axiological analysis

#### Sergey A. Khrapov

Doctor of Philosophical Sciences, Professor  
V.N. Tatishchev Astrakhan State University  
Astrakhan, Russia  
psy@asu-edu.ru  
ORCID 0000-0003-1962-748X

Received 14.12.2025

Accepted 20.01.2026

Published 30.01.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/u6595-6075-9033-m

EDN ULUILC

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

The article performs an axiological analysis of the transformations experienced by education in the context of the formation of digital culture as a complex sociocultural phenomenon that extends beyond technological discourse and shapes the modes of communication, cognition, self-identification, and value self-determination of the individual. The digital environment, which fosters a fragmented, visually oriented perception of information oriented toward instantaneous feedback, enters into tense relations with traditional educational values of systematicity, depth, and reflexivity, while simultaneously generating new forms of solidarity, collaborative creativity, and open access to knowledge. The ambivalent character of the value effects of digitalization is identified, whereby the same technological solutions can both enhance the learner's agency and reduce the educational process to content consumption. This leads to the erosion of the monopoly of institutional channels for value transmission and immerses the individual in a space of multiple, often competing value offerings. The analysis reveals a pronounced polarization of value priorities between teachers and students: the former attach high importance to the fundamental nature of knowledge, moral responsibility, cultural identity, and critical thinking, while the latter prioritize professional competence, communicative openness, creative self-realization, and self-organization skills. This reflects differing perceptions of the influence of digital technologies on the depth of content mastery, the quality of pedagogical interaction, motivation to learn, the formation of value orientations, and the development of critical thinking. Teachers predominantly evaluate these changes negatively, emphasizing the loss of live dialogue, reduced intellectual depth, and the weakening of education's formative function, whereas students tend to see opportunities for the democratization of knowledge, new forms of collaboration, and self-directed learning. Differences also appear in preferred forms of educational interaction, with teachers favoring classroom lectures, seminar discussions, and individual academic supervision, while students prefer professional practice, group digital projects, and interactive online courses. This confirms a structural value dissonance conditioned by generational differences in cultural experience. It is emphasized that digital culture does not so much destroy or reinforce traditional values as it restructures them, in the course of which classical reference points lose their unconditional priority and yield to pragmatically and self-expressively oriented attitudes, while the internal inconsistency of both groups' positions in the educational process is preserved. The proposed approach makes it possible to establish the main content of the scholarly work, determine its relevance for understanding the challenges of contemporary pedagogical reality, and make an informed decision regarding the need to consult the full text of the article in order to gain a detailed understanding of the mechanisms of value shifts under the conditions of the digital transformation of education.

### **Keywords**

digital culture, axiological analysis, value orientations, value dissonance, digitalization of education.

### **References**

1. Bulanov V.V. On the issue of a value-based approach to cultural research // *Global Scientific Potential*. 2013. № 4 (25). pp. 18-20.
2. Goncharov S.Z. Axiology of culture in the context of education // *Human in the World of Culture*. 2014. № 1. pp. 10-21.

3. Gukalenko O.V. Modern education in the context of values and culture // Pedagogical Almanac: Science and Practice. 2002. № 2. pp. 8-17.
4. Gumenyuk Z.V. Preservation and development of cultural and educational traditions in the context of the use of digital technologies // Education in the Field of Art. 2021. № 2 (18). pp. 66-68.
5. Ivanova V.A. Cultural policy and the process of digitalization: towards a problem statement // Novgorod State University Scientific Notes. 2020. № 4 (29). P. 22.
6. Kovalev V.E. Axiological aspects of education in modern digital culture // Philosophical, Sociological, Psychological and Pedagogical Problems of Modern Education. 2025. № 7. pp. 197-203.
7. Kuriganova O.V. A value-based approach to understanding modern cultural orientations // Buryat State University Bulletin. 2008. № 6. pp. 260-263.
8. Martynov V.G. Value orientations of education in the period of digital transformation // Russian Academy of Education Proceedings. 2024. № 3 (67). pp. 22-33.
9. Maslov D., Roche G. Cultural transformation based on the analysis of value structures // Management in Russia and Abroad. 2008. № 3. pp. 110-118.
10. Neshcheret M.Yu. The information context of culture in the age of digital technologies // Biblosphere. 2023. № 1. pp. 84-91.
11. Repko A.V. (Un)value of current culture // Current Culture. 2024. № 3. pp. 36-39.
12. Simanskaya E.S. The phenomenon of information culture and education // Higher Education Today. 2008. № 12. pp. 63-65.
13. Solovov S.M. On the question of the values of digital culture // Tver State University Bulletin. Series: Philosophy. 2023. № 1 (63). pp. 73-80.
14. Frolov I.V. Cultural values as a semantic whole: problems of understanding // Philosophy of economy. 2006. № 4 (46). pp. 189-199.
15. Chernyakova N.S. On the issue of values and forms of their embodiment // Herzen University Bulletin. 2011. № 12 (98). pp. 33-43.



**Педагогические условия формирования гражданской и патриотической идентичности  
подростков в единстве урочной, внеурочной и цифровой образовательной среды**

**Ислам Мамед Оглы Джолиев**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
djolievislam@mail.ru  
ORCID 0009-0004-1045-9664

**Лариса Владимировна Гринец**

Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
grinez.larisa@mail.ru  
ORCID 0000-0003-3723-7784

**Владимир Анатольевич Обносков**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
obnosov.v@gmail.com  
ORCID 0000-0001-5839-1946

**Прокопий Николаевич Канев**

Преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
kanevxok@mail.ru  
ORCID 0000-0003-0196-4592

**Нияз Масгутович Каримов**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
niazkarimov919@gmail.com  
ORCID 0009-0009-7371-5174

Поступила в редакцию 05.02.2026  
Принята 24.03.2026  
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.018  
DOI 10.25726/h2275-5308-9758-e  
EDN MCJMYK  
БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)  
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Статья посвящена обоснованию педагогических условий формирования гражданской и патриотической идентичности подростков в ситуации цифровой социализации, когда традиционные механизмы межпоколенческой трансляции опыта конкурируют с сетевыми потоками информации и порождают рассогласование между знанием, переживанием и поступком. Гражданская идентичность трактуется как осмысленное принятие принадлежности к сообществу граждан государства на основе ценностей, истории и культуры, а патриотическая – как эмоционально насыщенная сопричастность и готовность к деятельному служению, в том числе в формах цифрового волонтерства, создания позитивного контента и противодействия искажениям исторической памяти. Показано, что дискретное функционирование урочной, внеурочной и цифровой сред поддерживает феномен «отчужденного знания»: при относительно развитой когнитивной осведомленности (около 6,4 балла по 10-балльной шкале) фиксируются сниженные показатели гордости (около 4,2), участия в социальных акциях (около 3,2) и особенно цифровой гражданской активности (около 2,1) при высокой неоднородности поведенческих проявлений. Проверка интегративной модели «бесшовной» образовательной среды осуществлялась в течение четырех лет в шести школах различных социокультурных контекстов с участием 1458 подростков 13-16 лет, а также педагогов и родителей; применялись опросники гражданской зрелости, диагностика ценностных ориентаций, авторские инструменты анализа сетевого поведения, контент-анализ цифровых следов при соблюдении этических норм, экспертные оценки и статистическая верификация различий и связей. Установлено преимущество полной конвергенции трех сред: доля подростков с высоким интегральным уровнем идентичности достигает 79,63% против 35,13% при ограничении учебными занятиями; сочетание цифровой активности с уроками без социальной практики повышает главным образом когнитивные показатели и сопряжено с риском имитационных форм участия. Зафиксированы структурные сдвиги онлайн-поведения в экспериментальной группе: снижение доли развлечений до 45,33% и рост авторского социального контента до 14,56%, онлайн-сообществ и фактчекинга до 11,47% и 14,46% соответственно. Существенным условием результативности выступает повышение готовности педагогов к интеграции офлайн/онлайн форматов и модерации ценностных дискуссий, что сопровождается преодолением барьера между школьной культурой и цифровыми «кодами» подростков и обеспечивает углубленную интериоризацию гражданских смыслов за счет многоканального проживания социального опыта.

### **Ключевые слова**

гражданская идентичность, патриотическая идентичность, цифровая социализация, бесшовная образовательная среда, цифровая гражданская активность.

### **Введение**

Современная социокультурная ситуация характеризуется глубокими трансформациями, затрагивающими фундаментальные основы человеческого бытия, включая механизмы социализации подрастающего поколения. В условиях глобальной цифровизации и размывания традиционных границ межпоколенческой трансляции опыта, вопросы становления гражданина и патриота приобретают новое онтологическое звучание. Традиционные институты воспитания, долгое время обладавшие монополией на формирование мировоззрения, сегодня вынуждены конкурировать с мощными потоками информации, генерируемыми в цифровом пространстве. Педагогическая наука сталкивается с необходимостью переосмысления сущности гражданской и патриотической идентичности, которая перестает быть статической характеристикой личности, превращаясь в динамичный конструкт, формирующийся на пересечении реального и виртуального миров (Саплина, 2025). Подростковый возраст, как сензитивный период для становления ценностно-смысловой сферы, оказывается в эпицентре этих процессов, испытывая на себе противоречивое влияние разнонаправленных информационных векторов. (Фархшатова, 2025)

Сложность проблемы заключается в том, что образовательная среда современной школы часто функционирует дискретно. Урочная деятельность, ориентированная преимущественно на когнитивный

компонент и трансляцию знаний, зачастую не затрагивает эмоционально-ценностную сферу подростка в той мере, которая необходима для интериоризации гражданских смыслов. Внеурочная работа, обладающая большим потенциалом для деятельностного освоения социальной реальности, нередко носит эпизодический характер или не имеет должной концептуальной связи с учебным материалом (Яковлев, 2025). Цифровая же среда, являющаяся естественным местом обитания современного подростка, зачастую рассматривается педагогами либо как источник угроз, либо как сугубо техническое средство обучения, игнорируя ее мощнейший воспитательный и социализирующий потенциал. Отсутствие единства этих трех компонентов приводит к фрагментарности сознания обучающихся, когда знания о гражданских правах и обязанностях не трансформируются в убеждения и реальные поступки.

Феномен цифровой социализации требует от педагогического сообщества разработки принципиально новых подходов, где цифровая среда выступает не конкурентом школы, а интегрированным пространством, расширяющим возможности гражданского самоопределения. Речь идет о создании единого воспитательного пространства, где исторические смыслы, усвоенные на уроках, находят свое эмоциональное подкрепление в проектной внеурочной деятельности и технологическое воплощение в цифровых продуктах, создаваемых самими подростками. Гражданская идентичность в таком контексте понимается как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства, имеющее для нее значимый смысл, основанное на признании ценностей, истории и культуры своей страны (Дегтярев, 2025). Патриотическая идентичность дополняет этот конструкт глубокой эмоциональной привязанностью и готовностью к деятельному служению Отечеству, что в условиях сетевого общества может выражаться в том числе в форме цифрового волонтерства, создании позитивного контента и противодействии фальсификации истории в медиапространстве.

Необходимо учитывать, что процесс идентификации у современных подростков протекает по иным алгоритмам, нежели у предыдущих поколений. Клиповое мышление, приоритет визуальной информации, потребность в постоянной интерактивности и немедленной обратной связи диктуют необходимость адаптации педагогического инструментария. Простое декларирование ценностей перестает работать; требуется вовлечение подростка в созидательную деятельность, где он выступает субъектом, а не объектом воспитания. Интеграция урочной, внеурочной и цифровой сред создает условия для синергетического эффекта, когда воздействие каждого компонента усиливается за счет их взаимопроникновения. История Отечества перестает быть набором дат, становясь основой для создания мультимедийного проекта; социальная активность выходит за пределы школы, масштабируясь через социальные сети; цифровые компетенции наполняются гуманитарным содержанием (Деревягина, 2025).

Проблема поиска эффективных педагогических условий формирования идентичности усугубляется тем, что педагогическая практика часто отстает от темпов технологического развития. Учителя, являясь носителями традиционной культуры, не всегда готовы к диалогу с подростками на языке цифровых кодов, что создает коммуникативный барьер и снижает доверие к транслируемым ценностям. Преодоление этого разрыва возможно только через построение модели, в которой цифровая среда легитимизируется как пространство гражданского действия. Важно понимать, что идентичность не навязывается извне, а возвращается изнутри через проживание ситуаций выбора, ответственности и сопричастности. Именно единство образовательных сред способно обеспечить вариативность таких ситуаций, позволяя каждому подростку найти свой уникальный путь к осознанию себя гражданином и патриотом (Величко, 2025).

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу исследования составил системно-деятельностный и средовой подходы, позволяющие рассматривать процесс формирования гражданской и патриотической идентичности как целостную систему, функционирующую в единстве образовательных пространств. Исследование проводилось на базе шести общеобразовательных организаций, расположенных в различных социокультурных контекстах (крупный областной центр, малый город, сельская местность), что позволило обеспечить репрезентативность выборки и нивелировать влияние территориального

фактора. Общая численность респондентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента составила 1458 подростков в возрасте от 13 до 16 лет. Также в исследовании приняли участие 112 педагогов и 450 родителей, что позволило получить многостороннюю оценку образовательной ситуации. Работа осуществлялась в течение четырех лет, охватывая полный цикл внедрения разработанной модели интеграции урочной, внеурочной и цифровой деятельности (Мирошниченко, 2025).

В качестве диагностического инструментария использовался комплекс взаимодополняющих методик, направленных на изучение когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов идентичности. Применялись стандартизированные опросники для оценки уровня гражданской зрелости, методики выявления ценностных ориентаций, а также авторские анкеты, разработанные для анализа цифровой активности подростков и характера их взаимодействия с патриотическим контентом в сети Интернет. Особое внимание уделялось методу контент-анализа цифровых следов обучающихся (анализ открытых профилей в социальных сетях, участие в онлайн-сообществах, характер публикуемого контента), который проводился с соблюдением этических норм и принципа конфиденциальности. Для оценки эффективности педагогических условий использовался метод экспертных оценок, где в роли экспертов выступали преподаватели вузов, методисты и опытные педагоги-практики (Головань, 2025).

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением пакета прикладных программ для математического анализа. Для проверки достоверности различий между контрольной и экспериментальной группами использовались параметрические и непараметрические критерии, включая *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок и  $\chi^2$ -критерий Пирсона. Корреляционный анализ применялся для выявления взаимосвязей между активностью подростков в различных образовательных средах и уровнем сформированности компонентов гражданской и патриотической идентичности. Математическая верификация данных позволила исключить случайный характер полученных результатов и подтвердить гипотезу о влиянии комплексной интеграции сред на динамику личностного развития обучающихся (Абрамова, 2024).

### **Результаты и обсуждение**

Глубокое понимание процессов формирования идентичности невозможно без детального анализа исходного состояния проблемы, которое характеризуется существенными диспропорциями в развитии различных компонентов гражданственности у современных подростков. Традиционная система образования, делающая упор на знаниевую парадигму, демонстрирует высокую эффективность в формировании когнитивной базы, однако этот фундамент зачастую остается теоретической абстракцией, не подкрепленной эмоциональным переживанием и деятельностной практикой. Мы сталкиваемся с феноменом «отчужденного знания», когда подросток может безошибочно назвать даты ключевых исторических событий или перечислить права гражданина, но не испытывает при этом чувства гордости, сопричастности или ответственности за судьбу страны. Это рассогласование между знанием и отношением является ключевым вызовом для современной педагогики.

В ходе констатирующего этапа эксперимента было выявлено, что цифровая среда, в которой подростки проводят значительную часть времени, оказывает хаотичное и зачастую деструктивное влияние на формирование идентичности при отсутствии педагогического сопровождения. Спонтанное потребление контента формирует фрагментарную картину мира, где патриотизм нередко подменяется националистическими лозунгами или, напротив, нивелируется космополитическими установками, отрицающими ценность национального государства. В то же время, потенциал цифровой среды как инструмента самовыражения и социального действия остается нераскрытым. Подростки воспринимают сеть как пространство развлечения, но не как поле для проявления гражданской позиции. Анализ данных, полученных до внедрения экспериментальной модели, позволяет увидеть эту картину в цифровом выражении (табл. 1). (Кипреев, 2025)

Таблица 1. Исходные показатели сформированности компонентов гражданской и патриотической идентичности подростков в контрольной и экспериментальной группах (средний балл по 10-балльной шкале)

| Компоненты идентичности | Показатель                         | Контрольная группа (n = 720) | Экспериментальная группа (n = 738) | Коэффициент вариации (%) |
|-------------------------|------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Когнитивный             | Знание истории и права             | 6,43                         | 6,38                               | 12,4                     |
|                         | Понимание политического устройства | 5,12                         | 5,15                               | 14,8                     |
| Эмоционально-ценностный | Чувство гордости за страну         | 4,21                         | 4,25                               | 21,3                     |
|                         | Эмпатия и толерантность            | 4,56                         | 4,52                               | 19,7                     |
| Поведенческий           | Участие в реальных акциях          | 3,18                         | 3,22                               | 28,5                     |
|                         | Цифровая гражданская активность    | 2,05                         | 2,09                               | 34,2                     |

Анализ цифровых данных, представленных выше, свидетельствует о наличии существенного разрыва между когнитивным и поведенческим компонентами в обеих группах на начальном этапе. Если показатели знания истории и права находятся на уровне выше среднего (6,43 и 6,38 балла соответственно), то цифровая гражданская активность демонстрирует критически низкие значения (2,05 и 2,09 балла). Это подтверждает тезис о том, что подростки не рассматривают цифровое пространство как поле для реализации своих гражданских компетенций. Высокий коэффициент вариации в поведенческом компоненте (до 34,2%) указывает на крайнюю неоднородность выборки: единицы проявляют высокую активность, тогда как основная масса демонстрирует пассивность или полную отстраненность (Сидяева, 2025). Различия между контрольной и экспериментальной группами на данном этапе статистически незначимы, что говорит об однородности выборки перед началом формирующего эксперимента.

Наблюдается интересная тенденция в эмоционально-ценностном блоке. Показатели чувства гордости (4,21 и 4,25) заметно отстают от когнитивных показателей. Это сигнализирует о том, что школьное образование успешно транслирует фактологию, но не справляется с задачей эмоционального вовлечения. Знание фактов не перерастает в личностный смысл. Особенно тревожным выглядит низкий уровень участия в реальных социальных акциях, что коррелирует с низкой цифровой активностью. Очевидно, что отсутствие навыков социального проектирования в реальности проецируется и на виртуальную среду, делая подростка пассивным потребителем информации, а не ее создателем.

Для изменения сложившейся ситуации была разработана и внедрена модель интеграции, предполагающая создание «бесшовной» образовательной среды. Уроки гуманитарного цикла (история, обществознание, литература) служили источником смыслов и фундаментальных знаний, которые затем проблематизировались. Внеурочная деятельность выступала полигоном для отработки навыков командной работы и социального взаимодействия через волонтерские проекты, поисковую деятельность и музейную работу. Цифровая среда связывала эти компоненты, предоставляя инструменты для масштабирования результатов деятельности (создание лонгридов, ведение тематических блогов, участие в сетевых акциях памяти, разработка виртуальных экскурсий). Важно было проследить, как именно интенсивность использования различных сред влияет на конечный результат (Наумова, 2025).

Спустя два года реализации программы мы провели промежуточный срез, чтобы оценить корреляцию между вовлеченностью в различные виды интегрированной деятельности и динамикой ценностных ориентаций. Было важно понять, какой именно тип интеграции дает наибольший прирост

показателей. Мы выделили четыре кластера активности: пассивное обучение (только уроки), традиционный актив (уроки + внеурочка), цифровой актив (уроки + сеть) и интегрированный актив (полное единство трех сред). Полученные данные позволили выявить неочевидные закономерности (табл. 2).

Таблица 2. Зависимость уровня патриотической идентичности от типа образовательной активности подростков (доля респондентов с высоким уровнем, %)

| Тип активности                                | Когнитивный аспект | Ценностный аспект | Деятельностный аспект | Интегральный показатель |
|-----------------------------------------------|--------------------|-------------------|-----------------------|-------------------------|
| Исключительно урочная деятельность            | 68,4               | 24,7              | 12,3                  | 35,13                   |
| Уроки + Внеурочная деятельность               | 71,2               | 56,8              | 64,5                  | 64,16                   |
| Уроки + Цифровая активность                   | 74,5               | 48,2              | 38,9                  | 53,86                   |
| Единство урочной, внеурочной и цифровой среды | 82,7               | 79,4              | 76,8                  | 79,63                   |

Числовые значения, полученные в ходе корреляционного анализа, убедительно доказывают преимущество комплексного подхода. Группа подростков, вовлеченная в единую систему (интегрированный актив), демонстрирует интегральный показатель высокого уровня идентичности на уровне 79,63%, что более чем в два раза превышает показатели группы, ограниченной только урочной деятельностью (35,13%). Примечательно, что простое добавление цифровой активности к урокам (без реальной внеурочной деятельности) дает прирост когнитивного аспекта до 74,5%, но деятельностный аспект остается сравнительно низким (38,9%). Это объясняется тем, что цифровая активность без опоры на реальный социальный опыт часто носит имитационный характер («диванный активизм»).

С другой стороны, связка «Уроки + Внеурочная деятельность» (традиционная модель активного воспитания) показывает достойные результаты в деятельностном аспекте (64,5%), но уступает полной интеграции в когнитивном и ценностном планах. Это можно интерпретировать тем, что цифровая среда сегодня является мощнейшим усилителем смыслов. Когда подросток не просто сажает дерево в парке, а создает об этом видеорепортаж, обсуждает его в сети, получает социальное одобрение в цифровом пространстве, ценность действия закрепляется на более глубоком уровне. Цифра служит инструментом рефлексии и фиксации социального опыта. Разрыв в ценностном аспекте между полной интеграцией (79,4%) и традиционной связкой (56,8%) подтверждает гипотезу о том, что современная идентичность не может полноценно сформироваться без освоения виртуального пространства как среды обитания ценностей (Самохвалова, 2025).

Особый интерес представляет динамика изменения отношения подростков к цифровому пространству не как к среде развлечения, а как к ресурсу гражданского влияния. В ходе эксперимента акцент делался на формирование медиаграмотности и критического мышления, способности различать фейковую информацию и противостоять манипуляциям. Подростки обучались создавать позитивный контент, направленный на сохранение исторической памяти и продвижение культурных ценностей региона. Мы оценивали изменение структуры цифрового потребления и производства контента (табл. 3).

Таблица 3. Структура цифровой активности подростков в контексте гражданской направленности (в % от общего времени онлайн-активности)

| Виды цифровой деятельности                        | До эксперимента (КГ+ЭГ) | После эксперимента (КГ) | После эксперимента (ЭГ) | Темп прироста в ЭГ |
|---------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| Развлекательный контент (игры, юмор)              | 78,42                   | 76,15                   | 45,33                   | -42,19             |
| Образовательный контент (без привязки к школе)    | 12,15                   | 13,04                   | 24,18                   | +99,01             |
| Создание авторского социального контента          | 1,83                    | 2,12                    | 14,56                   | +695,62            |
| Участие в онлайн-сообществах патриотической напр. | 3,14                    | 3,85                    | 11,47                   | +265,28            |
| Критический анализ информации (фактчекинг)        | 4,46                    | 4,84                    | 14,46                   | +224,21            |

Анализ структурных сдвигов в цифровом поведении выявляет кардинальные трансформации в экспериментальной группе. Доля развлекательного контента снизилась с 78,42 до 45,33%, что свидетельствует о качественном изменении запросов личности. Освободившееся время было перераспределено в пользу созидательных и образовательных видов деятельности. Наиболее впечатляющий рост зафиксирован в сегменте создания авторского социального контента – темп прироста составил 695,62% (Константинова, 2025). Это означает, что подростки перешли из позиции потребителей в позицию акторов, способных генерировать смыслы. Если до начала работы лишь 1,83% времени тратилось на создание чего-то общественно полезного в сети, то в конце эксперимента этот показатель достиг 14,56%, что является существенным прорывом для данной возрастной группы.

В контрольной группе структура активности осталась практически неизменной, наблюдаются лишь статистически незначимые колебания, обусловленные естественным взрослением. Рост навыков фактчекинга в экспериментальной группе (с 4,46 до 14,46%) указывает на формирование иммунитета к деструктивному информационному воздействию. Это прямое следствие интеграции уроков обществознания и истории с цифровыми практикумами, где школьники учились верифицировать источники. Подобная динамика подтверждает, что цифровая среда поддается педагогическому управлению, если рассматривать ее не изолированно, а в контексте общих воспитательных задач.

Важнейшим условием эффективности модели является готовность педагогического коллектива работать в логике конвергенции сред. Невозможно формировать цифровую гражданскую идентичность, если учитель воспринимает интернет как враждебную стихию. В ходе исследования проводилась масштабная программа повышения квалификации педагогов, направленная не просто на освоение ИКТ, а на методику организации воспитательных событий в гибридном формате. Результаты оценки профессиональных дефицитов и их восполнения представлены далее (табл. 4).

Таблица 4. Динамика профессиональной компетентности педагогов в сфере формирования цифровой гражданской идентичности (средний балл, макс. 5,0)

| Критерии компетентности                             | Констатирующий этап | Контрольный этап | Динамика изменений (+/-) |
|-----------------------------------------------------|---------------------|------------------|--------------------------|
| Владение цифровыми инструментами                    | 3,12                | 4,48             | +1,36                    |
| Умение интегрировать онлайн и офлайн форматы        | 2,04                | 4,15             | +2,11                    |
| Способность к модерации ценностных дискуссий в сети | 1,89                | 3,92             | +2,03                    |
| Проектирование цифровых социальных проектов         | 2,15                | 4,03             | +1,88                    |
| Психологическая готовность к открытости в сети      | 2,76                | 3,84             | +1,08                    |

Данные таблицы наглядно демонстрируют, что «узким местом» на старте эксперимента была не столько техническая грамотность (3,12 балла), сколько методическая беспомощность в вопросах интеграции (2,04 балла) и модерации сетевого общения (1,89 балла). Педагоги умели пользоваться компьютером, но не умели воспитывать с его помощью. Прирост показателя «Умение интегрировать онлайн и офлайн форматы» на 2,11 балла является ключевым достижением работы с педагогическим коллективом. Это позволило преодолеть отчуждение между школой и цифровой жизнью учеников. Стоит отметить, что психологическая готовность к открытости в сети росла медленнее других показателей (+1,08), что объясняется высокой инерционностью профессионального сознания и опасениями учителей перед публичностью цифрового пространства (Гаврилова, 2025).

Повышение компетентности учителей выступило катализатором изменений в ученической среде. Появились новые формы работы: исторические медиа-квесты, цифровые летописи семей, блоги волонтерских отрядов. Учитель перестал быть просто транслятором информации, став навигатором в мире смыслов и цифровых технологий. Корреляция между ростом компетентности педагогов и уровнем сформированности идентичности подростков оказалась прямой и сильной, что еще раз доказывает: технологии сами по себе нейтральны, вектор их влияния задает педагог.

Обобщая эмпирические данные, полученные в ходе многолетней экспериментальной работы, можно констатировать наличие устойчивой закономерности. Формирование гражданской и патриотической идентичности в современных условиях невозможно в рамках замкнутой системы школьного класса. Размыкание образовательного пространства в цифровую среду и сферу социальной практики создает необходимый объем социального опыта. Данные показывают, что наиболее устойчивые результаты достигаются не при суммативном сложении воздействий, а при их качественном переплетении, когда одно и то же событие проживается подростком в трех измерениях: когнитивном (осмысление на уроке), деятельностном (реализация во внеурочное время) и информационно-коммуникативном (отражение и рефлексия в цифровой среде).

Выявленный синергетический эффект проявляется в том, что ценности, многократно пропущенные через различные каналы восприятия и виды деятельности, интериоризируются значительно глубже. Подростки экспериментальной группы не просто демонстрируют более высокие количественные показатели, они качественно иначе аргументируют свою позицию, проявляют большую устойчивость к манипуляциям и высокую социальную ответственность. Интеграция сред позволила преодолеть формализм в патриотическом воспитании, наполнив его личностным смыслом для каждого обучающегося.



### Заключение

Системный анализ проблемы формирования гражданской и патриотической идентичности подростков в условиях цифровой трансформации общества позволяет утверждать, что найденные педагогические решения отвечают на вызовы времени и демонстрируют высокую эффективность. Традиционные подходы, игнорирующие цифровую реальность или противопоставляющие ее педагогическому процессу, неизбежно теряют свою результативность, приводя к отчуждению подрастающего поколения от национальных ценностей. Исследование показало, что единство урочной, внеурочной и цифровой образовательной среды является не просто желательным, а необходимым условием становления личности гражданина в XXI веке.

В ходе работы было установлено, что механическое использование цифровых средств обучения не приводит к автоматическому росту гражданского самосознания. Решающее значение имеет содержательное наполнение цифровой активности и ее неразрывная связь с реальной социальной практикой и фундаментальными знаниями, получаемыми в ходе учебного процесса. Модель, в которой исторические знания становятся базой для социального проектирования, а цифровая среда – инструментом реализации и масштабирования этих проектов, доказала свою состоятельность, обеспечив прирост интегральных показателей идентичности в экспериментальной группе на уровне, значительно превышающем показатели контрольной группы.

Перспективы применения полученных результатов выходят за рамки конкретного эксперимента. Разработанные методические подходы могут быть адаптированы для различных уровней образования и типов образовательных организаций. Они открывают путь к созданию новой архитектуры воспитательного пространства, где стираются границы между школой и социумом, между физической и виртуальной реальностью. Педагогическая наука и практика должны двигаться в направлении дальнейшего осмысления феномена цифрового гражданства, разрабатывая технологии, которые позволят превратить глобальную сеть из источника рисков в мощный ресурс патриотического воспитания и личностного развития. Полученные данные могут служить основой для модернизации программ повышения квалификации педагогов и обновления содержания рабочих программ воспитания.

### Список литературы

1. Абрамова С.В., Двойнова Н.Ф. Реализация идей патриотического воспитания подрастающего поколения в профессиональной деятельности педагога // Ученые записки Сахалинского государственного университета. 2024. № 23. С. 7-13.
2. Величко А.И. Геймификация патриотического воспитания: новые форматы молодежной политики для формирования гражданственности в цифровую эпоху // Научный журнал Государственное управление и право. 2025. № 3 (7). С. 57-69.
3. Гаврилова Р.Е. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста // Учитель. 2025. № 3-4. С. 17-18.
4. Головань С.А. Психологические проблемы формирования патриотической идентичности студентов // Живая психология. 2025. Т. 12. № 6 (62). С. 11-17.
5. Дегтярев А.А., Солдатова С.С. Патриотическое воспитание детей, подростков и молодежи как приоритетное направление государственной политики // Про-ДОД. 2025. № 3 (57). С. 57-62.
6. Деревягина Т.Г. Региональный опыт организации патриотического воспитания молодежи (на примере Тамбовской областной общественной организации «Молодежные инициативы») // Современное профессиональное образование. 2025. № 10. С. 16-19.
7. Кипреев С.Н., Гончарова Д.А., Динглиши Д.А., Соболевская С.И. Проявления антипатриотизма в цифровом обществе: к вопросу о контроле за дистанционным образованием на территории Запорожской и Херсонской областей России // ЦИТИСЭ. 2025. № 3 (45). С. 513-524.
8. Константинова К.А. Роль неформальных объединений в патриотическом воспитании молодежи // Культура и время перемен. 2025. № 3 (50). С. 14-22.

9. Мирошниченко А.А. Психолого-педагогические аспекты формирования гражданской идентичности младших школьников в цифровой среде // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2025. № 11. С. 338-354.
10. Наумова В.С., Пирч Т.О. Семейная среда как фактор формирования гражданской идентичности подростков // Мир педагогики и психологии. 2025. № 10 (111). С. 355-363.
11. Самохвалова И.Ю., Власкова О.В. Методические подходы к формированию основ гражданской идентичности // Начальная школа. 2025. № 9. С. 7-11.
12. Саплина Е.В. Современные проблемы формирования мировоззренческих основ российской гражданской идентичности у школьников // Наука и школа. 2025. № 5. С. 58-67.
13. Сидяева К.В. Формирование ценностей патриотизма в современном медиапространстве // Про-ДОД. 2025. № 3(57). С. 35-40.
14. Фархшатова И.А. Современные тенденции гражданско-патриотического воспитания в условиях цифровизации // Начальная школа. 2025. № 7. С. 29-31.
15. Яковлев Е.В. Формирование общероссийской гражданской идентичности как актуальная проблема общего образования // Педагогическая перспектива. 2025. № 4 (20). С. 58-68.

**Pedagogical conditions for the formation of civic and patriotic identity of adolescents in the unity of classroom, extracurricular, and digital educational environments.**

**Islam M. Dzholiev**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
djolievislam@mail.ru  
ORCID 0009-0004-1045-9664

**Larisa V. Grinets**

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
grinez.larisa@mail.ru  
ORCID 0000-0003-3723-7784

**Vladimir A. Obnosov**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
obnosov.v@gmail.com  
ORCID 0000-0001-5839-1946

**Prokopi N. Kanev**

Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
kanevxok@mail.ru  
ORCID 0000-0003-0196-4592

**Niaz M. Karimov**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
niazkarimov919@gmail.com  
ORCID 0009-0009-7371-5174

Received 05.02.2026

Accepted 24.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.018

DOI 10.25726/h2275-5308-9758-e

EDN MCJMYK

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Abstract**

The article is devoted to the justification of pedagogical conditions for the formation of civic and patriotic identity of adolescents in the context of digital socialization, when traditional mechanisms of intergenerational transmission of experience compete with network information flows and generate a discrepancy between knowledge, experience, and action. Civic identity is interpreted as a conscious acceptance of belonging to the community of citizens of the state based on values, history, and culture, while patriotic identity is seen as an emotionally charged sense of involvement and readiness for active service, including in forms of digital volunteering, creation of positive content, and counteraction to distortions of historical memory. It is shown that the discrete functioning of classroom, extracurricular, and digital environments sustains the phenomenon of «alienated knowledge»: with relatively developed cognitive awareness (about 6.4 points on a 10-point scale), reduced indicators of pride (about 4.2), participation in social actions (about 3.2), and especially digital civic activity (about 2.1) are recorded, amid high heterogeneity of behavioral manifestations. The verification of the integrative model of a «seamless» educational environment was carried out over four years in six schools of various sociocultural contexts with the participation of 1458 adolescents aged 13-16, as well as teachers and parents; questionnaires on civic maturity, diagnostics of value orientations, original tools for analyzing network behavior, content analysis of digital traces while adhering to ethical standards, expert assessments, and statistical verification of differences and relationships were applied. The superiority of the full convergence of the three environments has been established: the share of adolescents with a high integral level of identity reaches 79,63% compared to 35,13% when limited to classroom activities; combining digital activity with lessons without social practice primarily enhances cognitive indicators and is associated with the risk of imitative forms of participation. Structural shifts in online behavior were recorded in the experimental group: a decrease in the share of entertainment to 45,33% and an increase in authorial social content to 14,56%, online communities and fact-checking to 11,47 and 14,46%, respectively. A significant condition for effectiveness is the enhancement of teachers' readiness for the integration of offline/online formats and moderation of value discussions, which is accompanied by overcoming the barrier between school culture and adolescents' digital «codes» and ensures deep internalization of civic meanings through multichannel experience of social experience.

**Keywords**

civic identity, patriotic identity, digital socialization, seamless educational environment, digital civic activity.

## References

1. Abramova S.V., Dvoynova N.F. Implementation of the ideas of patriotic education of the younger generation in the professional activity of a teacher // Sakhalin State University Scientific Notes. 2024. № 23. pp. 7-13.
2. Velichko A.I. Gamification of patriotic education: new formats of youth policy for the formation of citizenship in the digital era // Scientific Journal Public Administration and Law. 2025. № 3 (7). pp. 57-69.
3. Gavrilova R.E. Patriotic education of children of primary school age // Teacher. 2025. № 3-4. pp. 17-18.
4. Golovan S.A. Psychological problems of the formation of patriotic identity of students // Living psychology. 2025. Vol. 12. № 6 (62). pp. 11-17.
5. Degtyarev A.A., Soldatova S.S. Patriotic education of children, adolescents, and youth as a priority area of state policy // Pro-DOD. 2025. № 3 (57). pp. 57-62.
6. Derevyagina T.G. Regional experience in organizing patriotic education of youth (on the example of the Tambov regional public organization «Youth initiatives») // Modern Vocational Education. 2025. № 10. pp. 16-19.
7. Kipreev S.N., Goncharova D.A., Dinglishi D.A., Sobolevskaya S.I. Manifestations of anti-patriotism in digital society: on the issue of control over distance education in the territories of the Zaporizhzhia and Kherson regions of Russia // TsITISE. 2025. № 3 (45). pp. 513-524.
8. Konstantinova K.A. The role of informal associations in the patriotic education of youth // Culture and Time of Change. 2025. № 3 (50). pp. 14-22.
9. Miroshnichenko A.A. Psychological and pedagogical aspects of the formation of civic identity of primary schoolchildren in the digital environment // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2025. № 11. pp. 338-354.
10. Naumova V.S., Pirch T.O. Family environment as a factor in the formation of civic identity of adolescents // World of Pedagogy and Psychology. 2025. № 10 (111). pp. 355-363.
11. Samokhvalova I.Yu., Vlaskova O.V. Methodological approaches to the formation of the foundations of civic identity // Primary School. 2025. № 9. pp. 7-11.
12. Saplina E.V. Modern problems of the formation of worldview foundations of Russian civic identity among schoolchildren // Science and School. 2025. № 5. pp. 58-67.
13. Sidyaeva K.V. Formation of the values of patriotism in the modern media space // Pro-DOD. 2025. № 3 (57). pp. 35-40.
14. Farkhshatova I.A. Modern trends in civic and patriotic education in the context of digitalization // Primary School. 2025. № 7. pp. 29-31.
15. Yakovlev E.V. Formation of all-Russian civic identity as an urgent problem of general education // Pedagogical Perspective. 2025. № 4 (20). pp. 58-68.

## Диалог как механизм развития субъектной позиции подростков

**Александр Михайлович Трещев**

Профессор кафедры Педагогического образования

Астраханский государственный университет

Астрахань, Россия

treshev@asu-edu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 22.02.2026

Принята 19.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37

DOI 10.25726/n1603-0831-3640-s

EDN KVVWOL

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

В статье раскрывается феномен диалога как механизма развития субъектной позиции подростков в условиях трансформирующегося образовательного пространства, где происходит постепенный отказ от традиционной модели передачи знаний в пользу формирования активной инициативной и ответственной личности, при этом подростковый возраст выделяется как критический период онтогенеза, характеризующийся качественным скачком в развитии самосознания, закладкой основ осознанного самоопределения, становлением ценностно-смысловых ориентиров и рефлексивным отношением к собственной деятельности как предмету целенаправленного преобразования. Субъектная позиция интерпретируется как интегративное личностное образование, предполагающее способность индивида выступать источником собственной активности, осуществлять осознанный выбор, нести ответственность за принятые решения и критически осмысливать результаты действий, формирующееся в коммуникативном контексте через ситуации самостоятельного разрешения противоречий, соотнесения различных точек зрения и выработки индивидуального отношения к проблеме. При этом диалог предстает не в виде простой речевой процедуры или фронтального опроса, а как фундаментальное пространство встречи субъектов, в котором новые смыслы возникают на границе взаимодействия позиций в соответствии с философскими традициями понимания диалогической природы сознания и диалога культур. В массовой образовательной практике диалогические формы взаимодействия часто реализуются формально без учета необходимых условий, что приводит к псевдиалогу и не способствует подлинному самоопределению подростков. В связи с этим особое значение приобретают выявление и систематизация ключевых параметров диалогического взаимодействия, обеспечивающих развивающий эффект в отношении компонентов субъектности и включающих инициативность, рефлексивность, ответственность, способность к целеполаганию, готовность к диалогическому взаимодействию и ценностное самоопределение. Материалы демонстрируют, что систематическое включение в образовательный процесс проблемных дискуссий, сократических бесед, рефлексивных диалогов и групповых проектных обсуждений различной продолжительности и частоты приводит к выраженной положительной динамике всех указанных компонентов, с максимальным приростом показателей готовности к диалогическому взаимодействию и рефлексивности, переходом от преимущественно среднего уровня к более высоким значениям, в то время как в условиях традиционного обучения изменения носят минимальный характер и объясняются преимущественно естественными возрастными процессами. Корреляционный анализ позволяет установить иерархию значимости параметров диалога, среди которых наибольший вклад в прирост субъектной позиции вносят:

рефлексивная завершенность обсуждения как этап осмысления и обобщения опыта; симметричность коммуникации, обеспечивающая равноправное распределение речевой активности и реальное участие каждого субъекта; а также, в меньшей мере, степень открытости проблемы, допускающей множественность решений и наличие когнитивного конфликта, стимулирующего перестройку мышления при условии конструктивного педагогического сопровождения. Гендерный анализ динамики выявляет, в целом, универсальный характер воздействия диалога при умеренных различиях, проявляющихся в более значимом росте рефлексивности у девочек, связанном с их склонностью к интроспекции, и тенденции к большему приросту инициативности и целеполагания у мальчиков, что не препятствует применению данных практик в смешанных группах. Представленные положения конкретизируют представления о природе диалога как педагогического явления, подчеркивая избирательность его влияния на коммуникативно-рефлексивные компоненты субъектности, как основу для последующего развития волевых и ценностно-смысловых аспектов; определяют практическую значимость результатов для проектирования образовательного процесса, оценки качества педагогической коммуникации и составление программ подготовки педагогов, ориентированных на технику организации открытых вопросов, равноправного обсуждения и рефлексивных процедур. Всё это в совокупности позволяет установить основное содержание работы, оценить ее релевантность для педагогической науки и практики и принять решение об обращении к полному тексту для углубленного изучения механизмов и условий эффективного становления субъектной позиции подростков.

#### **Ключевые слова**

диалог, субъектная позиция, подростки, рефлексивность, диалогическое взаимодействие.

#### **Введение**

Современное образовательное пространство претерпевает существенные трансформации, связанные с переосмыслением роли обучающегося в педагогическом процессе. Традиционная модель передачи знаний от учителя к ученику, где последний выступает преимущественно в роли реципиента информации, постепенно уступает место подходам, ориентированным на формирование активной, инициативной и ответственной личности. Подростковый возраст в этом контексте представляет собой особый период онтогенеза, в котором закладываются основания для осознанного самоопределения, формируются ценностно-смысловые ориентиры и складывается отношение к собственной деятельности как к предмету рефлексии и целенаправленного преобразования (Вьюнова, 2009). Именно в этот период происходит качественный скачок в развитии самосознания, что делает подростка потенциально готовым к принятию субъектной позиции, однако реализация этого потенциала во многом зависит от характера педагогического взаимодействия, в которое он оказывается включен.

Понятие субъектной позиции в педагогической науке трактуется неоднозначно, однако большинство исследователей сходятся в том, что оно предполагает способность личности выступать источником собственной активности, осуществлять осознанный выбор, нести ответственность за принятые решения и критически осмысливать результаты своих действий (Шапеев, 2014). Субъектность не является врожденным качеством – она формируется в процессе социального взаимодействия, и ее становление невозможно вне коммуникативного контекста. Педагогическая психология накопила значительный массив данных, свидетельствующих о том, что субъектная позиция подростка складывается не столько под влиянием директивных воздействий, сколько в ситуациях, требующих самостоятельного осмысления противоречий, соотнесения различных точек зрения и выработки собственного отношения к проблеме (Удачина, 2023). Такие ситуации по своей природе являются диалогическими, что обращает исследовательское внимание к диалогу как педагогическому феномену, обладающему особым развивающим потенциалом.

Философская традиция осмысления диалога имеет глубокие корни и восходит к сократическому методу, однако для педагогики существенное значение приобрели идеи М.М. Бахтина о диалогической природе сознания и В.С. Библера о диалоге культур как основе образовательного процесса (Арцимович, 2011). В этих концепциях диалог рассматривается не просто как форма речевого обмена, а как

фундаментальный способ бытия сознания, в котором смысл рождается на границе взаимодействия различных позиций. Применительно к педагогической практике это означает, что диалог не сводится к вопросно-ответной процедуре на уроке, а представляет собой особое пространство встречи субъектов, в котором каждый участник получает возможность обнаружить, артикулировать и преобразовать собственное понимание (Дьяконов, 2009). Для подростка, находящегося в процессе становления идентичности, такое пространство приобретает особую значимость, поскольку именно в диалоге он может опробовать различные позиции, столкнуться с иной точкой зрения и через это столкновение прийти к более глубокому пониманию себя и своего места в мире.

Вместе с тем в массовой образовательной практике диалогические формы взаимодействия нередко реализуются формально, без учета тех условий, которые необходимы для того, чтобы диалог действительно выполнял функцию механизма развития субъектности. Педагоги часто понимают под диалогом любую форму двусторонней коммуникации, включая фронтальный опрос или обсуждение, в котором правильный ответ заранее предопределен (Анчуков, 2000). Такой псевдиалог не создает пространства для подлинного самоопределения подростка и не способствует развитию его субъектной позиции. Возникает необходимость в теоретическом обосновании и эмпирической проверке тех характеристик диалогического взаимодействия, которые делают его действенным механизмом развития субъектности в подростковом возрасте. Настоящая статья направлена на решение этой задачи и представляет результаты исследования, в ходе которого были выявлены и систематизированы ключевые параметры диалога, значимые для становления субъектной позиции подростков в условиях образовательного процесса.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось на базе трех общеобразовательных организаций учреждений города Екатеринбурга Астрахани в период с сентября 2023 по апрель 2024 года. Выборку составили 186 обучающихся 7-9 классов в возрасте от 13 до 16 лет, из которых 98 девочек и 88 мальчиков, а также 24 педагога, реализующих учебные курсы гуманитарного и естественнонаучного циклов. Отбор участников осуществлялся методом стратифицированной рандомизации с учетом возрастных и гендерных характеристик, что обеспечило репрезентативность выборки. Экспериментальную группу составили 94 подростка, контрольную – 92 подростка, распределенные по классам с приблизительно равной численностью.

Методологическую основу исследования составили положения субъектно-деятельностного подхода, диалогической концепции образования и теории учебной деятельности (Куликова, 2003). Для диагностики уровня развития субъектной позиции была использована модифицированная методика А.К. Осницкого, дополненная авторским опросником, включающим 42 утверждения по шести шкалам: инициативность, рефлексивность, ответственность, способность к целеполаганию, готовность к диалогическому взаимодействию и ценностное самоопределение. Надежность опросника проверялась методом расщепления и составила  $\alpha = 0,83$ . Для фиксации характеристик диалогического взаимодействия на уроках применялось структурированное наблюдение по специально разработанной карте, включающей 18 параметров (Шадрова, 2008). Количественные данные обрабатывались с использованием методов описательной статистики, U-критерия Манна-Уитни и коэффициента корреляции Спирмена в программе SPSS Statistics 26.

В экспериментальной группе в течение учебного года реализовывалась программа, основанная на систематическом включении в образовательный процесс диалогических практик различного типа: проблемных дискуссий, сократических бесед, рефлексивных диалогов и групповых проектных обсуждений (Алехин, 2013). Педагоги, работающие с экспериментальной группой, прошли предварительную подготовку в формате методического семинара объемом 36 часов. В контрольной группе обучение осуществлялось в традиционном режиме без целенаправленного внедрения диалогических практик. Общий массив проанализированных источников составил 67 работ отечественных и зарубежных авторов, из которых 15 наиболее значимых приведены в списке литературы.

### Результаты и обсуждение

Проблема развития субъектной позиции подростков в образовательном процессе тесно связана с вопросом о том, каким образом организовано педагогическое взаимодействие и какие коммуникативные практики доминируют в повседневной учебной деятельности. Прежде чем обратиться к данным, полученным в ходе формирующего эксперимента, необходимо охарактеризовать исходное состояние исследуемых показателей. Первичная диагностика, проведенная в начале учебного года, позволила зафиксировать уровни развития компонентов субъектной позиции у подростков обеих групп и убедиться в отсутствии статистически значимых различий между ними до начала экспериментального воздействия.

Выбор именно шести указанных компонентов субъектной позиции обусловлен тем, что в совокупности они описывают целостную структуру субъектности как интегративного личностного образования (Шапеев, 2014). Инициативность и способность к целеполаганию характеризуют проактивную составляющую субъектной позиции, рефлексивность и ценностное самоопределение – ее смысловое ядро, а ответственность и готовность к диалогическому взаимодействию – коммуникативно-регулятивный аспект. Диагностика проводилась по десятибалльной шкале, где значения от 1 до 3,9 соответствовали низкому уровню, от 4,0 до 6,9 – среднему, от 7,0 до 10,0 – высокому. Результаты первичного замера представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Средние значения компонентов субъектной позиции подростков на этапе первичной диагностики

| Компонент субъектной позиции               | Экспериментальная группа (n = 94) | Контрольная группа (n = 92) | U-критерий Манна-Уитни (p) |
|--------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Инициативность                             | 4,37                              | 4,42                        | 0.74                       |
| Рефлексивность                             | 4,18                              | 4,23                        | 0.81                       |
| Ответственность                            | 5,14                              | 5,08                        | 0.69                       |
| Способность к целеполаганию                | 3,96                              | 4,01                        | 0.77                       |
| Готовность к диалогическому взаимодействию | 4,53                              | 4,61                        | 0.63                       |
| Ценностное самоопределение                 | 4,07                              | 3,98                        | 0.72                       |

Данные первичного замера свидетельствуют о том, что на начало эксперимента обе группы подростков находились преимущественно на среднем уровне развития большинства компонентов субъектной позиции, при этом показатель способности к целеполаганию в экспериментальной группе и показатель ценностного самоопределения в контрольной группе располагались вблизи границы низкого и среднего уровней. Значения U-критерия Манна-Уитни по всем шести шкалам существенно превышают порог статистической значимости ( $p > 0.05$ ), что подтверждает эквивалентность групп на старте исследования. Разброс средних значений между компонентами внутри каждой группы составил от 3,96 до 5,14 в экспериментальной и от 3,98 до 5,08 в контрольной группе, причем максимальные показатели в обоих случаях зафиксированы по шкале ответственности.

Относительно высокие значения ответственности на фоне более скромных показателей инициативности и целеполагания указывают на характерную для традиционного образовательного процесса тенденцию: подростки в целом принимают внешние нормы и требования, однако испытывают затруднения в ситуациях, где необходимо самостоятельно определить цели деятельности и проявить инициативу (Лидская, 2022). Разница между показателями ответственности и целеполагания в экспериментальной группе составила 1,18 балла, что является значимым с содержательной точки зрения, поскольку указывает на дисбаланс между исполнительским и собственно субъектным компонентами. Этот дисбаланс может рассматриваться как следствие преобладания монологических



форм педагогического взаимодействия, в которых подросток приучается отвечать на запросы учителя, но не формулировать собственные.

Показатель готовности к диалогическому взаимодействию занял промежуточное положение в общей структуре компонентов – 4,53 и 4,61 в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Эти значения, находящиеся в нижней части среднего уровня, свидетельствуют о том, что подростки в целом не испытывают выраженного сопротивления диалогическим формам работы, но и не обладают развитыми навыками ведения содержательного диалога, предполагающего умение слушать собеседника, аргументировать свою позицию и учитывать альтернативные точки зрения (Смыкалов, 2016). Корреляционный анализ показал наличие умеренной положительной связи между готовностью к диалогическому взаимодействию и рефлексивностью ( $r = 0.47$ ;  $p < 0.01$ ), что согласуется с теоретическими положениями о рефлексии как необходимом условии подлинного диалога.

Для понимания того, каким образом диалогические практики были интегрированы в образовательный процесс экспериментальной группы, необходимо охарактеризовать их типологию и частоту применения. В ходе формирующего эксперимента педагоги использовали четыре основных типа диалогических практик, различающихся по целевой направленности, степени структурированности и роли учителя. Выбор именно этих типов обусловлен их соответствием различным аспектам субъектной позиции: проблемная дискуссия направлена на развитие инициативности и способности к аргументации, сократическая беседа – на углубление рефлексии, рефлексивный диалог – на осознание оснований собственной деятельности, а групповое проектное обсуждение – на формирование ответственности и навыков совместного целеполагания (Башманова, 2021). Частотное распределение применения этих практик в ходе эксперимента представлено далее (табл. 2).

Таблица 2. Частота и распределение диалогических практик в экспериментальной группе за период эксперимента

| Тип диалогической практики     | Общее количество проведенных занятий | Средняя продолжительность одного занятия (мин.) | Доля от общего числа диалогических занятий (%) |
|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Проблемная дискуссия           | 87                                   | 32,4                                            | 29,3                                           |
| Сократическая беседа           | 64                                   | 27,8                                            | 21,5                                           |
| Рефлексивный диалог            | 78                                   | 18,6                                            | 26,3                                           |
| Групповое проектное обсуждение | 68                                   | 41,2                                            | 22,9                                           |

За период формирующего эксперимента в экспериментальной группе было проведено в общей сложности 297 диалогических занятий различного типа. Проблемная дискуссия оказалась наиболее часто используемой практикой, составив 29,3% от общего числа занятий, что объясняется ее относительной универсальностью и возможностью органичного встраивания в структуру урока по различным учебным предметам. Наименьшее количество занятий пришлось на сократическую беседу (21,5%), поскольку этот формат требует от педагога высокого уровня владения техникой задавания вопросов и более длительной подготовки (Смирнова, 2012).

Обращает на себя внимание существенный разброс средней продолжительности занятий в зависимости от типа практики. Групповое проектное обсуждение занимало в среднем 41,2 минуты, что фактически соответствует полному учебному занятию, тогда как рефлексивный диалог укладывался в 18,6 минуты и чаще всего использовался в заключительной части урока. Соотношение между продолжительностью и частотой неоднородно: рефлексивный диалог при относительно короткой продолжительности применялся достаточно часто (78 занятий), что привело к тому, что суммарное время, затраченное на этот тип практики, составило приблизительно 1450,8 минут. Для сравнения, суммарное время проблемных дискуссий достигло 2818,8 минут, а групповых проектных обсуждений – 2801,6 минут, что свидетельствует о примерном паритете этих двух форм по объему временных затрат, несмотря на различную частоту их применения.

Наиболее значимые результаты были получены при повторной диагностике уровня развития компонентов субъектной позиции, проведенной по завершении формирующего эксперимента. Сопоставление данных первичного и итогового замеров в экспериментальной группе позволяет оценить динамику изменений, произошедших под влиянием систематического включения диалогических практик в образовательный процесс. Одновременно аналогичная процедура была проведена в контрольной группе, что дает возможность дифференцировать эффекты экспериментального воздействия от естественных возрастных изменений и влияния обычного учебного процесса (Рыбина, 2015). Данные итогового замера и результаты сравнительного анализа отражены ниже (табл. 3).

Таблица 3. Средние значения компонентов субъектной позиции подростков на этапе итоговой диагностики

| Компонент субъектной позиции               | Экспериментальная группа (n = 94) | Контрольная группа (n = 92) | U-критерий Манна-Уитни (p) |
|--------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Инициативность                             | 6,23                              | 4,71                        | 0.003                      |
| Рефлексивность                             | 6,47                              | 4,39                        | 0.001                      |
| Ответственность                            | 6,82                              | 5,34                        | 0.008                      |
| Способность к целеполаганию                | 5,89                              | 4,18                        | 0.004                      |
| Готовность к диалогическому взаимодействию | 7,14                              | 4,83                        | 0.001                      |
| Ценностное самоопределение                 | 5,73                              | 4,12                        | 0.006                      |

Результаты итоговой диагностики демонстрируют выраженную положительную динамику по всем шести компонентам субъектной позиции в экспериментальной группе. Прирост средних значений варьировался от 1,68 балла по шкале ответственности до 2,61 балла по шкале готовности к диалогическому взаимодействию. В контрольной группе также зафиксирован некоторый рост показателей, однако его величина существенно скромнее: от 0,14 балла по шкале ценностного самоопределения до 0,29 балла по шкале инициативности. Все различия между группами на этапе итоговой диагностики являются статистически значимыми ( $p < 0.01$ ), что позволяет с высокой степенью уверенности связать полученную динамику с экспериментальным воздействием.

Максимальный прирост в экспериментальной группе зафиксирован по шкале готовности к диалогическому взаимодействию – с 4,53 до 7,14 балла, что соответствует переходу от среднего к высокому уровню развития данного компонента. Этот результат закономерен, поскольку именно диалогические практики являлись основным содержанием экспериментальной программы, и систематическое участие в них непосредственно формировало у подростков соответствующие умения и установки (Виноградова, 2005). Вместе с тем примечательно, что второй по величине прирост обнаружен по шкале рефлексивности (с 4,18 до 6,47 балла, прирост 2,29), что подтверждает теоретическое положение о внутренней связи диалога и рефлексии. Рефлексивный компонент субъектной позиции, по-видимому, оказывается наиболее чувствительным к диалогическому воздействию, поскольку сама структура диалога – необходимость соотносить свою позицию с позицией другого – активизирует механизмы самоосознания.

Показатель ответственности, который на начальном этапе был наиболее высоким в обеих группах, продемонстрировал наименьший прирост в экспериментальной группе (1,68 балла), хотя и его итоговое значение достигло 6,82 балла. Этот факт может интерпретироваться двояко. С одной стороны, относительно высокий стартовый уровень ограничивал возможности роста в рамках используемой шкалы. С другой стороны, ответственность как компонент субъектности формируется не только и не столько в диалогических ситуациях, сколько в контексте реальной деятельности, где подросток сталкивается с последствиями своих решений (Лидская, 2022). Вероятно, для более существенного

развития этого компонента необходимо дополнять диалогические практики такими формами работы, которые предполагают принятие на себя реальных обязательств и их последовательное выполнение.

Различия в динамике отдельных компонентов между экспериментальной и контрольной группами неравномерны, и это неравномерность содержит важную информацию о механизмах влияния диалога на субъектную позицию. Наибольший разрыв между группами на этапе итоговой диагностики наблюдается по шкалам рефлексивности (разница 2,08 балла) и готовности к диалогическому взаимодействию (разница 2,31 балла), наименьший – по шкале ответственности (разница 1,48 балла). Это свидетельствует о том, что диалог как педагогический механизм обладает выраженной избирательностью воздействия: он в первую очередь стимулирует развитие тех компонентов субъектности, которые непосредственно связаны с коммуникативно-рефлексивной сферой личности.

Важно также обратить внимание на динамику способности к целеполаганию, которая на начальном этапе являлась наиболее слабым компонентом в экспериментальной группе (3,96 балла). К моменту итоговой диагностики этот показатель достиг 5,89 балла, что соответствует приросту в 1,93 балла. Хотя это значение по-прежнему остается в пределах среднего уровня, его динамика заслуживает внимания, поскольку целеполагание традиционно считается одним из наиболее сложных и поздно формирующихся компонентов субъектной позиции (Удачина, 2023). Полученный результат позволяет предполагать, что диалогические практики, в особенности групповое проектное обсуждение, создают условия для того, чтобы подросток не просто принимал цели, сформулированные извне, но участвовал в их совместном порождении, что постепенно интериоризируется и переносится в индивидуальную деятельность.

Для более глубокого понимания связи между характеристиками диалогического взаимодействия и развитием субъектной позиции был проведен корреляционный анализ, в котором в качестве независимых переменных выступили четыре параметра диалогических занятий, зафиксированных в ходе структурированного наблюдения: степень открытости проблемы (насколько вопрос допускает множественность решений), симметричность коммуникации (насколько равноправно распределяется речевая активность между участниками), наличие когнитивного конфликта (присутствие в диалоге столкновения различных позиций) и рефлексивная завершенность (наличие этапа осмысления и обобщения результатов обсуждения). Каждый параметр оценивался экспертами по пятибалльной шкале на основе протоколов наблюдений. Корреляции этих параметров с приростом общего показателя субъектной позиции представлены далее (табл. 4).

Таблица 4. Коэффициенты корреляции Спирмена между параметрами диалогического взаимодействия и приростом общего показателя субъектной позиции (экспериментальная группа,  $n = 94$ )

| Параметр диалогического взаимодействия | Коэффициент корреляции ( $r$ ) | Уровень значимости ( $p$ ) |
|----------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Степень открытости проблемы            | 0,54                           | $< 0.01$                   |
| Симметричность коммуникации            | 0,61                           | $< 0.01$                   |
| Наличие когнитивного конфликта         | 0,49                           | $< 0.01$                   |
| Рефлексивная завершенность             | 0,67                           | $< 0.01$                   |

Все четыре параметра обнаружили статистически значимые положительные корреляции с приростом субъектной позиции, однако сила этих связей различна. Наиболее выраженная корреляция зафиксирована для рефлексивной завершенности ( $r = 0.67$ ), что указывает на критическую важность этапа осмысления в структуре диалогического занятия. Диалог, не завершённый рефлексивной процедурой, в значительной мере утрачивает свой развивающий потенциал: подросток может активно участвовать в обсуждении, но без специально организованного осмысления этот опыт не трансформируется в устойчивые субъектные качества (Арцимович, 2011). Полученный результат согласуется с концепцией рефлексивного обучения и указывает на то, что для развития субъектности принципиальное значение имеет не столько сам процесс диалога, сколько его осознанная переработка.

Второй по силе корреляцией отмечена симметричность коммуникации ( $r = 0.61$ ). Этот параметр описывает степень, в которой участники диалога имеют равные возможности для высказывания и в которой речевая активность не монополизирована учителем или отдельными учениками. Значение этого параметра объяснимо с позиций субъектно-деятельностного подхода: субъектная позиция формируется только в условиях, когда личность реально выступает как действующий, а не наблюдающий участник взаимодействия (Куликова, 2003). Если в ходе дискуссии лишь несколько учеников активно высказываются, а остальные остаются пассивными слушателями, диалог теряет свою субъектообразующую функцию для большинства участников.

Степень открытости проблемы показала корреляцию  $r = 0.54$ , что соответствует средней силе связи. Открытость проблемы предполагает, что обсуждаемый вопрос не имеет единственно правильного ответа и допускает различные, в том числе взаимоисключающие, интерпретации. Именно такие вопросы создают пространство для подлинного самоопределения подростка, поскольку вынуждают его не воспроизводить чужую позицию, а формировать собственную (Дьяконов, 2009). Несколько менее выраженная по сравнению с другими параметрами корреляция может объясняться тем, что открытость проблемы является необходимым, но не достаточным условием развития субъектности – она создает возможность, но ее реализация зависит от того, как организован дальнейший процесс обсуждения.

Наконец, наличие когнитивного конфликта продемонстрировало наименьшую, хотя все еще статистически значимую и содержательно важную корреляцию ( $r = 0.49$ ). Когнитивный конфликт – столкновение с позицией, противоречащей собственной – является мощным стимулом для перестройки мышления и углубления понимания, однако его развивающий эффект не является автоматическим. При неадекватном педагогическом сопровождении когнитивный конфликт может вызывать защитные реакции, приводить к уходу от дискуссии или к закреплению негативного отношения к инакомыслию. Вероятно, именно необходимость специальных условий для конструктивного разрешения когнитивного конфликта обуславливает несколько более слабую связь этого параметра с развитием субъектности по сравнению с другими характеристиками диалога.

Интерес представляет также анализ гендерных различий в динамике субъектной позиции, поскольку особенности коммуникативного поведения мальчиков и девочек в подростковом возрасте существенно различаются, что может опосредовать влияние диалогических практик на развитие субъектности. Сопоставление приростов по отдельным компонентам в зависимости от пола позволяет оценить, насколько универсальным является воздействие диалога как механизма развития субъектной позиции. Результаты такого сопоставления для экспериментальной группы представлены ниже (табл. 5).

Таблица 5. Прирост средних значений компонентов субъектной позиции в экспериментальной группе в зависимости от пола

| Компонент субъектной позиции               | Прирост у девочек (n = 51) | Прирост у мальчиков (n = 43) | Различие приростов (p) |
|--------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------|
| Инициативность                             | 1,73                       | 2,04                         | 0.18                   |
| Рефлексивность                             | 2,51                       | 1,98                         | 0.04                   |
| Ответственность                            | 1,82                       | 1,49                         | 0.11                   |
| Способность к целеполаганию                | 1,87                       | 2,01                         | 0.32                   |
| Готовность к диалогическому взаимодействию | 2,74                       | 2,43                         | 0.14                   |
| Ценностное самоопределение                 | 1,79                       | 1,52                         | 0.08                   |

Гендерный анализ обнаружил в целом сходную картину динамики у мальчиков и девочек, при этом статистически значимое различие выявлено только по одному компоненту – рефлексивности ( $p = 0.04$ ). Прирост рефлексивности у девочек составил 2,51 балла против 1,98 балла у мальчиков, что может

объясняться более выраженной склонностью девочек-подростков к интроспекции и самоанализу, которая усиливается в условиях диалогического взаимодействия (Вьюнова, 2009). По остальным пяти компонентам различия между полами не достигли уровня статистической значимости, хотя определенные тенденции прослеживаются: мальчики показали несколько более высокий прирост инициативности (2,04 против 1,73) и способности к целеполаганию (2,01 против 1,87), тогда как девочки – более высокий прирост ответственности (1,82 против 1,49), готовности к диалогическому взаимодействию (2,74 против 2,43) и ценностного самоопределения (1,79 против 1,52).

Несмотря на отсутствие статистической значимости большинства гендерных различий, выявленные тенденции представляют содержательный интерес. Более выраженный прирост инициативности у мальчиков может быть связан с тем, что диалогические практики создают для них легитимное пространство проявления активности, которое в традиционном учебном процессе нередко подавляется требованиями дисциплины (Анчуков, 2000). Девочки, в свою очередь, демонстрируют более заметный рост в компонентах, связанных с эмоциональной включенностью и межличностной чувствительностью, что согласуется с данными о гендерных особенностях коммуникативного развития в подростковом возрасте. Вместе с тем отсутствие значимых различий по большинству шкал позволяет рассматривать диалогические практики как инструмент, работающий достаточно универсально вне зависимости от пола, что повышает их практическую применимость в условиях совместного обучения.

В целом собранные данные указывают на то, что диалог выступает действенным механизмом развития субъектной позиции подростков при условии его целенаправленной организации с учетом ряда ключевых параметров. Рефлексивная завершенность диалогического взаимодействия и симметричность коммуникации оказываются решающими факторами его развивающего эффекта. Это означает, что сам по себе факт обсуждения на уроке еще не гарантирует развития субъектности – необходима специальная работа по обеспечению равноправия участников и по организации осмысления полученного опыта.

Полученные эмпирические результаты позволяют существенно конкретизировать представления о природе диалога как педагогического явления. Если в теоретических работах диалог нередко описывается как нечто целостное и неразложимое, то представленные данные показывают, что его развивающий потенциал складывается из нескольких относительно автономных характеристик, каждая из которых вносит свой вклад в формирование субъектной позиции. Практическое значение этого вывода состоит в том, что педагог получает возможность целенаправленно усиливать те параметры диалога, которые наиболее значимы для развития определенных компонентов субъектности у конкретных обучающихся.

Обнаруженная неравномерность динамики различных компонентов субъектной позиции также несет важную информацию. Тот факт, что компоненты, непосредственно связанные с коммуникативно-рефлексивной сферой, обнаружили наибольшую чувствительность к диалогическому воздействию, указывает на существование определенной иерархии в структуре субъектности. По-видимому, развитие рефлексивности и коммуникативной компетентности создает предпосылки для последующего роста инициативности, целеполагания и ценностного самоопределения, которые в большей мере опираются на волевые и смысловые ресурсы личности. Эта гипотеза нуждается в проверке в ходе лонгитюдного исследования, однако полученные данные делают ее достаточно обоснованной.

### **Заключение**

Выполненное исследование позволило установить, что диалог, организованный как целенаправленная педагогическая практика, обладает выраженным потенциалом для развития субъектной позиции подростков в образовательном процессе. Средний прирост общего показателя субъектной позиции в экспериментальной группе составил около 2,06 балла по десятибалльной шкале, тогда как в контрольной группе аналогичный показатель не превысил 0,22 балла. Эта разница, подтвержденная статистически по всем шести компонентам субъектности, указывает на то, что естественного хода учебного процесса и возрастного развития недостаточно для заметного

продвижения в становлении субъектной позиции – необходимо целенаправленное создание диалогических условий, стимулирующих самоопределение, рефлекссию и инициативность подростка.

Особого внимания заслуживает выявленная структура параметров диалогического взаимодействия, определяющих его развивающую эффективность. Рефлексивная завершенность диалога – наличие специально организованного этапа осмысления – оказалась наиболее сильным предиктором прироста субъектной позиции, что вносит существенный вклад в понимание механизмов диалогического воздействия. Не менее значимой характеристикой является симметричность коммуникации, обеспечивающая реальное включение каждого участника в процесс совместного порождения смыслов. Открытость обсуждаемой проблемы и присутствие когнитивного конфликта также вносят свой вклад, хотя их влияние в большей мере опосредовано другими факторами. Полученная корреляционная картина позволяет утверждать, что эффективность диалога определяется не его формальными признаками (количеством высказываний, продолжительностью обсуждения), а качественными характеристиками взаимодействия между его участниками.

Анализ динамики отдельных компонентов субъектной позиции показал, что наибольшую чувствительность к диалогическому воздействию обнаруживают готовность к диалогическому взаимодействию и рефлексивность, тогда как ответственность и способность к целеполаганию, хотя и демонстрируют положительную динамику, изменяются менее интенсивно. Это согласуется с представлением о многоуровневой организации субъектности, в которой коммуникативно-рефлексивный пласт является наиболее доступным для педагогического воздействия и одновременно выступает основанием для развития более глубоких – волевых и ценностно-смысловых – компонентов. Дисбаланс, зафиксированный на начальном этапе между относительно высоким уровнем ответственности и низким уровнем целеполагания, к завершению эксперимента существенно сократился, что может свидетельствовать о нормализующем влиянии диалогических практик на структуру субъектной позиции в целом.

Гендерный аспект полученных результатов показал, что диалог как механизм развития субъектности действует в целом универсально, не обнаруживая выраженной избирательности в отношении пола. Единственное статистически значимое различие – более высокий прирост рефлексивности у девочек – не ставит под сомнение применимость диалогических практик в смешанных учебных группах, однако указывает на целесообразность учета индивидуальных особенностей при организации рефлексивного этапа. Для мальчиков, по-видимому, более эффективными оказываются формы рефлексии, опосредованные практической деятельностью, тогда как девочки легче включаются в вербальные формы самоанализа.

Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их использования при проектировании образовательного процесса, ориентированного на формирование субъектности обучающихся. Выявленные параметры диалогического взаимодействия могут быть положены в основу критериев оценки качества педагогической коммуникации и использованы в программах повышения квалификации педагогов. Опыт проведенного формирующего эксперимента свидетельствует о том, что переход к систематическому использованию диалогических практик требует специальной подготовки учителей, прежде всего в области техники задавания открытых вопросов, организации равноправного обсуждения и проведения рефлексивных процедур. Без такой подготовки диалог рискует остаться формальным приемом, не реализующим заложенного в нем развивающего потенциала.

### **Список литературы**

1. Алехин А.Н., Королева Н.Н., Малкова Е.Е. Деформации субъектности современных подростков с девиантным поведением // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М., 2013. С. 371-373.

2. Анчуков С.В. Формирование личностного развития подростков // Экология. Безопасность жизнедеятельности. Валеология: сборник научных трудов. Под ред. В.П. Соломина. СПб., 2000. С. 26-28.
3. Арцимович И.В. Характеристика субъектности подростков-девиантов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 36-46.
4. Башманова Е.Л. Проблемы проявления субъектности подростков в условиях смены образовательных парадигм // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: мат. XI Межд. науч. конф. Под ред. М.И. Морозовой. Санкт-Петербург, 2021. С. 14-17.
5. Виноградова Н.Л., Ващенко А.А., Ануфриева Е.В. Диалог как принцип формирования жизненной позиции // Молодежь и формирование гражданского общества в России: материалы I Общероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 2005. С. 224-226.
6. Вьюнова Н.И., Копытина О.С. Развитие субъектности подростка в критический период его становления // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рожд. С.Л. Рубинштейна. Под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Барабанщикова, М.И. Воловиковой. М., 2009. С. 113-120.
7. Дьяконов Г.В. Диалогические аспекты развития личности в подростковом возрасте // Психологические и педагогические аспекты формирования профессиональной и социальной компетентности: материалы Международной научно-практической конференции. В 2 т. Иваново, 2009. С. 145-149.
8. Куликова Т.И. Развитие субъектности современного подростка // Научный поиск молодых исследователей: материалы Ежегодной научно-практической конференции аспирантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тула, 2003. С. 22-28.
9. Лидская Э.В., Мдивани М.О., Суннатова Р.И., Шукова Г.В. Условия становления субъектности в подростковом возрасте // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук: материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию созд. Института психологии РАН. Под ред. Д.В. Ушакова, А.Л. Журавлева, А.В. Махнач. М., 2022. С. 596-598.
10. Рыбина Е.И. Методы исследования развития субъектности подростка // Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире: мат. Межд. науч.-прак. конф. Калуга, 2015. С. 441-446.
11. Смирнова А.Н. Роль субъектности в формировании самосохранительного поведения подростков // Социальные и биомедицинские детерминанты здоровья: Материалы международной научно-практической конференции. М., 2012. С. 84-99.
12. Смыкалов Д.Г. Проблемы формирования субъектности подростков // Молодежь и кооперация: инновации и творчество: мат. Международной студенческой научной конференции. Белгород, 2016. С. 340-352.
13. Удачина П.Ю., Удачин А.А., Соколов О.А., Соколов К.А., Соколова Н.А. Представления об успехе подростков с разным уровнем субъектности // Человек. Сообщество. Управление: 2023: материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2023. С. 454-461.
14. Шадрова Е.В. К вопросу формирования субъектной позиции ребенка // Управление качеством непрерывного педагогического образования в системе школа-колледж-вуз: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Под ред. Е.Ю. Бахтенко. Вологда, 2008. С. 238-240.
15. Шاپеев А.С. Становление субъектности в период перехода к юношескому возрасту как предмет содействия развитию старшеклассника // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. 2014. № 11. С. 250-255.

## Dialogue as a mechanism for the development of the subject position of adolescents

**Aleksandr M. Treshchev**

Professor of the Department of Pedagogical Education

Astrakhan State University

Astrakhan, Russia

treshev@asu-edu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 22.02.2026

Accepted 19.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37

DOI 10.25726/n1603-0831-3640-s

EDN KVVWOL

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

The article explores the phenomenon of dialogue as a mechanism for the development of adolescents' subject position within a transforming educational space. This context is characterized by a gradual departure from the traditional knowledge-transmission model toward the formation of an active, proactive, and responsible personality. Adolescence is identified as a critical period of ontogenesis, marked by a qualitative leap in the development of self-consciousness, the establishment of foundations for conscious self-determination, the formation of value-semantic orientations, and a reflexive attitude toward one's own activity as an object of purposeful transformation. The subject position is interpreted as an integrative personal construct that presupposes an individual's capacity to act as the source of their own activity, to make conscious choices, to assume responsibility for decisions taken, and to critically reflect on the outcomes of their actions. It develops within a communicative context through situations involving the independent resolution of contradictions, the comparison of differing viewpoints, and the elaboration of a personal stance toward a problem. In this framework, dialogue is understood not as a simple speech procedure or frontal questioning but as a fundamental space of encounter between subjects, in which new meanings emerge at the boundary of interacting positions, in line with philosophical traditions concerning the dialogical nature of consciousness and the dialogue of cultures. In mass educational practice, dialogic forms of interaction are frequently implemented in a formal manner without due consideration of necessary conditions. This results in pseudo-dialogue and fails to foster genuine self-determination among adolescents. Consequently, the identification and systematization of key parameters of dialogic interaction that ensure its developmental effect on the components of subjectness acquire particular importance. These components include initiative, reflexivity, responsibility, the capacity for goal-setting, readiness for dialogic interaction, and value-based self-determination. The materials demonstrate that the systematic integration into the educational process of problem-based discussions, Socratic conversations, reflexive dialogues, and group project discussions of varying duration and frequency produces a pronounced positive dynamic across all the indicated components. The greatest gains are observed in indicators of readiness for dialogic interaction and reflexivity, with a transition from predominantly average levels to higher values. By contrast, under traditional instruction such changes remain minimal and are attributable primarily to natural age-related processes. Correlation analysis establishes a hierarchy of significance among dialogue parameters. The greatest contribution to the growth of the subject position is made by the reflexive completeness of discussion as a stage of comprehension and generalization of experience, the symmetry of communication that ensures equal distribution of speech activity and genuine participation by each subject, and, to a lesser extent, the degree of problem openness that permits multiple solutions and the presence of cognitive conflict that stimulates the



restructuring of thinking, provided constructive pedagogical support is available. Gender analysis of the dynamics reveals an overall universal character of dialogue's impact, with moderate differences: a more pronounced increase in reflexivity among girls, associated with their greater inclination toward introspection, and a tendency toward greater growth in initiative and goal-setting among boys. These differences do not preclude the application of such practices in mixed-gender groups. The presented propositions refine current understandings of the nature of dialogue as a pedagogical phenomenon, highlighting the selective character of its influence on the communicative-reflexive components of subjectness as a foundation for the subsequent development of volitional and value-semantic aspects. They also establish the practical significance of the findings for the design of educational processes, the assessment of pedagogical communication quality, and the development of teacher training programs focused on techniques for organizing open questioning, equitable discussion, and reflexive procedures. Collectively, these elements allow the main content of the work to be established, its relevance to pedagogical science and practice to be evaluated, and a decision to be made regarding consultation of the full text for an in-depth examination of the mechanisms and conditions for the effective formation of adolescents' subject position.

### **Keywords**

dialogue, subject position, adolescents, reflexivity, dialogic interaction.

### **References**

1. Alyokhin A.N., Koroleva N.N., Malkova E.E. Deformations of subjectivity of modern adolescents with deviant behavior // *Person, Subject, Personality in Modern Psychology: Materials of the International Scientific Conference Dedicated to the 80th Anniversary of A.V. Brushlinsky*. Eds. by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. Moscow, 2013. pp. 371-373.
2. Anchukov S.V. Formation of personal development of adolescents // *Ecology. Life safety. Valeology: a Collection of Scientific Papers*. Ed. by V.P. Solomin. St. Petersburg, 2000. pp. 26-28.
3. Artsimovich I.V. Characteristics of the subjectivity of deviant adolescents // *Tver State University Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology*. 2011. № 1. pp. 36-46.
4. Bashmanova E.L. Problems of manifestation of subjectivity of adolescents in the context of changing educational paradigms // *Education as a factor in the development of intellectual and moral potential of personality and modern society: Materials of the XI International Scientific Conference*. Ed. by M.I. Morozova. St. Petersburg, 2021. pp. 14-17.
5. Vinogradova N.L., Vashchenko A.A., Anufrieva E.V. Dialogue as a principle of forming a life position // *Youth and the formation of civil society in Russia: Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference*. Volgograd, 2005. pp. 224-226.
6. Vyunova N.I., Kopytina O.S. The development of adolescent subjectivity in the critical period of its formation // *Human psychology in the modern world: Materials of the All-Russian Anniversary Scientific Conference dedicated to the 120th Anniversary of S.L. Rubinstein's Birth*. Eds. by A.L. Zhuravlev, V.A. Barabanshchikov, M.I. Volovikova. M., 2009. pp. 113-120.
7. Dyakonov G.V. Dialogic aspects of personality development in adolescence // *Psychological and pedagogical aspects of professional and social competence formation: Materials of the XI International Scientific and Practical Conference*. In 2 vols. Ivanovo, 2009. pp. 145-149.
8. Kulikova T.I. The development of subjectivity of a modern teenager // *Scientific search for young researchers: Materials of the Annual Scientific and Practical Conference of Graduate Students and Applicants of Tolstoy TSPU*. Tula, 2003. pp. 22-28.
9. Lidskaya E.V., Mdivani M.O., Sunnatova R.I., Shukova G.V. Conditions for the formation of subjectivity in adolescence // *History, modernity and prospects for the development of psychology in the system of the Russian Academy of Sciences: Materials of the International Annual Scientific Conference Dedicated to the 50th Anniversary of the Founding of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*. Eds. by D.V. Ushakov, A.L. Zhuravlev, A.V. Makhnach. M., 2022. pp. 596-598.

10. Rybina E.I. Methods of research of adolescent subjectivity development // Issues of Socio-Psychological and Pedagogical Support of Children in the Modern World: Materials of the International Scientific and Practical Conference. Kaluga, 2015. pp. 441-446.
11. Smirnova A.N. The role of subjectivity in the formation of self-preserving behavior of adolescents // Social and biomedical determinants of health: Materials of the International Scientific and Practical Conference. M., 2012. pp. 84-99.
12. Smykalov D.G. Problems of formation of subjectivity of adolescents // Youth and cooperation: innovations and creativity: Materials of the International Student's Scientific Conference. Belgorod, 2016. pp. 340-352.
13. Udachina P.Yu., Udachin A.A., Sokolov O.A., Sokolov K.A., Sokolova N.A. Ideas about the success of adolescents with different levels of subjectivity. Community. Management: 2023: Materials of the XXIII All-Russian Scientific and Practical Conference. Krasnodar, 2023. pp. 454-461.
14. Shadrova E.V. On the issue of forming a child's subject position // Quality Management of Continuing Pedagogical Education in the School-College-University System: Materials of the Interregional Scientific and Practical Conference. Ed. by E.Y. Bakhtenko. Vologda, 2008. pp. 238-240.
15. Shapeev A.S. The formation of subjectivity during the transition to adolescence as a subject for promoting the development of a high school student // Socio-Psychological Problems of Mentality/Mentality. 2014. № 11. pp. 250-255.

## **Формирование коммуникативной культуры обучающихся на уроках физической культуры**

**Юрий Викторович Нестеров**

Доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры психологии

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

Астрахань, Россия

nest.jv@mail.ru

ORCID 0009-0002-1689-4718

Поступила в редакцию 10.02.2026

Принята 23.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.037

DOI 10.25726/c1215-0975-3385-z

EDN RSRNCP

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В рамках анализа современных тенденций в физическом воспитании урок физической культуры предстает как особая образовательная среда, обладающая значительным потенциалом для развития коммуникативной культуры обучающихся, которая трактуется как сложная система знаний о нормах и правилах взаимодействия в условиях совместной двигательной деятельности, эмоционально-ценностных установок, обеспечивающих эмпатию и толерантность, практических навыков продуктивного диалога и рефлексивных механизмов самооценки коммуникативного поведения. Специфика данного учебного предмета заключается в неразрывном единстве телесного, двигательного и социального опытов, осваивая который, обучающиеся сталкиваются с необходимостью немедленной координации действий, учета невербальных сигналов партнеров, разрешения конфликтных ситуаций под влиянием физической нагрузки и эмоционального напряжения, что способствует формированию компетенций, востребованных в структуре универсальных учебных действий. Результаты комплексного изучения свидетельствуют о превалировании низких показателей по всем компонентам коммуникативной культуры на начальном этапе, особенно выраженном в рефлексивной сфере, где свыше 56% обучающихся демонстрируют ограниченные способности к анализу собственного поведения, в то время как когнитивный компонент характеризуется относительно более благоприятными значениями. Сравнительный анализ различных форм организации деятельности на уроке выявляет превосходство групповой формы, обеспечивающей средний интегральный показатель проявления коммуникативных умений на уровне 7,13 балла по 10-балльной шкале благодаря активизации процессов переговоров, распределения ролей и коллективного принятия решений, тогда как фронтальная и индивидуальная формы дают существенно более низкие результаты. Критическим фактором выступает стратегия педагогического взаимодействия: переход к интерактивной модели, включающей обсуждение тактических решений, ротацию функций лидерства, рефлексивные беседы и взаимное обучение, приводит к повышению интегрального показателя коммуникативной культуры до 7,64 балла против 4,23 при директивном подходе, одновременно снижая вариативность индивидуальных результатов. Динамическое наблюдение подтверждает высокую эффективность целенаправленного педагогического воздействия, выражающуюся в многократном приросте показателей по деятельностному, когнитивному, эмоционально-ценностному и рефлексивному компонентам в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, что иллюстрирует системный характер изменений в коммуникативном поведении обучающихся. Полученные закономерности подчеркивают перспективность интеграции коммуникативных и физкультурных аспектов образования, открывая возможности для разработки

методических подходов, не требующих дополнительных временных ресурсов, и указывают на необходимость совершенствования профессиональной компетентности учителей в сфере организации интерактивного взаимодействия для обеспечения соответствия образовательного процесса актуальным социальным и личностным запросам.

### **Ключевые слова**

коммуникативная культура, физическая культура, педагогическое взаимодействие, групповая форма, интерактивная стратегия.

### **Введение**

Современная образовательная среда предъявляет к процессу физического воспитания требования, выходящие далеко за пределы развития двигательных качеств и формирования спортивных навыков. Урок физической культуры как особая форма организации учебной деятельности обладает уникальным потенциалом для становления личности обучающегося в её социальном и коммуникативном измерении. Специфика физкультурно-спортивной деятельности такова, что она неизбежно предполагает совместные действия, согласование усилий, вербальное и невербальное взаимодействие между участниками (Григан, 2022). Именно на уроках физической культуры обучающиеся оказываются в ситуациях, требующих немедленного реагирования на действия партнёров, умения договариваться, распределять роли, управлять конфликтными ситуациями в условиях эмоционального напряжения и физической нагрузки. Эти условия создают естественную площадку для формирования коммуникативной культуры, понимаемой как совокупность знаний, умений, ценностных ориентаций и опыта, обеспечивающих продуктивное и этически обоснованное взаимодействие с другими людьми.

Понятие коммуникативной культуры в педагогическом дискурсе имеет многоуровневый характер и включает в себя не только владение речевыми средствами общения, но и способность к эмпатии, рефлексии собственного коммуникативного поведения, готовность к сотрудничеству и умение строить диалог на основе взаимного уважения (Виленская, 2005). В работах отечественных исследователей подчёркивается, что коммуникативная культура формируется не стихийно, а в процессе целенаправленной педагогической деятельности, при этом особую роль играют те образовательные ситуации, в которых обучающийся выступает субъектом взаимодействия, а не пассивным исполнителем инструкций (Латыпов, 2023). Физическая культура как учебный предмет предоставляет для этого широкие возможности, поскольку большинство форм двигательной активности – командные игры, парные упражнения, групповые эстафеты, коллективные проекты – строятся на основе совместной деятельности. Однако в педагогической практике коммуникативный потенциал уроков физической культуры нередко остаётся нереализованным: учителя сосредоточены на решении задач физической подготовки и не рассматривают урок как пространство для развития социально-коммуникативных компетенций.

Между тем федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения закрепляют требование формирования универсальных учебных действий, в структуре которых коммуникативные действия занимают одно из центральных мест (Востриков, 2008). Речь идёт о способности обучающихся планировать учебное сотрудничество, ставить вопросы, разрешать конфликты, управлять поведением партнёра, достаточно полно и точно выражать свои мысли. В контексте урока физической культуры эти действия приобретают специфическую окраску: обучающийся должен не просто вербально взаимодействовать, но и координировать своё коммуникативное поведение с двигательной активностью, учитывать невербальные сигналы, контролировать эмоциональные реакции в ситуациях соревнования и физического контакта (Горбунов, 2009). Исследования последних лет показывают, что уровень коммуникативной культуры обучающихся существенно различается в зависимости от того, насколько целенаправленно педагог организует коммуникативное взаимодействие на уроке, какие методы и приёмы использует для стимулирования диалога, каким образом выстраивает обратную связь.

Значимость обращения к проблеме коммуникативной культуры в рамках физического воспитания обусловлена и тем обстоятельством, что урок физической культуры является единственным учебным предметом, в котором телесность, движение и взаимодействие образуют неразрывное единство (Михайлова, 2000). Именно здесь обучающийся получает опыт переживания ситуаций успеха и неудачи в присутствии других, учится принимать и оказывать помощь, осваивает нормы спортивной этики и fair play. Вместе с тем недостаточная теоретическая разработанность вопросов интеграции коммуникативного и физкультурного компонентов образования создаёт определённый разрыв между потенциалом данного предмета и реальной практикой его преподавания. Обращение к указанной проблематике позволяет не только углубить понимание механизмов формирования коммуникативной культуры в образовательном процессе, но и разработать практические рекомендации для учителей физической культуры, ориентированные на системное развитие коммуникативных компетенций обучающихся.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу проведённой работы составили положения системно-деятельностного подхода, рассматривающего формирование коммуникативной культуры как процесс, развёртывающийся в структуре совместной деятельности субъектов образовательного процесса, а также идеи компетентного подхода, определяющего коммуникативную культуру через совокупность компетенций, проявляющихся в реальных ситуациях взаимодействия (Головин, 2005). В качестве теоретико-методологических ориентиров выступили концепции коммуникативной компетентности, разработанные в отечественной психолого-педагогической науке, и современные модели организации физкультурно-спортивной деятельности в образовательных учреждениях.

Эмпирическую базу составили данные, полученные в ходе педагогического наблюдения, анкетирования и экспертной оценки уроков физической культуры в общеобразовательных организациях. В выборку вошли 186 обучающихся 5-9 классов четырёх общеобразовательных школ, а также 24 учителя физической культуры с различным стажем педагогической деятельности (Купцова, 2012). Для диагностики уровня коммуникативной культуры обучающихся применялась модифицированная методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей, адаптированная к условиям физкультурно-спортивной деятельности, а также метод экспертных оценок, позволяющий зафиксировать проявления коммуникативных умений непосредственно в процессе урока.

Аналитическая часть исследования опиралась на систематический обзор 78 источников научной литературы, включающих монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых журналах, изданные преимущественно за последние пятнадцать лет. Обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики, сравнительного анализа и корреляционного анализа. Качественная интерпретация результатов проводилась на основе метода контент-анализа экспертных заключений и материалов педагогического наблюдения, что обеспечило возможность выявления устойчивых закономерностей в формировании коммуникативной культуры обучающихся на уроках физической культуры (Востриков, 2009).

### **Результаты и обсуждение**

Проблема формирования коммуникативной культуры на уроках физической культуры имеет сложную структуру, обусловленную взаимодействием нескольких факторов: содержание учебного материала, методы и формы организации двигательной деятельности, характер педагогического взаимодействия, индивидуально-психологические особенности обучающихся. В педагогической теории сложилось устойчивое представление о том, что коммуникативная культура формируется преимущественно на уроках гуманитарного цикла – литературы, иностранного языка, обществознания. Между тем специфика физкультурно-спортивной деятельности создаёт условия, в которых коммуникативные умения востребованы в их наиболее целостном виде: обучающийся должен одновременно воспринимать информацию, анализировать действия партнёров, принимать решения и транслировать их в форме вербальных и невербальных сигналов (Ахмедов, 2021). Это обстоятельство делает урок физической культуры уникальным пространством для развития тех компонентов

коммуникативной культуры, которые остаются недостаточно задействованными в рамках других предметов.

Для понимания исходного состояния коммуникативной культуры обучающихся необходимо обратиться к данным входной диагностики, проведённой в начале учебного года. Обследование охватило все возрастные группы, вошедшие в выборку, и позволило зафиксировать распределение обучающихся по уровням сформированности основных компонентов коммуникативной культуры. Учитывались четыре компонента: когнитивный (знание норм и правил общения в условиях физкультурно-спортивной деятельности), эмоционально-ценностный (отношение к партнёрам по взаимодействию, эмпатия, толерантность), деятельностный (практические умения выстраивать продуктивное общение) и рефлексивный (способность к самооценке собственного коммуникативного поведения). Результаты входной диагностики представлены далее (табл. 1).

Таблица 1. Распределение обучающихся по уровням сформированности компонентов коммуникативной культуры на этапе входной диагностики (n = 186, %)

| Компонент коммуникативной культуры | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Когнитивный                        | 14,5            | 47,8            | 37,7           |
| Эмоционально-ценностный            | 11,3            | 42,5            | 46,2           |
| Деятельностный                     | 9,7             | 51,1            | 39,2           |
| Рефлексивный                       | 7,0             | 36,6            | 56,4           |

Полученные данные свидетельствуют о существенном преобладании низких показателей по всем компонентам коммуникативной культуры, причём наиболее выражена эта тенденция в отношении рефлексивного компонента, где более половины обучающихся продемонстрировали низкий уровень. Разница между долями обучающихся с высоким уровнем когнитивного и рефлексивного компонентов составила 7,5 процентных пункта, что указывает на значительный разрыв между знаниевой и рефлексивной составляющими коммуникативной культуры. Средний уровень наиболее представлен по деятельностному компоненту, что может объясняться тем, что определённые коммуникативные умения формируются у обучающихся спонтанно в процессе игровой и спортивной деятельности, однако без целенаправленного педагогического воздействия не достигают высокого качества (Головин, 2005).

Показательно, что эмоционально-ценностный компонент характеризуется наиболее высокой долей обучающихся с низким уровнем среди первых трёх компонентов – 46,2%, тогда как когнитивный компонент демонстрирует относительно более благоприятную картину. Это соотношение подтверждает тезис о том, что простое информирование обучающихся о нормах общения не обеспечивает автоматического переноса этих знаний в эмоционально-ценностную и практическую сферы. Суммарная доля обучающихся со средним и высоким уровнем когнитивного компонента составила 62,3%, в то время как по рефлексивному компоненту аналогичный показатель достигал лишь 43,6%, что фиксирует практически двадцатипроцентный разрыв между этими параметрами.

Важным направлением исследования стало изучение зависимости уровня коммуникативной культуры от преобладающих форм организации деятельности на уроках физической культуры. Педагогическое наблюдение и экспертная оценка позволили классифицировать уроки по доминирующей форме организации: фронтальная, групповая, парная и индивидуальная. Для каждого типа уроков фиксировались проявления коммуникативных умений обучающихся по специально разработанной шкале, включающей десять индикаторов, объединённых в три блока: инициативность в общении, адекватность коммуникативного поведения и конструктивность при разрешении разногласий. Средние баллы по десятибалльной шкале для каждой формы организации деятельности отражены в соответствующих данных (табл. 2).

Таблица 2. Средние показатели проявления коммуникативных умений обучающихся при различных формах организации деятельности на уроке (баллы по 10-балльной шкале)

| Блок коммуникативных умений                 | Фронтальная форма | Групповая форма | Парная форма | Индивидуальная форма |
|---------------------------------------------|-------------------|-----------------|--------------|----------------------|
| Инициативность в общении                    | 3,2               | 7,4             | 6,8          | 2,1                  |
| Адекватность коммуникативного поведения     | 4,7               | 6,9             | 7,3          | 3,5                  |
| Конструктивность при разрешении разногласий | 2,8               | 7,1             | 5,6          | 1,9                  |
| Среднее по всем блокам                      | 3,57              | 7,13            | 6,57         | 2,50                 |

Распределение средних баллов отчётливо показывает, что групповая форма организации деятельности обеспечивает наиболее высокие показатели по всем трём блокам коммуникативных умений. Средний интегральный балл при групповой форме составил 7,13, что превышает аналогичный показатель фронтальной формы в два раза – разница составляет 3,56 балла. Парная форма занимает промежуточное положение, однако по отдельным блокам демонстрирует неоднородную картину: если адекватность коммуникативного поведения при парной работе даже несколько выше, чем при групповой (7,3 против 6,9 балла), то конструктивность при разрешении разногласий существенно уступает групповой форме – 5,6 против 7,1 балла.

Такое распределение объясняется тем, что парная работа в условиях урока физической культуры предполагает более тесный контакт, но ограничивает разнообразие коммуникативных ситуаций: обучающийся взаимодействует с одним партнёром, что снижает необходимость поиска компромисса и учёта множественных позиций (Сбитный, 2022). В групповой деятельности, напротив, возникает необходимость координации действий нескольких участников, что естественным образом активизирует механизмы переговоров, распределения ролей, коллективного принятия решений. Индивидуальная форма ожидаемо показала минимальные значения – интегральный средний балл 2,50, что на 4,63 балла ниже, чем при групповой форме. Это подтверждает теоретическое положение о том, что коммуникативная культура не может формироваться вне контекста реального взаимодействия, а создание условий для такого взаимодействия является дидактической задачей учителя.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о роли педагога в процессе формирования коммуникативной культуры обучающихся. Учитель физической культуры выступает не только организатором двигательной деятельности, но и моделью коммуникативного поведения, носителем определённой коммуникативной культуры, которую обучающиеся осваивают в том числе через механизмы подражания и идентификации (Михалёва, 2016). Экспертный анализ деятельности 24 учителей позволил выявить существенные различия в том, как педагоги реализуют коммуникативную составляющую урока. Были выделены три типа педагогической стратегии:

1. директивная (минимальное включение обучающихся в коммуникативное взаимодействие, преобладание односторонних инструкций);
2. интерактивная (систематическое использование диалоговых форм, обсуждение тактических решений, рефлексия коммуникативного опыта);
3. смешанная (ситуативное чередование директивных и интерактивных элементов).

Результаты анализа связи между типом педагогической стратегии и показателями коммуникативной культуры обучающихся свидетельствуют о статистически значимых различиях. Данные систематизированы ниже (табл. 3).

Таблица 3. Средние значения интегрального показателя коммуникативной культуры обучающихся в зависимости от типа педагогической стратегии учителя (в баллах)

| Тип педагогической стратегии | Количество учителей | Количество обучающихся | Средний интегральный показатель | Стандартное отклонение |
|------------------------------|---------------------|------------------------|---------------------------------|------------------------|
| Директивная                  | 9                   | 68                     | 4,23                            | 1,87                   |
| Смешанная                    | 8                   | 62                     | 5,91                            | 1,54                   |
| Интерактивная                | 7                   | 56                     | 7,64                            | 1,21                   |

Разница между средними интегральными показателями при директивной и интерактивной стратегиях составляет 3,41 балла, что является весьма существенным значением при десятибалльной шкале оценки. Стандартное отклонение закономерно снижается от директивной стратегии к интерактивной: при директивном подходе разброс показателей обучающихся максимален (1,87), что говорит о неоднородности группы – часть обучающихся компенсирует дефицит педагогического воздействия за счёт собственных ресурсов, тогда как другая часть демонстрирует крайне низкие результаты. Интерактивная стратегия, напротив, не только повышает средний уровень, но и обеспечивает более компактное распределение, снижая разброс до 1,21 (Спирин, 2018). Это означает, что целенаправленная работа учителя по организации коммуникативного взаимодействия оказывает нивелирующее воздействие на исходные различия между обучающимися.

Смешанная стратегия занимает промежуточное положение со средним баллом 5,91, что на 1,68 балла выше директивной и на 1,73 балла ниже интерактивной. Практически симметричное расположение этого показателя между крайними значениями указывает на линейный характер зависимости: увеличение доли интерактивных элементов в педагогической стратегии пропорционально повышает показатели коммуникативной культуры обучающихся. Вместе с тем следует отметить, что стандартное отклонение при смешанной стратегии (1,54) ближе к показателю директивной стратегии, нежели интерактивной, что свидетельствует о том, что эпизодическое включение диалоговых форм работы, не подкреплённое системным подходом, не обеспечивает столь же устойчивого эффекта, как последовательная интерактивная стратегия.

Динамический аспект формирования коммуникативной культуры представляет особый интерес с позиции оценки эффективности целенаправленного педагогического воздействия. В течение учебного года в экспериментальных классах, где учителя применяли интерактивную стратегию, была реализована программа формирования коммуникативной культуры, включающая специальные коммуникативные задания, интегрированные в содержание уроков физической культуры: обсуждение тактических планов перед командными играми, рефлексивные беседы после соревновательных упражнений, ротация капитанских функций, коллективное судейство. Контрольные классы обучались по стандартной программе без акцента на коммуникативных задачах. Сопоставление итоговых показателей позволяет оценить масштаб произошедших изменений.

Отметим, что для полноценной оценки динамики необходимо было учитывать не только абсолютные значения, но и величину прироста по каждому компоненту коммуникативной культуры в экспериментальной и контрольной группах. Распределение обучающихся с высоким уровнем сформированности компонентов коммуникативной культуры на этапе итоговой диагностики сопоставлено с данными входной диагностики (табл. 4).

Таблица 4. Динамика доли обучающихся с высоким уровнем сформированности компонентов коммуникативной культуры в экспериментальной и контрольной группах (в %)

| Компонент   | Экспериментальная группа, начало | Экспериментальная группа, конец | Прирост | Контрольная группа, начало | Контрольная группа, конец | Прирост |
|-------------|----------------------------------|---------------------------------|---------|----------------------------|---------------------------|---------|
| Когнитивный | 15,2                             | 38,4                            | 23,2    | 13,8                       | 19,5                      | 5,7     |



|                         |      |      |      |      |      |     |
|-------------------------|------|------|------|------|------|-----|
| Эмоционально-ценностный | 10,7 | 33,9 | 23,2 | 11,9 | 15,6 | 3,7 |
| Деятельностный          | 9,8  | 41,1 | 31,3 | 9,5  | 14,3 | 4,8 |
| Рефлексивный            | 7,1  | 28,6 | 21,5 | 6,9  | 10,3 | 3,4 |

Сравнительный анализ динамических показателей обнаруживает значительный разрыв между экспериментальной и контрольной группами по всем компонентам коммуникативной культуры. Наиболее выраженный прирост в экспериментальной группе зафиксирован по деятельностному компоненту – 31,3 процентных пункта, что превышает аналогичный показатель контрольной группы в 6,5 раза. Это закономерно, поскольку именно деятельностный компонент наиболее чувствителен к изменениям в формах организации учебной деятельности: включение обучающихся в разнообразные ситуации группового взаимодействия с чётко поставленными коммуникативными задачами создаёт условия для интенсивной отработки практических умений (Козлов, 2008).

Когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты продемонстрировали одинаковый прирост в экспериментальной группе – 23,2 процентных пункта, однако в контрольной группе когнитивный компонент вырос на 5,7 пункта против 3,7 пункта по эмоционально-ценностному компоненту. Это различие подтверждает ранее высказанное предположение о том, что когнитивная составляющая может частично формироваться и при стандартной организации урока за счёт общего информационного воздействия, тогда как эмоционально-ценностный компонент требует специально организованного опыта переживания коммуникативных ситуаций. Рефлексивный компонент показал наименьший прирост в экспериментальной группе – 21,5 процентных пункта, но при этом стартовые позиции по данному компоненту были самыми низкими, а итоговый показатель (28,6%) существенно превышает контрольное значение (10,3%). Разница между итоговыми показателями экспериментальной и контрольной групп по рефлексивному компоненту составляет 18,3 процентных пункта, что говорит о принципиальной невозможности формирования рефлексивных коммуникативных умений без целенаправленного педагогического воздействия.

В контрольной группе суммарный прирост по всем компонентам составил 17,6 процентных пункта, тогда как в экспериментальной группе – 99,2 процентных пункта, что означает пятикратное превышение. Средний прирост на один компонент в контрольной группе равен 4,4 процентных пункта, в экспериментальной – 24,8 процентных пункта. Столь значительная разница не может быть объяснена влиянием случайных факторов и однозначно свидетельствует о высокой эффективности целенаправленной работы по формированию коммуникативной культуры в рамках уроков физической культуры.

Помимо количественных показателей существенный интерес представляет качественная характеристика тех изменений, которые происходили в коммуникативном поведении обучающихся экспериментальных классов на протяжении учебного года. Педагогическое наблюдение зафиксировало ряд устойчивых тенденций: снижение частоты конфликтных ситуаций при проведении командных игр, увеличение числа обучающихся, добровольно принимающих на себя роль капитана или организатора, появление практики взаимного обучения, когда более подготовленные обучающиеся помогают менее подготовленным не только в освоении двигательных действий, но и в выстраивании взаимодействия с партнёрами по команде. Учителя, реализовавшие интерактивную стратегию, отмечали также изменение характера обратной связи со стороны обучающихся: от формальных ответов на вопросы учителя к развёрнутым высказываниям, включающим элементы анализа, аргументации, самооценки (Михалёва, 2016).

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что коммуникативная культура обучающихся на уроках физической культуры формируется как многокомпонентное образование, каждый элемент которого имеет свою динамику и свои условия развития. Наиболее благоприятной средой для этого процесса выступает групповая форма организации деятельности в сочетании с

интерактивной педагогической стратегией, предполагающей систематическое включение обучающихся в ситуации коммуникативного выбора, переговоров и рефлексии. Стартовые позиции обучающихся характеризуются выраженным дефицитом рефлексивных и эмоционально-ценностных составляющих коммуникативной культуры, что создаёт зону ближайшего развития, в которой педагогическое воздействие может быть максимально продуктивным.

Сопоставление различных показателей обнаруживает закономерность, согласно которой деятельностный компонент коммуникативной культуры наиболее подвержен целенаправленному педагогическому влиянию: прирост по этому компоненту оказался максимальным как в абсолютных, так и в относительных значениях. Вместе с тем устойчивость сформированных коммуникативных умений обеспечивается только при условии параллельного развития когнитивного и рефлексивного компонентов, создающих основу для осознанного и произвольного управления собственным коммуникативным поведением. Разница между показателями экспериментальной и контрольной групп убедительно демонстрирует, что без специальной педагогической работы естественное развитие коммуникативной культуры в условиях урока физической культуры протекает крайне медленно и не обеспечивает достижения уровня, соответствующего требованиям образовательных стандартов.

Влияние типа педагогической стратегии на результативность процесса оказалось более значимым, чем влияние содержания учебного материала или конкретного вида спортивной деятельности. Это согласуется с представлениями о приоритетной роли педагогического взаимодействия в формировании личностных и метапредметных результатов образования и указывает на необходимость включения коммуникативной проблематики в систему профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей физической культуры.

### **Заключение**

Специфика физкультурно-спортивной деятельности – совместный характер двигательных действий, необходимость оперативной координации усилий, эмоциональная насыщенность игровых и соревновательных ситуаций – создаёт условия, в которых коммуникативные умения оказываются востребованы в их наиболее целостном и интегративном виде. Именно здесь обучающийся имеет возможность не просто осваивать правила общения на теоретическом уровне, а проживать коммуникативные ситуации, непосредственно ощущая последствия своих коммуникативных решений.

Количественные показатели входной диагностики зафиксировали, что более трети обучающихся находятся на низком уровне по когнитивному и деятельностному компонентам коммуникативной культуры, а доля обучающихся с низким рефлексивным компонентом превышает 56% процентов. Эти цифры свидетельствуют о значительном разрыве между образовательными ожиданиями, закреплёнными в нормативных документах, и реальным состоянием коммуникативной подготовленности обучающихся. В то же время итоговые результаты экспериментальной группы продемонстрировали прирост доли обучающихся с высоким уровнем по деятельностному компоненту более чем на 31 процентный пункт, что в 6,5 раза превышает аналогичный показатель контрольной группы. Средний интегральный балл коммуникативной культуры у обучающихся, занимавшихся под руководством учителей с интерактивной стратегией, составил 7,64 по 10-балльной шкале против 4,23 при директивной стратегии.

Эти результаты позволяют утверждать, что ключевым условием эффективного формирования коммуникативной культуры на уроках физической культуры является переход от директивной модели преподавания к интерактивной, предполагающей систематическое включение обучающихся в ситуации группового взаимодействия с элементами рефлексии. Групповая форма организации деятельности обеспечила средний интегральный показатель коммуникативных умений 7,13 балла, что вдвое превышает показатель фронтальной формы. При этом парная работа, хотя и уступает групповой по ряду параметров, показала более высокие значения по адекватности коммуникативного поведения, что указывает на целесообразность сочетания различных форм организации в зависимости от конкретных педагогических задач.

Сопоставление динамики по четырём компонентам коммуникативной культуры выявило неравномерность их развития: деятельностный компонент оказался наиболее податлив целенаправленному воздействию, тогда как рефлексивный компонент, несмотря на значительный прирост в экспериментальной группе, сохранил наименьшие абсолютные значения. Суммарный прирост по всем компонентам в экспериментальной группе составил 99,2 процентных пункта против 17,6 в контрольной, что отражает пятикратную разницу в темпах развития коммуникативной культуры при наличии и отсутствии специально организованной педагогической работы. Снижение стандартного отклонения с 1,87 при директивной стратегии до 1,21 при интерактивной свидетельствует о нивелирующем эффекте последней: целенаправленное педагогическое воздействие не только повышает средний уровень, но и сокращает разброс индивидуальных показателей, обеспечивая более равномерное развитие коммуникативной культуры у всех обучающихся вне зависимости от их исходных характеристик.

Практическое значение полученных результатов определяется возможностью их использования при проектировании программ физического воспитания, ориентированных на интеграцию двигательных и коммуникативных задач. Разработанные подходы к организации коммуникативного взаимодействия на уроках физической культуры – включение элементов тактического обсуждения, ротация лидерских функций, коллективная рефлексия после соревновательных упражнений, взаимное обучение – не требуют существенного увеличения временных затрат и могут быть встроены в существующие программы при условии готовности учителя к реализации интерактивной стратегии. Формирование такой готовности должно стать одним из приоритетов системы методического сопровождения учителей физической культуры, поскольку именно тип педагогической стратегии, как показало проведённое исследование, выступает определяющим фактором результативности процесса.

### Список литературы

1. Ахмедов А.О., Джулагов С.М.М., Умаров А.А.К. Современные подходы к формированию комплексного содержания урока физической культуры // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2021. № 1 (33). С. 54-57.
2. Виленская Т.Е. Эффективность уроков физической культуры в начальной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 1. С. 2-6.
3. Востриков В.А. Формирование базовой культуры студентов в процессе физкультурного образования // Среднее профессиональное образование. 2008. № 7. С. 15-17.
4. Востриков В.А. Ценности физической культуры и принципы построения процесса физкультурного образования // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма. 2009. № 15. С. 329-333.
5. Головин О.В., Жирякова Е.Е. К вопросу об организации уроков физической культуры на основе системного подхода // Сибирский учитель. 2005. № 1 (37). С. 41-45.
6. Головин О.В., Жирякова Е.Е. К вопросу об организации уроков физической культуры на основе системного подхода // Сибирский учитель. 2005. № 2 (38). С. 38-40.
7. Горбунов А.Ю. К проблеме формирования физической культуры личности в образовательном процессе // Физкультурное образование. 2009. № 1. С. 22-25.
8. Григан С.А., Бельмач В.А., Шенгелая С.А. Роль образования в области физической культуры в формировании личности студентов // Теория и практика физической культуры. 2022. № 10. С. 8.
9. Козлов А.В. Программно-содержательное обеспечение процесса физкультурного образования в формировании нравственной культуры школьников // Физкультурное образование. 2008. № 1. С. 8-12.
10. Купцова В.Г., Горбунов А.Ю. Структура и методика формирования умений обучать общеобразовательным упражнениям // Физкультурное образование. 2012. № 1. С. 4-7.
11. Латыпов И.К. Нужны ли учащимся знания на уроках физической культуры? // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2023. № 6. С. 44-46.

12. Михайлова Т.А. Личность учителя физической культуры как фактор воспитания подрастающего поколения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия 9: Экология человека и среды обитания. 2000. № 1. С. 33.
13. Михалёва Е.А., Кудрявцев М.Д. Практические аспекты развития учащихся на уроках физической культуры // Начальная школа. 2016. № 11. С. 71-75.
14. Сбитный С.Н., Калоша А.И., Гуторова Г.А., Украинцева Ю.А. Формирование культуры здоровья младших школьников в образовательном процессе средствами физкультурно-оздоровительной деятельности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2022. № 1. С. 44.
15. Спирин В.К. Практическая направленность школьных уроков физической культуры // Физическая культура в школе. 2018. № 1. С. 11-17.

### **Formation of communicative culture of students in physical culture lessons**

**Yuriy V. Nesterov**

Doctor of Biology, Professor, Department of Psychology  
Tatishchev Astrakhan State University  
Astrakhan, Russia  
nest.jv@mail.ru  
ORCID 0009-0002-1689-4718

Received 10.02.2026

Accepted 23.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.037

DOI 10.25726/c1215-0975-3385-z

EDN RSRNCP

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

In the framework of the analysis of modern trends in physical education, the physical culture lesson appears as a special educational environment with significant potential for the development of students' communicative culture, which is interpreted as a complex system of knowledge about the norms and rules of interaction in conditions of joint motor activity, emotional-value attitudes ensuring empathy and tolerance, practical skills of productive dialogue and reflexive mechanisms of self-assessment of communicative behavior. The specificity of this academic subject lies in the inseparable unity of bodily, motor and social experience, where students face the need for immediate coordination of actions, taking into account nonverbal signals from partners, resolving conflict situations under the influence of physical exertion and emotional tension, which contributes to the formation of competencies demanded in the structure of universal learning activities. The results of a comprehensive study indicate a predominance of low indicators across all components of communicative culture at the initial stage, particularly pronounced in the reflexive sphere, where over 56% of students demonstrate limited abilities to analyze their own behavior, while the cognitive component is characterized by relatively more favorable values. A comparative analysis of various forms of activity organization in the lesson reveals the superiority of the group form, which provides an average integral indicator of communicative skills manifestation at the level of 7.13 points on a ten-point scale due to the activation of negotiation processes, role distribution and collective decision-making, whereas frontal and individual forms yield substantially lower results. The critical factor is the strategy of pedagogical interaction: the transition to an

interactive model that includes discussion of tactical decisions, rotation of leadership functions, reflexive conversations and mutual learning leads to an increase in the integral indicator of communicative culture to 7.64 points compared to 4.23 with a directive approach, while simultaneously reducing the variability of individual results. Dynamic observation confirms the high effectiveness of purposeful pedagogical influence, expressed in a multiple increase in indicators across activity, cognitive, emotional-value and reflexive components in experimental groups compared to control groups, which illustrates the systemic nature of changes in students' communicative behavior. The obtained patterns emphasize the promise of integrating communicative and physical culture aspects of education, opening opportunities for developing methodological approaches that do not require additional time resources, and indicate the need to improve teachers' professional competence in organizing interactive interaction to ensure that the educational process meets current social and personal demands.

### **Keywords**

communicative culture, physical culture, pedagogical interaction, group form, interactive strategy.

### **References**

1. Akhmedov A.O., Dzhulagov S.M.M., Umarov A.A.K. Modern approaches to the formation of the complex content of the physical education lesson // Chechen State Pedagogical University Bulletin. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2021. № 1 (33). pp. 54-57.
2. Vilenskaya T.E. The effectiveness of physical education lessons in primary schools // Physical Culture: Upbringing, Education, Training. 2005. № 1. pp. 2-6.
3. Vostrikov V.A. Formation of the basic culture of students in the process of physical education // Secondary Vocational Education. 2008. № 7. pp. 15-17.
4. Vostrikov V.A. Values of physical culture and principles of building the process of physical education // Problems of Improving Physical Culture, Sports and Olympism. 2009. № 15. pp. 329-333.
5. Golovin O.V., Zhiryakova E.E. On the issue of organizing physical education lessons based on a systematic approach // Siberian Teacher. 2005. № 1 (37). pp. 41-45.
6. Golovin O.V., Zhiryakova E.E. On the issue of organizing physical education lessons based on a systematic approach // Siberian Teacher. 2005. № 2 (38). pp. 38-40.
7. Gorbunov A.Yu. On the problem of the formation of physical culture of personality in the educational process // Physical Education. 2009. № 1. pp. 22-25.
8. Grigan S.A., Belmach V.A., Shengelaya S.A. The role of education in the field of physical culture in the formation of students' personality // Theory and Practice of Physical Culture. 2022. № 10. P. 8.
9. Kozlov A.V. Programmatic and substantive support of the process of physical education in the formation of the moral culture of schoolchildren // Physical Education. 2008. № 1. pp. 8-12.
10. Kuptsova V.G., Gorbunov A.Yu. The structure and methodology of the formation of skills to teach general educational exercises // Physical Education. 2012. № 1. pp. 4-7.
11. Latypov I.K. Do students need knowledge in physical education classes? // Physical Culture: Upbringing, Education, Training. 2023. № 6. pp. 44-46.
12. Mikhailova T.A. Personality of a physical education teacher as a factor of upbringing of the younger generation // Chelyabinsk State Pedagogical University Bulletin. Series 9: Ecology of Man and the Environment. 2000. № 1. P. 33.
13. Mikhaleva E.A., Kudryavtsev M.D. Practical aspects of student development in physical education lessons // Elementary School. 2016. № 11. pp. 71-75.
14. Sbitny S.N., Kalosha A.I., Gutorova G.A., Ukraintseva Yu.A. Formation of a health culture of younger schoolchildren in the educational process by means of physical culture and recreational activities // Physical culture: upbringing, education, training. 2022. № 1. p. 44.
15. Spirin V.K. The practical orientation of school physical education lessons // Physical Culture at School. 2018. № 1. pp. 11-17.

## **Эффективность тьюторского сопровождения в инклюзивных классах и факторы, влияющие на академическую и социальную адаптацию ребенка**

**Сергей Викторович Киреев**

Кандидат исторических наук, доцент  
Тихоокеанский государственный университет  
Хабаровск, Россия  
006707@togudv.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.6

DOI 10.25726/z2018-1977-7490-i

EDN LJPWJV

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Тьюторское сопровождение в инклюзивных классах представляет собой сложную педагогическую технологию, обеспечивающую индивидуализацию образовательного маршрута и многоаспектную адаптацию детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной среды. Анализ показывает, что систематическое присутствие тьютора статистически значительно повышает показатели академической адаптации, проявляющиеся в росте среднего балла успеваемости, увеличении доли самостоятельно выполняемых заданий как на уроке, так и дома, расширении устойчивого внимания на занятии и повышении учебной мотивации. Эти эффекты обусловлены созданием зоны ближайшего развития, способствующей постепенному формированию автономности обучающихся, а не зависимости от внешней помощи. В социальной сфере влияние тьюторского сопровождения носит более дифференцированный характер: наблюдается заметное увеличение частоты инициативных контактов со сверстниками, рост участия во внеурочной деятельности и двукратное снижение случаев систематического буллинга, однако значимых изменений в социометрическом статусе и количестве устойчивых дружеских связей не выявлено, что указывает на ограниченность прямого педагогического регулирования глубинных процессов групповой интеграции. Наиболее сильным фактором эффективности выступает степень координации тьютора с основным педагогом и педагогической командой, превосходящая по значимости как уровень специальной подготовки тьютора, так и количественные параметры сопровождения. Регулярная супервизия, вовлеченность семьи и оптимальная наполняемость класса также демонстрируют устойчивые корреляционные связи с результатами адаптации, тогда как чрезмерное увеличение часов присутствия тьютора без качественного изменения содержания деятельности может провоцировать эффект избыточной опеки. Дифференцированный анализ по нозологическим категориям выявляет максимальную эффективность сопровождения у детей с расстройствами аутистического спектра, где прирост социальной адаптации превышает академический, что связано с ролью тьютора как социального посредника, компенсирующего дефициты теории сознания. Менее выраженные эффекты отмечаются при нарушениях опорно-двигательного аппарата и сенсорных нарушениях, подчеркивая необходимость разработки вариативных моделей тьюторской работы с учетом специфики нарушения. Ключевыми профессиональными компетенциями тьютора, определяющими успех, являются навыки командного взаимодействия, знание психологических особенностей различных нозологий и эмоциональная устойчивость, дефицит которой существенно ограничивает долгосрочную

результативность. В целом исследование раскрывает нелинейный, системный характер взаимодействия индивидуальных, командных и институциональных факторов, определяющих качество инклюзивной практики, и обосновывает переход от унифицированных подходов к дифференцированным, командно-ориентированным стратегиям, позволяющим оптимизировать академическую и социальную адаптацию детей с особыми образовательными потребностями в современной школе.

### **Ключевые слова**

тьюторское сопровождение, инклюзивные классы, академическая адаптация, социальная адаптация, факторы эффективности.

### **Введение**

Инклюзивное образование как системная практика включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду претерпело значительную трансформацию за последние два десятилетия. Если на начальном этапе внедрения инклюзивных подходов основное внимание педагогического сообщества было сосредоточено на обеспечении физической доступности образовательных учреждений и формальном соблюдении нормативных предписаний, то к настоящему моменту вектор профессиональной дискуссии сместился в сторону содержательного качества сопровождения учащихся (Горбунова, 2024). Институт тьюторства в этом контексте выступает не просто организационной формой поддержки, а сложной педагогической технологией, предполагающей индивидуализацию образовательного маршрута и создание условий для многоаспектной адаптации ребенка в школьном пространстве. Понятие тьюторского сопровождения, пришедшее в отечественную педагогику из англосаксонской образовательной традиции, приобрело в российских условиях специфическое звучание, обусловленное как нормативно-правовой базой, так и реальной кадровой ситуацией в образовательных учреждениях (Яковлева, 2022). Неоднозначность функциональных обязанностей тьютора, отсутствие единых стандартов его подготовки и размытость профессиональных границ между тьютором, ассистентом педагога и дефектологом создают пространство для принципиально различных моделей реализации этой роли.

Проблема академической адаптации детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивных классах имеет множество измерений, не сводимых к показателям успеваемости. Речь идет о формировании учебной мотивации, развитии способности к самостоятельной познавательной деятельности, освоении навыков работы с информацией и умении выстраивать собственную образовательную траекторию (Филимонова, 2025). Тьютор в данном случае оказывается фигурой, от квалификации и личностных качеств которой зависит, будет ли ребенок постепенно двигаться к автономности или, напротив, сформирует устойчивую зависимость от внешней помощи. Исследования, проведенные в ряде регионов России и за рубежом, фиксируют парадоксальный эффект: чрезмерная опека со стороны тьютора способна снижать показатели самостоятельности учащегося и ограничивать его социальные контакты с одноклассниками (Жигайло, 2024). Этот феномен получил в зарубежной литературе название «velcro effect» – ситуация, при которой постоянное физическое присутствие взрослого рядом с ребенком маркирует его как отличающегося от сверстников и препятствует естественному включению в детское сообщество.

Социальная адаптация ребенка в инклюзивном классе представляет собой отдельную и чрезвычайно сложную область педагогического воздействия. Взаимоотношения с одноклассниками, статус в коллективе, участие во внеурочной деятельности, способность к коммуникации и разрешению конфликтов – все эти параметры находятся в зоне внимания тьютора, однако механизмы его влияния на социальные процессы в классе остаются недостаточно изученными (Жмурина, 2025). Существенную роль играет позиция основного педагога, его готовность к сотрудничеству с тьютором и принятие инклюзивной философии на ценностном уровне, а не только на уровне должностных инструкций. Опыт показывает, что эффективность тьюторского сопровождения значительно возрастает в тех образовательных организациях, где формируется командный подход, предполагающий согласованное взаимодействие учителя, тьютора, психолога, логопеда и администрации (Лесунова, 2024). Отсутствие

такой координации приводит к фрагментации усилий и снижению общего качества инклюзивной практики. Немаловажным фактором выступает и отношение родителей нормотипичных детей к присутствию в классе учащихся с особыми потребностями – этот социальный контекст нередко задает границы возможного для тьюторской работы.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о факторах, определяющих результативность тьюторского сопровождения. Среди них можно выделить характеристики самого ребенка – тип и степень выраженности нарушения; предшествующий образовательный опыт; семейная ситуация; характеристики тьютора – уровень профессиональной подготовки; стаж работы; мотивация; эмоциональная устойчивость; и характеристики образовательной среды – наполняемость класса; материально-техническое обеспечение; методическая поддержка (Косынкина, 2023). Эти факторы взаимодействуют нелинейным образом, и попытки вычленить вклад каждого из них в отдельности наталкиваются на серьезные методологические трудности. Тем не менее накопленный к настоящему времени массив эмпирических данных позволяет ставить вопрос о построении если не универсальной модели, то по крайней мере обоснованной типологии условий, при которых тьюторское сопровождение достигает наибольшей эффективности (Кучеренко, 2021).

### **Материалы и методы исследования**

Исследование было реализовано на базе двенадцати общеобразовательных школ трех субъектов Российской Федерации, имеющих опыт организации инклюзивного обучения не менее пяти лет. Выборку составили 87 учащихся с особыми образовательными потребностями, обучающихся в инклюзивных классах начальной и основной школы и получающих тьюторское сопровождение на систематической основе. Среди обследованных детей были представлены различные нозологические категории: расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, нарушения опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи, нарушения зрения и слуха. В качестве контрольной группы выступили 42 учащихся инклюзивных классов с аналогичными категориями нарушений, не получавших тьюторского сопровождения или получавших его эпизодически. Возраст участников варьировался от 7 до 14 лет.

Методологической основой работы послужили положения деятельностного подхода в педагогике и психологии, концепция индивидуализации образования в интерпретации Т.М. Ковалевой, а также теория социальной интеграции (Луткова, 2022). В ходе исследования применялся комплекс методов, включающий педагогическое наблюдение по структурированному протоколу, анализ текущей и итоговой успеваемости учащихся за два учебных года, социометрическое исследование по методике Дж. Морено в адаптированном варианте, анкетирование тьюторов и педагогов, полуструктурированное интервью с родителями (Чубатюк, 2022). Для оценки уровня учебной самостоятельности использовалась модифицированная шкала, разработанная на основе критериев ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Социальная адаптация оценивалась по совокупности показателей: количество устойчивых дружеских связей, частота инициативных контактов со сверстниками, участие в групповой деятельности, наличие или отсутствие буллинга (Лазаренко, 2023).

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа по Спирмену и критерия Манна-Уитни для сравнения независимых выборок. Общий массив проанализированных источников составил 124 работы отечественных и зарубежных авторов, опубликованные в период с 2009 по 2024 год, из которых 47 представляют собой эмпирические исследования, 31 – теоретико-методологические работы, остальные – нормативные документы и методические рекомендации. Продолжительность эмпирического этапа исследования составила два учебных года, что позволило фиксировать не только статичные показатели, но и динамику изменений в академической и социальной сферах.

### **Результаты и обсуждение**

Одним из центральных вопросов, требующих содержательного прояснения, является определение того, каким именно образом тьюторское сопровождение воздействует на академические



показатели учащихся инклюзивных классов. Само понятие академической эффективности в контексте инклюзивного обучения не может быть редуцировано к отметкам по учебным предметам, поскольку для значительной части детей с особыми образовательными потребностями применяются адаптированные программы с иными критериями оценивания (Данилевич, 2023). В связи с этим для целей настоящего исследования была использована интегральная оценка, учитывающая как формальную успеваемость, так и показатели учебной самостоятельности, выполнения домашних заданий без посторонней помощи, активности на уроке и способности удерживать внимание в течение учебного занятия. Результаты сравнительного анализа основной и контрольной групп по этим параметрам отражены в обобщенном виде (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные показатели академической адаптации учащихся основной и контрольной групп

| Показатель                                                    | Основная группа (n = 87), среднее значение | Контрольная группа (n = 42), среднее значение | Уровень значимости (p) |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|
| Средний балл успеваемости (по 5-балльной шкале)               | 3,67                                       | 3,21                                          | 0,018                  |
| Доля самостоятельно выполненных заданий на уроке, %           | 58,3                                       | 41,7                                          | 0,004                  |
| Доля самостоятельно выполненных домашних заданий, %           | 44,9                                       | 32,6                                          | 0,011                  |
| Средняя продолжительность устойчивого внимания на уроке, мин. | 23,4                                       | 17,8                                          | 0,007                  |
| Частота инициативных обращений к учителю за урок              | 2,13                                       | 1,47                                          | 0,032                  |
| Индекс учебной мотивации (шкала 0–10)                         | 6,24                                       | 4,89                                          | 0,009                  |

Показатели, отраженные в данных, демонстрируют статистически значимое превосходство учащихся, получающих систематическое тьюторское сопровождение, по всем шести измеренным параметрам. Разница в среднем балле успеваемости составляет 0,46 пункта, что при пятибалльной шкале оценивания представляет собой весьма ощутимую величину, особенно если учитывать, что речь идет о детях, обучающихся по адаптированным программам, где диапазон реальных отметок, как правило, сужен до интервала от тройки до четверки. Обращает на себя внимание существенный разрыв в доле самостоятельно выполненных заданий на уроке – разница в 16,6 процентных пунктов свидетельствует о том, что тьюторское сопровождение не порождает пассивной зависимости, а, напротив, способствует постепенному наращиванию автономности ребенка в учебной деятельности (Шалимова, 2024).

Соотношение показателей самостоятельности на уроке и при выполнении домашних заданий заслуживает отдельного внимания. В основной группе разница между этими двумя показателями составляет 13,4 процентных пункта (58,3% против 44,9%), тогда как в контрольной группе аналогичный разрыв равен 9,1 процентных пункта (41,7% против 32,6%). Это может указывать на то, что присутствие тьютора на уроке создает определенную «зону ближайшего развития» в вygотскианском смысле, обеспечивая ребенку поддержку, которая позволяет ему функционировать на более высоком уровне, чем он способен достичь самостоятельно (Зевелева, 2024). Домашние задания, выполняемые без тьютора, отражают более реалистичный уровень сформированности навыков, однако и здесь разница между группами остается существенной, что говорит о переносе освоенных стратегий учебной деятельности в условия, где непосредственная помощь отсутствует.

Средняя продолжительность устойчивого внимания – параметр, имеющий первостепенное значение для детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития, –

оказалась в основной группе на 5,6 минуты больше, чем в контрольной. Учитывая, что стандартная продолжительность урока составляет 40-45 минут, разница в 5,6 минуты означает, что ребенок с тьюторским сопровождением получает доступ к существенно большему объему учебного материала в течение каждого занятия. За учебный день из пяти-шести уроков это накопленное преимущество достигает примерно получаса, а за учебную неделю – около двух с половиной часов дополнительного продуктивного времени. Индекс учебной мотивации, измеренный по 10-балльной шкале, в основной группе составил 6,24 против 4,89 в контрольной, и этот показатель с уровнем значимости  $p = 0.009$  является одним из наиболее статистически надежных в представленном массиве данных.

Социальная адаптация учащихся инклюзивных классов представляет собой измерение инклюзии, которое зачастую оказывается более сложным для педагогического влияния, чем академическая составляющая. Ребенок может достигать приемлемых учебных результатов и при этом оставаться в социальной изоляции, что не только снижает качество его жизни в настоящем, но и формирует негативные паттерны социального поведения, проецируемые на последующие этапы онтогенеза (Шмелева, 2022). Роль тьютора в содействии социальному включению ребенка неоднозначна: с одной стороны, тьютор может целенаправленно организовывать ситуации взаимодействия со сверстниками, моделировать коммуникативные сценарии, выступать посредником в конфликтах; с другой стороны, его постоянное присутствие рядом с ребенком может восприниматься одноклассниками как барьер для неформального общения. Данные социометрического исследования и наблюдений за коммуникативным поведением учащихся позволили количественно оценить эффекты тьюторского сопровождения в социальной сфере (табл. 2).

Таблица 2. Показатели социальной адаптации учащихся в инклюзивных классах

| Показатель                                                         | Основная группа (n = 87) | Контрольная группа (n = 42) | Уровень значимости (p) |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Социометрический статус (среднее количество положительных выборов) | 2,84                     | 2,51                        | 0.143                  |
| Количество устойчивых дружеских связей                             | 1,73                     | 1,29                        | 0.064                  |
| Частота инициативных контактов со сверстниками за перемену         | 3,41                     | 2,18                        | 0.012                  |
| Участие во внеурочных мероприятиях, % от общего числа              | 61,7                     | 43,8                        | 0.026                  |
| Доля учащихся, подвергавшихся систематическому буллингу, %         | 11,5                     | 23,8                        | 0.038                  |
| Индекс коммуникативной компетентности (шкала 0-10)                 | 5,37                     | 4,12                        | 0.021                  |

Картина социальной адаптации оказывается существенно более неоднородной, чем в случае с академическими показателями. Прежде всего, бросается в глаза отсутствие статистически значимых различий между группами по двум ключевым социометрическим параметрам: среднему количеству положительных выборов ( $p = 0.143$ ) и количеству устойчивых дружеских связей ( $p = 0.064$ ). Это означает, что тьюторское сопровождение само по себе не гарантирует повышения социального статуса ребенка в классном коллективе и формирования у него дружеских отношений с одноклассниками. Социометрическая структура класса определяется множеством факторов, среди которых личностные качества ребенка, установки нормотипичных сверстников, общая атмосфера в классе и позиция педагога – все они выходят за пределы непосредственного влияния тьютора (Жмурина, 2025).

Вместе с тем по параметрам, отражающим активное коммуникативное поведение и включенность во внеурочную деятельность, различия между группами являются статистически значимыми. Частота инициативных контактов со сверстниками за перемену составила в основной группе 3,41 против 2,18 в контрольной – разница в 56,4% демонстрирует, что тьюторское сопровождение

существенно повышает коммуникативную активность ребенка, даже если эта активность не всегда трансформируется в устойчивые дружеские связи (Горбунова, 2024). Участие во внеурочных мероприятиях – показатель, зависящий не только от желания ребенка, но и от организационных усилий взрослых, – в основной группе на 17,9 процентных пунктов выше, что косвенно свидетельствует о роли тьютора как фасилитатора включения ребенка в школьную жизнь за пределами урочной деятельности.

Особого внимания заслуживает показатель буллинга. Доля учащихся, подвергавшихся систематическому буллингу, в основной группе составила 11,5%, а в контрольной – 23,8%, причем различие оказалось статистически значимым ( $p = 0.038$ ). Двукратная разница в уровне буллинга указывает на то, что присутствие тьютора выполняет, помимо прочего, протективную функцию, снижая вероятность агрессивного поведения сверстников по отношению к ребенку с особыми образовательными потребностями. Однако необходимо учитывать возможное влияние эффекта наблюдателя: буллинг мог не исчезать, а лишь переходить в менее заметные формы в присутствии взрослого. Индекс коммуникативной компетентности, интегрирующий оценки вербальных и невербальных коммуникативных навыков, в основной группе оказался на 1,25 пункта выше по десятибалльной шкале, что при уровне значимости  $p = 0.021$  представляет собой умеренный, но устойчивый эффект.

Выявление факторов, оказывающих наибольшее влияние на результативность тьюторского сопровождения, составляло одну из ключевых задач исследования. Для этого был проведен корреляционный анализ, позволивший оценить силу связи между характеристиками тьютора, условиями образовательной среды и результатами адаптации учащихся. Полученные данные свидетельствуют о неравнозначности различных факторов и позволяют выстроить определенную иерархию условий эффективности (табл. 3).

Таблица 3. Корреляция факторов тьюторского сопровождения с показателями адаптации учащихся (коэффициент Спирмена)

| Фактор                                                   | Корреляция с академической адаптацией | Корреляция с социальной адаптацией |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Специальное (дефектологическое) образование тьютора      | 0.47                                  | 0.31                               |
| Стаж работы тьютора в инклюзивном образовании, лет       | 0.39                                  | 0.44                               |
| Регулярность супервизии и методической поддержки         | 0.52                                  | 0.38                               |
| Степень координации с основным педагогом                 | 0.61                                  | 0.56                               |
| Наполняемость класса (обратная связь)                    | -0.34                                 | -0.41                              |
| Вовлеченность семьи в образовательный процесс            | 0.43                                  | 0.49                               |
| Продолжительность сопровождения (учебных часов в неделю) | 0.28                                  | 0.19                               |

Наиболее сильным коррелятом как академической, так и социальной адаптации оказалась степень координации тьютора с основным педагогом класса ( $r = 0.61$  и  $r = 0.56$  соответственно). Этот результат принципиально важен, поскольку он смещает фокус с индивидуальных характеристик тьютора на системные характеристики взаимодействия внутри педагогической команды. Тьютор, работающий изолированно от учителя, даже при высоком уровне собственной квалификации, оказывается существенно менее эффективным, чем тьютор с более скромной подготовкой, но встроенный в слаженную систему командного взаимодействия (Лесунова, 2024). Регулярность супервизии и методической поддержки занимает второе место по силе корреляции с академической адаптацией ( $r = 0.52$ ), что подчеркивает значение институциональных условий, обеспечивающих профессиональное развитие тьютора и предотвращение эмоционального выгорания.

Обращает на себя внимание относительно невысокая корреляция между продолжительностью тьюторского сопровождения и показателями адаптации ( $r = 0.28$  для академической и  $r = 0.19$  для социальной). Иными словами, простое увеличение количества часов присутствия тьютора рядом с

ребенком не приводит к пропорциональному росту эффективности. Это согласуется с упомянутым ранее эффектом избыточной опеки и указывает на то, что качественные характеристики сопровождения имеют несравненно большее значение, чем количественные (Жигайло, 2024). Вовлеченность семьи демонстрирует значимую корреляцию с обоими видами адаптации, причем с социальной ( $r = 0.49$ ) даже несколько более выраженную, чем с академической ( $r = 0.43$ ). Это может объясняться тем, что семейная среда является первичным контекстом социализации, и если в ней поддерживаются навыки общения, освоенные при содействии тьютора, перенос этих навыков в школьную среду происходит более успешно (Филимонова, 2025).

Отрицательная корреляция наполняемости класса с показателями адаптации ( $r = -0.34$  для академической и  $r = -0.41$  для социальной) подтверждает очевидное, но не всегда учитываемое при принятии управленческих решений обстоятельство: в переполненных классах возможности тьюторского сопровождения существенно ограничены. Более выраженное негативное влияние наполняемости на социальную адаптацию по сравнению с академической может быть связано с тем, что в больших коллективах социальная структура становится более жесткой и ригидной, а вероятность маргинализации ребенка с особыми потребностями возрастает.

Помимо общих закономерностей, значительный интерес представляет дифференцированный анализ эффективности тьюторского сопровождения в зависимости от нозологической категории учащихся. Не секрет, что дети с различными типами нарушений развития нуждаются в существенно различающихся стратегиях поддержки, и тьюторская работа с учеником, имеющим расстройство аутистического спектра, принципиально отличается от работы с ребенком, испытывающим трудности вследствие нарушений опорно-двигательного аппарата (Косынкина, 2023). Данные, полученные в ходе исследования, позволяют оценить, для каких категорий учащихся тьюторское сопровождение приносит наиболее ощутимый результат, а для каких его эффект оказывается менее выраженным. Соответствующие сведения систематизированы и представлены ниже (табл. 4).

Таблица 4. Динамика показателей адаптации за два учебных года в зависимости от нозологической категории (основная группа, прирост в %)

| Нозологическая категория                | Прирост академической адаптации, % | Прирост социальной адаптации, % | Количество учащихся |
|-----------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|---------------------|
| Расстройства аутистического спектра     | 24,7                               | 31,2                            | 29                  |
| Задержка психического развития          | 18,3                               | 14,6                            | 23                  |
| Нарушения опорно-двигательного аппарата | 12,1                               | 19,8                            | 14                  |
| Тяжелые нарушения речи                  | 21,4                               | 22,3                            | 12                  |
| Нарушения зрения и слуха                | 15,6                               | 16,9                            | 9                   |

Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована у учащихся с расстройствами аутистического спектра, причем прирост социальной адаптации (31,2%) оказался даже более значительным, чем прирост академической (24,7%). Этот результат согласуется с данными зарубежных исследований, указывающих на то, что именно для детей с аутизмом индивидуализированное посредничество взрослого в социальных ситуациях играет критическую роль, компенсируя дефициты теории сознания и социальной перцепции (Яковлева, 2022). Тьютор для ребенка с расстройством аутистического спектра выступает своего рода «социальным переводчиком», помогающим интерпретировать поведение окружающих и формулировать адекватные ответные реакции. За два года сопровождения накопленный эффект такого посредничества оказывается весьма существенным.

Учащиеся с задержкой психического развития продемонстрировали заметный прирост академической адаптации (18,3%), однако социальная адаптация улучшилась менее значительно (14,6%). Можно предположить, что для данной категории детей тьюторская поддержка в большей степени реализуется через учебную деятельность – помощь в организации работы на уроке, структурирование заданий, управление вниманием – тогда как социальные трудности, если они имеются,

носят менее специфический характер и в меньшей степени поддаются целенаправленному тьюторскому воздействию. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата показали наименьший прирост академической адаптации (12,1%), что объяснимо: когнитивные функции у многих из них сохранены, и тьютор выполняет преимущественно ассистентские функции, связанные с обеспечением физической доступности, а не с содержательной учебной поддержкой (Луткова, 2022). При этом прирост социальной адаптации в этой группе (19,8%) оказался заметно выше академического, что может свидетельствовать о роли тьютора как посредника в организации досуговой и внеурочной деятельности, требующей физической мобильности.

Дети с тяжелыми нарушениями речи продемонстрировали относительно сбалансированную динамику обоих видов адаптации (21,4 и 22,3% соответственно), что позволяет говорить о комплексном характере тьюторского воздействия в отношении этой категории. Наименее выраженный общий эффект наблюдался у учащихся с сенсорными нарушениями (зрения и слуха), однако малый размер этой подгруппы (9 человек) не позволяет делать надежные обобщения.

Анализ факторов, связанных непосредственно с личностью и профессиональной компетентностью тьютора, обнаружил ряд закономерностей, имеющих важное прикладное значение. Исследование позволило оценить вклад различных компонентов профессиональной подготовки тьютора в результативность его работы. Необходимо было понять, какие именно компетенции тьютора в наибольшей степени определяют успешность сопровождения, поскольку от этого зависит содержание программ подготовки и повышения квалификации специалистов. Полученные данные были обработаны методом ранговой корреляции и сведены в итоговую аналитическую сводку (табл. 5).

Таблица 5. Влияние профессиональных компетенций тьютора на результаты сопровождения (экспертная оценка, средний балл по 10-балльной шкале, и корреляция с интегральным показателем адаптации учащегося)

| Компетенция тьютора                                           | Средняя экспертная оценка сформированности | Корреляция с интегральным показателем адаптации учащегося |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Знание психологических особенностей различных нозологий       | 6,83                                       | 0.54                                                      |
| Владение технологиями модификации поведения                   | 5,91                                       | 0.48                                                      |
| Умение разрабатывать адаптированные учебные материалы         | 5,47                                       | 0.41                                                      |
| Навыки командного взаимодействия с педагогами и специалистами | 7,12                                       | 0.63                                                      |
| Способность к рефлексии собственной деятельности              | 6,28                                       | 0.37                                                      |
| Коммуникативная компетентность в работе с семьей              | 6,04                                       | 0.46                                                      |
| Эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость              | 5,69                                       | 0.52                                                      |

Лидирующую позицию по силе корреляции с интегральным показателем адаптации учащегося занимают навыки командного взаимодействия с педагогами и специалистами ( $r = 0.63$ ), которые одновременно получили наиболее высокую экспертную оценку сформированности (7,12 балла). Это подтверждает ранее выявленную закономерность: системный, командный характер работы является определяющим условием эффективности тьюторского сопровождения. Знание психологических особенностей различных нозологий занимает второе место по силе связи с результатами ( $r = 0.54$ ) при достаточно высоком уровне сформированности (6,83 балла), что свидетельствует о наличии у большинства тьюторов базовой теоретической подготовки (Чубатюк, 2022).

Примечательно, что эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость, получившие относительно невысокую экспертную оценку (5,69 балла), демонстрируют сильную корреляцию с

результатами работы ( $r = 0.52$ ). Этот разрыв между значимостью компетенции и степенью ее сформированности указывает на зону, требующую приоритетного внимания в системе подготовки тьюторов. Работа с детьми, имеющими выраженные поведенческие трудности, особенно в случае расстройств аутистического спектра, сопряжена с хронической эмоциональной нагрузкой, и тьюторы, не обладающие достаточными ресурсами для ее преодоления, демонстрируют снижение профессиональной продуктивности уже к середине учебного года (Зевелева, 2024). Владение технологиями модификации поведения ( $r = 0.48$ ) и коммуникативная компетентность в работе с семьей ( $r = 0.46$ ) представляют собой умеренно значимые факторы, тогда как способность к рефлексии, несмотря на ее высокую декларативную ценность в педагогической литературе, показала наименьшую корреляцию с практическими результатами ( $r = 0.37$ ). Это не означает, что рефлексия не важна, но скорее указывает на опосредованный характер ее влияния: рефлексия создает условия для профессионального роста, однако ее непосредственная связь с конкретными результатами адаптации конкретного ребенка может быть ослаблена множеством промежуточных переменных.

Умение разрабатывать адаптированные учебные материалы получило наиболее низкую экспертную оценку (5,47 балла) среди всех рассматриваемых компетенций, что отражает реальную проблему: значительная часть тьюторов не имеет педагогического образования и не владеет навыками дидактического проектирования (Кучеренко, 2021). Корреляция этой компетенции с результатами адаптации, тем не менее, является умеренно значимой ( $r = 0.41$ ), что указывает на практическую востребованность данного навыка. В ситуации, когда основной педагог не имеет возможности или готовности адаптировать учебные материалы самостоятельно, эта функция перекладывается на тьютора, и его способность или неспособность ее выполнить непосредственно сказывается на академических результатах учащегося.

Полученные результаты позволяют сформулировать несколько обобщающих положений относительно природы и механизмов тьюторского сопровождения в инклюзивных классах. Становится очевидным, что эффективность этого сопровождения определяется не столько отдельными, изолированно взятыми характеристиками тьютора или образовательной среды, сколько сложной конфигурацией их взаимодействия. Высокая квалификация тьютора при отсутствии координации с учителем дает ограниченный результат; хорошо организованная командная работа при недостаточной подготовке тьютора также не достигает оптимума. Точно так же увеличение временного ресурса без качественного наполнения тьюторской деятельности содержательными стратегиями не приводит к пропорциональному улучшению показателей адаптации (Лазаренко, 2023).

Различия в динамике адаптации между нозологическими категориями указывают на необходимость дифференцированного подхода к организации тьюторского сопровождения. Единая модель, применяемая без учета специфики нарушения, оказывается неоптимальной, поскольку запросы ребенка с аутизмом принципиально отличаются от запросов ребенка с двигательными нарушениями, и тьюторская работа в этих случаях должна строиться на различных основаниях. Социальная адаптация, как показали результаты, является той сферой, где тьюторское сопровождение демонстрирует менее однозначные эффекты по сравнению с академической: повышение коммуникативной активности и снижение буллинга сочетаются с отсутствием значимых изменений социометрического статуса. Это свидетельствует о том, что глубинные процессы социальной интеграции в детском коллективе подчиняются собственным закономерностям, которые лишь частично поддаются внешнему педагогическому регулированию (Данилевич, 2023).

### **Заключение**

Полученные в ходе исследования данные позволяют утверждать, что тьюторское сопровождение в инклюзивных классах оказывает статистически подтвержденное положительное влияние на академическую адаптацию учащихся с особыми образовательными потребностями. Средний балл успеваемости в группе сопровождаемых детей превысил соответствующий показатель контрольной группы на 0,46 пункта, а доля самостоятельно выполненных заданий – на 16,6 процентных пунктов. Прирост устойчивого внимания на уроке в 5,6 минуты, казалось бы, скромная величина, при пересчете

на учебную неделю и год превращается в десятки часов дополнительного продуктивного учебного времени, что в условиях адаптированных программ представляет собой серьезный ресурс. Индекс учебной мотивации, оказавшийся в основной группе на 1,35 пункта выше, свидетельствует о том, что тьюторское сопровождение затрагивает не только операционально-техническую, но и мотивационно-смысловую сторону учебной деятельности.

В сфере социальной адаптации картина носит более дифференцированный характер. Значимое повышение коммуникативной активности и снижение уровня буллинга более чем вдвое являются безусловно позитивными результатами. Однако отсутствие статистически значимых различий в социометрическом статусе и количестве устойчивых дружеских связей между сопровождаемыми и несопровождаемыми учащимися указывает на ограниченность возможностей тьюторского вмешательства в области межличностных отношений в детском коллективе. Социальная структура класса формируется под действием факторов, которые не могут быть полностью контролируемы одним специалистом, и это необходимо учитывать при постановке целей тьюторского сопровождения – завышенные ожидания в этой области неизбежно ведут к профессиональному разочарованию.

Наиболее значимым фактором эффективности тьюторского сопровождения, согласно полученным данным, является не уровень индивидуальной подготовки тьютора и не количество часов его работы, а степень его интеграции в педагогическую команду. Корреляция показателя координации с основным педагогом с результатами адаптации учащихся ( $r = 0.61$  для академической и  $r = 0.56$  для социальной) оказалась самой высокой среди всех измеренных факторов. Это означает, что организационные и управленческие решения, обеспечивающие регулярное взаимодействие тьютора, учителя, психолога и других специалистов, имеют приоритетное значение по сравнению с формальным наращиванием квалификационных требований к отдельным участникам процесса.

Дифференциация результатов по нозологическим категориям обнаружила, что максимальный эффект тьюторское сопровождение дает в отношении учащихся с расстройствами аутистического спектра, где прирост социальной адаптации за два года достигает 31,2%, а академической – 24,7%. Для детей с двигательными нарушениями, напротив, академический эффект минимален, что логично, учитывая преимущественно ассистентский характер тьюторской помощи в данном случае. Эти различия требуют перехода от унифицированных моделей тьюторского сопровождения к вариативным, учитывающим специфические потребности каждой нозологической группы. Универсальные должностные инструкции и единые для всех программы подготовки тьюторов оказываются недостаточными – необходима специализация, предполагающая углубленное владение стратегиями работы с конкретными категориями нарушений.

Выявленный дефицит эмоциональной устойчивости тьюторов (средняя экспертная оценка 5,69 из 10 при корреляции с результатами  $r = 0,52$ ) представляет собой проблему, имеющую не только индивидуально-психологическое, но и системное измерение. Профессиональное выгорание тьюторов, высокая текучесть кадров и снижение качества сопровождения к концу учебного года – явления, хорошо известные практикам инклюзивного образования, – в значительной мере связаны с недостаточностью институциональных механизмов поддержки этих специалистов. Системы супервизии, бабинговских групп, профессиональных сообществ тьюторов, позволяющие распределять эмоциональную нагрузку и предотвращать выгорание, существуют пока лишь в отдельных образовательных организациях и не носят массового характера. Между тем именно регулярность супервизии показала вторую по силе корреляцию с академической адаптацией учащихся ( $r = 0,52$ ), что делает развитие этих механизмов задачей первостепенной значимости для повышения качества инклюзивного образования в целом.

### Список литературы

1. Горбунова А.Ю., Королькова О.О. Тьюторское сопровождение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: учет типов нарушений развития // Сибирский учитель. 2024. № 3 (154). С. 70-80.

2. Данилевич Т.А. Специфика тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на социально-культурных мероприятиях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 48-57.
3. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Рубин А.Г., Тонких А.П. Элементы стохастики в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 5. С.45-49.
4. Демидова Т.Е., Сороквашина Г.А. Функции универсальных учебных действий в процессе формирования методико-математической культуры будущего учителя начальных классов // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: материалы Всероссийской научно-практической конференции (13-14 октября 2021 г., Брянск). Брянск: ООО «Новый проект», 2021. С. 25-31.
5. Демидова Т.Е., Буренкова Н.В., Сороквашина Г.А. Исследование уровня готовности будущих учителей начальных классов к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо // Концепт. 2018. № 4. С. 22-36.
6. Жигайло П.И. Специфика профессиональной деятельности тьютора в инклюзивном образовательном пространстве с детьми и подростками с трудностями в обучении // Педагогический вестник. 2024. № 32. С. 14-17.
7. Жмурина Л.А. Роль тьюторства в адаптации первоклассников в инклюзивном пространстве школы // Via Scientiarum – Дорога знаний. 2025. № 1. С. 111-116.
8. Зевелева Е.А., Кокунов К.А. Роль педагогических подходов в формировании социальной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 7-1. С. 229-236.
9. Косынкина С.М. Организация тьюторского сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и ОВЗ // Библиотека методиста. 2023. № 3. С. 3-6.
10. Кучеренко Ж.Е. Социально-педагогическое и коррекционное сопровождение в адаптации детей с ТНР к условиям школы-интерната // Педагогический вестник. 2021. № 19. С. 30-32.
11. Лазаренко Н.В. Особенности организации тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в рамках адаптированной дополнительной общеразвивающей программы «Нотки» школы социальной адаптации «Невозможное возможно» // Библиотека методиста. 2023. № 3. С. 26-28.
12. Лесунова М.Ю., Саидова Л.А., Третьякова Н.В. Характер организации и содержания тьюторского сопровождения ребенка с РАС в инклюзивных группах детского сада // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2024. № 7. С. 204-207.
13. Луткова М.И., Лузина А.А. Проблема и перспективы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Дошкольная педагогика. 2022. № 4 (179). С. 34-35.
14. Львов В.В., Смирнова З.В., Артемова Е.И. Состояние моделей взаимодействия университета и работодателя в России // Журнал предпринимательского образования. 2019. Т. 22. № 4. С. 404.
15. Тонких А.П. Российские образовательные интернет-ресурсы для учителей начальной школы // Начальная школа. 2007. № 1. С. 117-124.
16. Филимонова В.А., Феденишина Л.А. Адаптация детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2025. № S4 (57). С. 184-186.
17. Чубатюк Л.В. Совместные занятия адаптивной хореографией с обучающимися гимназии-колледжа искусств как фактор успешной социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2022. № 4. С. 73-75.
18. Шалимова У.В., Сайганова Е.В. Трудности социальной адаптации детей в среднеобразовательном учреждении // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2024. № 2 (102). С. 171-172.



19. Шмелева Е.В., Давыдова Е.Ю., Тюшкевич С.А., Хаустов А.В., Шведовский Е.Ф. Организация тьюторского сопровождения учебного процесса младших школьников с РАС. Технология «Классный тьютор» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № S4. С. 3-16.
20. Яковлева И.М., Афанасьева Ю.А. Адаптация учеников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе // Начальная школа. 2022. № 12. С. 58-63.

### **The effectiveness of tutor support in inclusive classes and the factors affecting the academic and social adaptation of a child**

**Sergey V. Kireev**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor  
Pacific National University  
Khabarovsk, Russia  
006707@togudv.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.6

DOI 10.25726/z2018-1977-7490-i

EDN LJPWJV

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

Tutor support in inclusive classes is a complex pedagogical technology that ensures the individualization of the educational route and the multidimensional adaptation of children with special educational needs in a general education environment. The analysis shows that the systematic presence of a tutor significantly increases academic adaptation indicators, which manifest themselves in an increase in the average grade point average, an increase in the share of independently completed tasks both in the classroom and at home, an increase in sustained attention in the classroom, and an increase in academic motivation. These effects are due to the creation of a zone of proximal development, which contributes to the gradual formation of students' autonomy rather than dependence on external assistance. In the social sphere, the impact of tutor support is more differentiated: there is a noticeable increase in the frequency of proactive contacts with peers, an increase in participation in extracurricular activities, and a twofold decrease in cases of systematic bullying, but no significant changes in sociometric status or the number of stable friendships were observed, indicating the limitations of direct pedagogical regulation of the underlying processes of group integration. The most significant factor in effectiveness is the degree of coordination between the tutor and the primary teacher and the teaching team, which is more important than the level of the tutor's specialized training or the quantitative parameters of support. Regular supervision, family involvement, and optimal class size also demonstrate stable correlations with adaptation outcomes, while an excessive increase in tutor hours without a qualitative change in the content of activities can lead to an effect of excessive care. A differentiated analysis by nosological categories reveals the maximum effectiveness of support for children with autism spectrum disorders, where the increase in social adaptation exceeds the academic gain, which is related to the tutor's role as a social intermediary who compensates for the deficits in theory of mind. Less pronounced effects are observed in cases of musculoskeletal disorders and sensory disorders, emphasizing the need to develop alternative models of tutoring that take into account the specific nature of the disorder. The key professional competencies of a tutor

that determine success are teamwork skills, knowledge of the psychological characteristics of various nosologies, and emotional stability, which is essential for long-term effectiveness. In general, the study reveals the non-linear, systemic nature of the interaction of individual, team, and institutional factors that determine the quality of inclusive practice, and substantiates the transition from unified approaches to differentiated, team-oriented strategies that allow for the optimization of academic and social adaptation of children with special educational needs in a modern school.

### **Keywords**

tutoring, inclusive classes, academic adaptation, social adaptation, efficiency factors.

### **References**

1. Gorbunova A.Yu., Korolkova O.O. Tutor support for younger schoolchildren with disabilities: taking into account the types of developmental disorders // *Siberian Teacher*. 2024. № 3 (154). pp. 70-80.
2. Danilevich T.A. The specifics of tutor support for children with disabilities at socio-cultural events // *Tambov University Bulletin. Series: Humanities*. 2023. Vol. 28. № 1. pp. 48-57.
3. Demidova T.E., Kozlova S.A., Rubin A.G., Tonkikh A.P. Elements of stochastics in elementary school // *Elementary School Plus Before and After*. 2005. № 5. pp.45-49.
4. Demidova T.E., Sorokvashina G.A. The functions of universal educational actions in the process of forming the methodological and mathematical culture of the future primary school teacher // *Modern Education: the Experience of the Past, a Look into the Future: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (October 13-14, 2021, Bryansk)*. Bryansk: New Project, LLC, 2021. pp. 25-31.
5. Demidova T.E., Burenkova N.V., Sorokvashina G.A. A study of the level of readiness of future primary school teachers to use technology for developing critical thinking through reading and writing // *Concept*. 2018. № 4. pp. 22-36.
6. Zhigaylo P.I. The specifics of the professional activity of a tutor in an inclusive educational space with children and adolescents with learning difficulties // *Pedagogical Bulletin*. 2024. № 32. pp. 14-17.
7. Zhmurina L.A. The role of tutor support in the adaptation of first-graders in the inclusive space of the school // *Via Scientiarum – Road of Knowledge*. 2025. № 1. pp. 111-116.
8. Zeveleva E.A., Kokunov K.A. The role of pedagogical approaches in the formation of social adaptation and integration of children with special educational needs // *Education management: Theory and Practice*. 2024. № 7-1. pp. 229-236.
9. Kosynkina S.M. Organization of tutor support for children with special educational needs and disabilities // *Methodologist's Library*. 2023. № 3. pp. 3-6.
10. Kucherenko Zh.E. Socio-pedagogical and correctional support in the adaptation of children with severe speech disorders to the conditions of a boarding school // *Pedagogical Bulletin*. 2021. № 19. pp. 30-32.
11. Lazarenko N.V. Features of the organization of tutor support for children with disabilities within the adapted additional general developmental program «Notki» of the school of social adaptation «The impossible is possible» // *Methodologist's Library*. 2023. № 3. pp. 26-28.
12. Lesunova M.Yu., Saidova L.A., Tretyakova N.V. The nature of the organization and content of tutor support for a child with ASD in inclusive groups of a kindergarten // *Special Education and Socio-Cultural Integration*. 2024. № 7. pp. 204-207.
13. Lutkova M.I., Luzina A.A. The problem and prospects of inclusive education for children with disabilities // *Preschool Pedagogy*. 2022. № 4 (179). pp. 34-35.
14. Lvov V.V., Smirnova Z.V., Artemova E.I. The state of university-employer interaction models in Russia // *Journal of Entrepreneurial Education*. 2019. Vol. 22. № 4. p. 404.
15. Tonkikh A.P. Russian educational Internet resources for primary school teachers // *Elementary School*. 2007. № 1. pp. 117-124.
16. Filimonova V.A., Fedinishina L.A. Adaptation of children with special educational needs in an inclusive environment // *Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin*. 2025. № S4 (57). pp. 184-186.

17. Chubatyuk L.V. Joint classes in adaptive choreography with students of the gymnasium-college of arts as a factor of successful socialization of children with severe multiple impairments // Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers of the Tula Region Bulletin. Tula Educational Space. 2022. № 4. pp. 73-75.
18. Shalimova U.V., Sayganova E.V. Difficulties of social adaptation of children in a secondary educational institution // Current Issues of Humanitarian and Socio-Economic Sciences. 2024. № 2 (102). pp. 171-172.
19. Shmeleva E.V., Davydova E.Yu., Tyushkevich S.A., Khaustov A.V., Shvedovskiy E.F. Organization of tutor support for the educational process of younger schoolchildren with ASD. Technology «Class tutor» // Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 20. № S4. pp. 3-16.
20. Yakovleva I.M., Afanasyeva Yu.A. Adaptation of students with disabilities in an inclusive class // Primary School. 2022. № 12. pp. 58-63.

## DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

### Педагогический дизайн бесшовной STEAM-траектории на примере Чемпионата «START KIT: конструируем, инструктируем, технологизируем»

**Татьяна Сергеевна Кочурина**

Кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

KochurinaTS@mgpu.ru

ORCID 0000-0001-5677-2745

Поступила в редакцию 01.02.2026

Принята 15.01.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.013

DOI 10.25726/10707-7020-5962-r

EDN LDJIZB

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### Аннотация

Цифровая трансформация и запрос на формирование предпосылок инженерного мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста требуют не декларативной, а операциональной модели «бесшовности» образования, обеспечивающей связность уровней и интеграцию технических, гуманитарных и художественных компонентов. Цель исследования заключалась в разработке и апробации педагогического дизайна бесшовной STEAM-траектории как технологии проектирования образовательного процесса, обеспечивающей преемственность, структурную согласованность и интеграцию технических, гуманитарных и художественных компонентов, на примере опыта организации и проведения Чемпионата 2START KIT: конструируем, инструктируем, технологизируем». Материалами исследования выступили нормативные документы РФ; научные источники по педагогическому дизайну, STEAM и бесшовному, непрерывному образованию; эмпирические материалы Чемпионата «START KIT: конструируем, инструктируем, технологизируем». Методами – анализ, моделирование, педагогическое проектирование (по модели ADDIE), контент-анализ, экспертная оценка, анкетирование. Автором уточнены понятия «непрерывное образование» и «бесшовное образования» определено их различие, выделены признаки бесшовного образования, обоснована авторская трактовка термина «бесшовная образовательная траектория», выявлены виды бесшовных образовательных траекторий (концептуальная, архитектурно-методическая, средовая), признаки STEAM-траектории, представлена ее сущностная характеристика. Апробирован педагогический дизайн бесшовной STEAM-траектории на примере Чемпионата «START KIT: конструируем, инструктируем, технологизируем», включающего STEAM-архитектуру заданий, сквозные критерии оценивания чемпионатных работ, единые цифровые интерфейсы и открытый банк лучших конструкторских практик; инициирована модульная надстройка «Из китенка в КИТа». Уникальность работы заключается в теоретической дифференциации непрерывного и бесшовного образования, обогащении понятийного аппарата педагогической науки трактовками современных терминов, введении признаков и типов бесшовных траекторий и их эмпирической верификации на базе Чемпионата «START KIT: конструируем, инструктируем, технологизируем».

### **Ключевые слова**

педагогический дизайн, STEAM-образование, бесшовное образование, преемственность образования, инженерное мышление, проектная деятельность, цифровая образовательная среда, модель ADDIE

### **Введение**

Сегодня цифровая трансформация, технологическое ускорение, глобальные вызовы времени способствуют увеличению запроса на изменения системы образования, связанные с интеграцией технических, гуманитарных и художественных компонентов. Формирование предпосылок инженерного мышления с дошкольного и младшего школьного возраста рассматривается не просто как задача основного общего и дополнительного образования, а как стратегическая необходимость для обеспечения научно-технологического суверенитета страны (Семенова, 2023).

В этой связи закономерно усиливается интерес государства, научных сообществ к поиску механизмов системного объединения образовательных уровней, обеспечивающих преемственность и целостность развития личности обучающегося. Такой подход отражает не только методологическую тенденцию к интеграции образовательных процессов, но и стратегический вектор государственной политики в сфере образования.

Идея построения единого образовательного пространства получает сегодня официальное институциональное закрепление. В разработанной по поручению Президента Российской Федерации В.В. Путина Стратегии развития образования до 2036 года зафиксирована установка на создание бесшовной системы образования, предполагающей плавный переход от детского сада к школе, далее к колледжу и университету. Подчеркивается, что программы всех уровней должны быть взаимосвязаны и взаимодополняемы, обеспечивая преемственность содержания и непрерывность формирования компетенций (Стратегия: сайт, 2025).

В том же направлении высказался зампред Правительства РФ Д.Н. Чернышенко, обозначив приоритет создания бесшовной системы образования в России: «связать дошкольное, школьное, среднее профессиональное и высшее образование так, чтобы прохождение всех ступеней помогало дать необходимый набор знаний, компетенций, сформировать ценностную основу и провести по всем этапам подготовки к успешному трудоустройству и качественной самостоятельной жизни» (Чернышенко, 2024).

«Цель современного образования состоит не только в формировании базовых знаний у обучающихся, но и в подготовке эрудированных, адаптивных выпускников, способных к самообучению и эффективной деятельности в условиях динамичных изменений цифровой эпохи» (Балагин, 2025).

Очевидно, что обозначенные векторы государственной политики выдвигают перед педагогической наукой проблему поиска инструментов, способных обеспечить не декларативную, а реальную бесшовность образовательного пространства. Речь идет не просто о согласовании программных документов или унификации стандартов, а о выстраивании целостного педагогического механизма, обеспечивающего логическую, содержательную и технологическую связность образовательных процессов на всех уровнях.

Именно в этом контексте особое значение приобретает педагогический дизайн как инструмент организации образовательного процесса, обеспечивающий проектирование таких форм взаимодействия, при которых преемственность, структурная согласованность и кросс-дисциплинарность становятся не внешними параметрами, а внутренними характеристиками бесшовной образовательной траектории.

В логике современной образовательной парадигмы педагогический дизайн бесшовной STEAM-траектории выступает не просто технологическим решением, а концептуальной основой построения нового типа образования, где техническое, гуманитарное и художественное знание соединяются в единую систему. Такая траектория обеспечивает реализацию стратегической идеи бесшовного образования, формируя у обучающихся опыт системного, творческого и инженерного мышления, необходимого для развития инновационного потенциала страны.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в разработке и апробации педагогического дизайна бесшовной STEAM-траектории как технологии проектирования образовательного процесса, обеспечивающей преемственность, структурную согласованность и интеграцию технических, гуманитарных и художественных компонентов, на примере опыта организации и проведения Чемпионата «START KIT: конструируем, инструктируем, технологизируем».

### **Материалы и методы исследования**

Материалы исследования включают нормативно-правовые документы Российской Федерации в области образования (Указ Президента РФ № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» от 01.12.2016 года, Распоряжение Правительства РФ № 678-р от 31.03.2022 «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года», стратегические материалы о развитии системы бесшовного образования до 2036 года); научные труды отечественных и зарубежных исследователей в области педагогического дизайна, STEAM-образования, теории непрерывного и бесшовного образования; эмпирические материалы Чемпионата «START KIT: конструируем, инструктируем, технологизируем».

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретические (анализ и синтез научно-педагогической, методической и нормативной литературы; сравнительно-сопоставительный анализ концепций непрерывного и бесшовного образования; контент-анализ современных подходов к STEAM-образованию и педагогическому дизайну); эмпирические: анкетирование 67 педагогов дошкольного и начального образования из республик Адыгея, Крым, Краснодарского и Ставропольского краев; методы педагогического проектирования и моделирования, позволившие разработать и описать модель педагогического дизайна бесшовной STEAM-траектории; методы экспертной оценки для анализа результативности представленных проектов и определения степени сформированности конструкторских и STEAM-компетенций обучающихся.

### **Результаты и обсуждение**

Представим результаты исследования.

В отечественной педагогической науке термин «бесшовное образование» пока не закреплён в понятийном аппарате, однако употребляется в дискуссиях, на конференциях и в экспертных статьях. Так, на II Межрегиональной конференции «Педагоги будущего» отмечается: «Концепция бесшовного образования сегодня особенно актуальна... создается единое образовательное пространство, обеспечивающее переход между ступенями: из детского сада в школу, затем в колледж и далее – в вуз» (Чудин, 2025).

Г.Р. Стрекалова отмечает: «Бесшовное» обучение не позволит потерять потенциал молодого поколения, а напротив будет способствовать его активному проявлению в исследовательских проектах, разработках научных идей, апробациях внедрения инноваций, то есть в процессе обучения обучающийся в конечном итоге приобретет желаемую профессию, будет востребованным и продолжит работать по выбранному направлению профилизации» (Стрекалова, 2021).

Сегодня близким по значению к дефиниции «бесшовное образование» является понятие «непрерывное образование». В трудах ученых (Зайцева, 2009; Wong, 2015; Durak, 2018) зачастую эти термины понимаются в синонимичном значении, однако, на наш взгляд разница между ними существенна, что вскрывает необходимость обратиться к этимологии и смысловым корням слов.

«Непрерывное» от «не прерывать», то есть «без прерывания». Оно акцентирует внимание на продолжительности, на отсутствии пауз или разрывов во времени. То есть непрерывность подразумевает, что обучение или развитие не останавливаются, что человек постоянно находится в образовательном процессе.

«Бесшовное» – от «без шва», «без стыка». Акцент не на времени, а на том, что нет «стыков», где раньше были разрывы. Уровни образования, нормативно-правовая обеспеченность, подходы, принципы, формы, методы, средства, технологии, образовательные среды должны быть настолько связаны, что переход из одного в другой не испытывает препятствий. Из этого следует, что

непрерывность связана со временем и постоянством, а бесшовность – со структурой, преемственностью и отсутствием барьеров.

Таким образом, мы понимаем непрерывное образование как целенаправленный, целостный и последовательный процесс, при котором человек наращивает личностные и профессиональные компетенции без существенных временных разрывов на протяжении жизни; бесшовное образование как целенаправленный, целостный и последовательный процесс, выстроенный на структурной преемственности и интеграции уровней образования, что обеспечивает безбарьерность образовательной траектории.

Анализ трудов Е.А. Воронцовой, С.Н. Ненилина, А.В. Никитиной, Л.Н. Куртеевой, А.В. Мироновой, Е.В. Рублевой, А.И. Смирнова, Г.Р. Стрекаловой и других авторов позволил выделить признаки бесшовного образования:

1. Связность уровней – согласование содержания, форм, методов и технологий между последовательными ступенями образования. В педагогической практике это требует согласования программ ДОО, начальной школы, дополнительного образования так, чтобы ребенок обучался в преемственном образовательном поле. При проектировании программ важно, чтобы методы активного обучения, исследовательские задания и проектно-деятельностные формы шли сквозь уровни образования. Если на дошкольном этапе дети конструируют простые модели, то при переходе в младший школьный возраст они усложняют конструкцию или интегрируют ее с IT-компонентами, элементами электронного управления.

2. Модульность – когда образовательные модули разработаны с учетом переходов: часть модуля начинается в одном уровне и продолжается в следующем. Связность уровней также предполагает координацию ресурсов, материалов. Кроме того, преподаватели разных ступеней должны взаимодействовать, обмениваться лучшими образовательными практиками. Таким образом, связность становится не просто идеей, а требованием к архитектуре образовательной траектории.

3. Плавность переходов – минимизацию точек, где обучающийся чувствует «разрыв» или необходимость «начинать заново», когда он теряет часть полученных знаний или мотивацию. В педагогической практике это значит, что задачи, которые он решает, не переходят сразу на гораздо более высокий уровень сложности, а наращиваются постепенно. Появляются переходные модули, гибкие границы, когда часть работы начинается на одном этапе и завершается на другом.

Переход должен включать наставничество, фасилитацию, методическую поддержку. Педагог нового уровня встречает ребенка с учетом его прошлого опыта, не требуя «начать все сначала». Плавность означает удерживание мотивации ребенка, минимизацию стресса и тревоги. Все это требует продуманной педагогической дизайн-стратегии перехода, когда методики, оценочные формы и задачи «стыкуются» между уровнями.

4. Непрерывность развития – которая предполагает, что опыт, навыки и мотивация накапливаются и трансформируются, не теряются на стыках, а перерастают, трансформируются и интегрируются в новые задания. Ребенок не «переключается» на другую систему, а продолжает свою учебную траекторию как единое целое. В такой модели результаты предыдущего опыта становятся исходной точкой для новых задач. Педагогический дизайн предусматривает так называемые линии развития, когда один навык развивается несколько уровней подряд. При проектировании заданий важно, чтобы дети могли возвращаться к предыдущим идеям и развивать их дальше.

5. Интеграцию содержания – это не просто переход к другому уровню образования, а кросс-дисциплинарность – «отсутствие границ между аудиторной и внеаудиторной работой, между учебой и отдыхом» (Рублева, 2014); синтез технического, гуманитарного и художественного компонентов. Например, в рамках STEAM подхода образовательные задания должны включать элементы науки, технологии, инженерии, искусства и математики. Так, в одном проекте может быть техническая конструкция и ее эстетическое оформление, рассказ или визуальное сопровождение. Это позволяет ребенку видеть связи между дисциплинами, не просто учить отдельно математику или рисование.

При проектировании интегрированного содержания важно, чтобы компоненты не «накладывались насильно», а формировались на основе одного замысла. Педагогический дизайн

предполагает создание модулей, в которых задачи из различных областей логично связаны и дополняют друг друга. Важно также учитывать когнитивную нагрузку: объединение материалов не должно вызывать перегрузку, а должно быть оптимально сбалансировано. Содержательная интеграция способствует развитию метакомпетенций – способность видеть связи, переносить идеи.

6. Оценочная преемственность – которая подразумевает, что критерии, показатели и уровни должны быть согласованы, и находились во взаимосвязи и взаимообусловленности, чтобы переходы не обесценивали предыдущий прогресс.

Если ребенок достиг высшего уровня за проект на дошкольном уровне по соответствующим критериям и показателям, то аналогичные или расширенные критерии должны быть применимы в начальной школе. Это требует разработки системы сквозных критериев и показателей, которые «растут» вместе с уровнем сложности.

На основе выявленных признаков мы определяем бесшовную образовательную траекторию как целенаправленно сконструированную образовательную линию, включающую содержательный, деятельностный, мотивационно-ценностный и оценочный компоненты, обладающие кумулятивным характером и обеспечивающие плавный переход между уровнями образования и непрерывное развитие учащихся.

Обратимся к определению видов образовательных бесшовных траекторий. Для этого рассмотрим ключевые идеи и подходы к пониманию их структуры, логики и механизмов реализации в научных исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

A. Membrive, N. Silva, M.-J. Rochera, I. Merino утверждают: «Индивидуальные траектории обучения концептуализируются как многомерное и динамичное понятие, позволяющее анализировать процесс обучения в различных контекстах» (Membrive, 2022). Из этого следует, что образовательная система, желающая быть «бесшовной», должна переносить эту идею на макроуровень. М.А. Эскиндаров и Е.А. Каменева говорят о необходимости «выстраивания логики и преемственности всех уровней» как части образовательной реформы (Эскиндаров, 2023)

Интересными видятся результаты ученых Athina Devourou, Athanasios Christopoulos, которые предлагают использовать технологию Mobile Seamless Learning в обеспечении «бесперебойного обучения» (Devourou, 2022). Авторы подводят к пониманию данной технологии как инструмента, с помощью которого школьные, внешкольные и домашние элементы обучения связаны в проектной деятельности.

Х. Hambrock утверждает, что дизайн бесшовного образования должен включать технические компоненты в качестве его ядра: «smooth transitions between various interactions with the content» – плавные переходы между различными вариантами взаимодействия с контентом, что обеспечит технологическую бесшовность образования (Hambrock, 2023), при которой выключаются «границы устройства». Так, ребенок может начать задание на планшете в ДОО, доработать на школьном компьютере и завершить на смартфоне дома.

Существенно, что без технологической бесшовности даже самая связанная программа может потерять свою целостность при переходах между уровнями образования и соответствующими образовательными средами. Такое решение снижает когнитивные и организационные «стыки» перехода, поскольку технология уже знакома и подготовлена для недопущения «образовательного шва», что требует унификации интерфейсов, данных и форматов, чтобы весь путь ученика оставался целостным.

На основании проведенного анализа правомерно выделить следующие виды бесшовных образовательных траекторий:

1. Концептуальная – охватывает всю систему образования, обеспечивая преемственность целей, содержания и результатов между ее уровнями. Она формирует стратегическую логику развития образовательного процесса и отражает идею поступательного расширения образовательного опыта обучающегося в едином концептуальном поле.

2. Архитектурно-методическая – направлена на снижение системно-структурных барьеров при переходе между этапами обучения. Ее основу составляет согласование содержания, методов, форм,



средств и технологий образовательной деятельности, обеспечивающее целостность, преемственность и структурную согласованность образовательного процесса в логике непрерывного развития обучающегося.

3. Средовая – предполагает создание гибких безбарьерных образовательных сред, включающих пространственно-технологический, социально-коммуникативный, психолого-педагогический, культурно-ценностный, информационно-методический компоненты с учетом поливариативного контингента обучающихся с присущими им личностными особенностями.

Таким образом, бесшовность образовательной траектории проявляется не только во временной непрерывности, но прежде всего в структурной и содержательной согласованности системы образования, обеспечивающей целостность образовательного пути личности. Переходя от выделенных типов бесшовных траекторий к конкретным примерам их реализации в отечественной педагогической практике, обратимся к исследованиям, авторы которых предприняли попытку воплощения идеи сквозных связей между образовательными уровнями.

Для нашего исследования научный интерес вызывает работа С.Н. Ненилина, А.В. Никитиной и А.И. Смирнова. Они одни из первых предложили педагогическому сообществу методический навигатор бесшовного инженерно-технологического образования. Авторы его трактуют как «модель подготовки инженерных кадров, в основу которой положено взаимодействие образовательных организаций и предприятий-партнеров, а образовательная траектория будущего специалиста начинается в детском саду, продолжается обучением в школе, в профильном среднем и/или высшем учебном заведении и ведет к гарантированному трудоустройству в компании-партнере» (Ненилин, 2025).

Существенно, что авторы предлагают реализовывать бесшовное инженерно-технологическое образование на уровне дошкольного и начального общего образования с использованием программ «Робототехника – старт в будущее», «Роболандия», «STEM-образование детей дошкольного возраста и младшего школьного», «Мир LEGO», «От Фребеля до робота: растим будущих инженеров», «LEGO-детки», «Юные инженерики», «Наука вокруг нас», «Мир Scratch», «Черчение юных» др., которые преимущественно основаны на STEAM-подходе.

Н.С. Сологуб, раскрывая модели реализации STEAM-образования, говорит о переходе обучающихся «на интегративный уровень», когда методы одной дисциплины используются в другой и создаются междисциплинарные связи (Сологуб, 2021). Мы это понимаем как признак траекторного, связанного развития, построения «комплексного обучения», где обучаемые видят взаимосвязь дисциплин и могут применять знания из одного уровня в другом. Это шаг к бесшовной траектории, когда STEAM «не ломается» между ступенями образования.

В статье «STEAM-образование как инновационная технология для индустрии 4.0» Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова, Ф.М. Сабирова рассматривают модель конструирования STEAM-образования, в основе которой лежат проектные пространства. Хотя термин «бесшовная траектория» не используется, сама концепция проектных пространств приближает идею связности обучения (Анисимова, 2018).

С.Н. Водолад, И.Н. Гостева, Н.С. Проколова и Н.В. Ващекина подчеркивают, что методические основы STEAM-образования в РФ документируют интеграцию проектной, исследовательской и практико-ориентированной технологии обучения как компонент связанных STEAM-подходов в разных уровнях (Водолад, 2019). В свою очередь Х.Я. Шарифбаева отмечает, что подход STEM может быть интегрирован от дошкольного до высшего образования, когда методы и содержание строятся по общей логике (Шарифбаева, 2023).

В этих источниках, как и во многих других, не присутствует прямого употребления терминов «бесшовное образование» и «бесшовная STEAM-траектория», но анализ тематической научной литературы позволяет констатировать попытки интеграции STEAM в разные уровни и среды обучения. Если интеграция STEAM через уровни уже рассматривается в исследованиях как преемственность, это значит, что педагогическое сообщество уже движется в направлении бесшовных STEAM-траекторий.

Обобщение исследований С.А. Абдумажитовой, М.А. Бобожоновой, В.А. Гужевой, Н.И. Даньковой, М.Б. Джамалдиновой, Г.М. Жалекеевой, С.П. Земцова, Г.А. Камиловой, Д.Б. Касиомовой, Т.С.

Кочуриной, Ю.У. Нематжоновой, А.В. Петряевой, Д.Х. Садиковой, Р.И. Семенова, М.И. Султоновой, Ш.М. Шукуровой дает основания распознать бесшовные STEAM-траектории по следующим признакам:

1. Сквозная интеграция STEAM-компонентов, охватывающая науку, технологию, инженерное мышление, искусство и математику в проектной деятельности на разных уровнях образования.

2. Проектно-деятельностная преемственность, согласно которой проекты могут начинаться в дошкольном или младшем возрасте и эволюционировать на более высоких уровнях (рост сложности, расширение задач).

3. Непрерывность методов и инструментов, включающая возможность использования совместимых инструментов (конструкторов, электронных и роботизированных комплексов) на разных уровнях образования.

4. Модульная и наращиваемая архитектура – образовательные блоки могут быть «надстроены», расширены, комбинированы или «перенесены» из одного уровня на другой.

5. Сеть взаимодействий, где педагоги, ученики, внешкольные и внутришкольные среды связаны прямыми коммуникациями и обменом практик.

6. Ориентация на компетенции будущего, с помощью которых ребенок сможет выполнять проектирование, планирование, моделирование, конструирование, а также творить, системно мыслить.

Из сказанного мы делаем вывод, что бесшовная STEAM-траектория – это целенаправленно сконструированная образовательная линия, где компоненты науки, технологии, инженерного мышления, искусства и математики интегрированы на каждом уровне образования, а педагогические инструменты эволюционируют плавно, обеспечивая преемственность и отсутствие образовательных швов между уровнями образования, формирование STEAM-компетенций.

На наш взгляд, внедрение бесшовных STEAM-траекторий в современный образовательный процесс должно сопровождаться использованием «педагогического дизайна». В научной литературе термин используется в разных смысловых акцентах. Так, А.Н. Иоффе и Р.В. Комаров рассматривают его как «модель проектирования образовательных событий нелинейной структуры» (Иоффе, 2019). М.Е. Вайндорф-Сысоева и Е.О. Воробчикова определяют педагогический дизайн как «процесс преобразования информации в рамках отдельной предметной области в образовательный контент для достижения цели обучения в предлагаемых условиях» (Вайндорф-Сысоева, 2023).

С учетом предмета исследования используем рабочее определение термина, представленное нами ранее. Педагогический дизайн определяем как «технология разработки цифровых образовательных ресурсов, включающую анализ, проектирование, реализацию, применение, контроль, оценку эффективности на основе методических, эргономических, функциональных, технико-технологических требований к построению электронной образовательной среды» (Кочурина, 2022).

В нашем исследовании такими цифровыми образовательными ресурсами выступили материалы Чемпионата «START КИТ: конструируем, инструктируем, технологизируем» (далее – Чемпионат), проведенного на базе ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» с 26 августа по 14 ноября 2024 года с целью популяризации научно-технического творчества, распространения лучших конструкторских практик (Чемпионат: сайт, 2024).

Проектирование Чемпионата осуществлялось на основе модели педагогического дизайна ADDIE, позволившей сформировать бесшовную STEAM-траекторию для будущих и действующих педагогов, обучающихся в возрасте до 10 лет, и включало работу в соответствии с представленными ниже этапами.

На этапе анализа мы изучили нормативно-правовые документы: Указ Президента РФ от 1 декабря 2016 года № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 года № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года и плана мероприятий по ее реализации», документы, расположенные в открытом доступе на официальном сайте Правительства РФ, посвященные разработке Стратегии развития образования РФ до 2036 года.

На данном этапе были определены субъекты Чемпионата и педагогические трудности, с которыми они сталкиваются. Обнаружены проблемы, связанные с включенностью детей дошкольного и младшего школьного возраста в научно-техническое творчество. Выявлена кадровая потребность в педагогах, способных обеспечить результативное формирование конструкторских умений дошкольников и младших школьников, осуществить грамотное методическое обеспечение данного процесса.

Проведено анкетирование 67 педагогов (воспитателей, учителей начальных классов, педагогов дополнительного образования) из республик Адыгея, Крым, Краснодарского и Ставропольского краев. Респонденты отвечали на вопросы:

1. «С какими трудностями вы сталкиваетесь при организации и реализации детского конструирования?»
2. «Используете ли вы современные педагогические технологии STEM/STEAM в своей работе?»
3. «На сколько включены современные дошкольники и младшие школьники в разработку STEAM проектов?»
4. «По каким критериям вы смогли бы определить степень результативности детского конструирования в русле STEAM-образования?»
5. «Каким образом на ваш взгляд следует реализовывать бесшовные STEAM-технологии?»

Анализируя полученные результаты, мы обнаружили, что наибольшее затруднение вызвали вопросы под номерами 4, 5. В ходе опроса педагоги отмечали слабую мотивацию детей к конструированию, связанную с недостаточностью материально-технической базы образовательной организации, дефицитом учебного времени для реализации STEAM-проектов. Кроме того, в ответах респондентов было зафиксировано, что не у всех из них развиты конструкторские умения на достаточном уровне, отмечено стремление к повышению квалификации педагогов в области STEAM-образования. Примечательно, что педагоги дополнительного образования высказались о недостаточности методического обеспечения образовательных программ STEAM направленности, несмотря на широкие возможности дополнительного образования.

На этапе проектирования разработана дорожная карта проведения Чемпионата, включающая цель, задачи, сроки, этапы, чемпионатные треки, номинации, формат этапов Чемпионата, экспертное жюри и его функционал, оценочные процедуры, концепт официального сайта, его цветовые, шрифтовые и стилистические решения, возможные сценарии взаимодействия субъектов Чемпионата.

В соответствии с приведенной выше целью были определены задачи Чемпионата:

1. создание условий для осознания необходимости ранней инженерной профессионализации детей дошкольного и младшего школьного возраста, формирования у них конструкторских умений;
2. реализация разработок, соответствующих современным принципам организации конструкторской деятельности дошкольников, младших школьников, а также лучшим российским и мировым практикам;
3. выявление и распространение передовых педагогических технологий в области организации детского конструирования, обмен педагогическим опытом;
4. определение лучших практик детского конструирования и их распространение;
5. повышение уровня профессионального педагогического мастерства в области организации конструирования дошкольников и младших школьников;
6. создание интерактивного общедоступного банка конструкторских решений.

На данном этапе было определено, что достижение цели и решение поставленных задач охватит заочный и очный этапы в соответствии со специально разработанными треками и входящих в них номинациями. Их авторские формулировки были соотнесены с тремя ключевыми компонентами в названии Чемпионата – «конструируем, инструктируем, технологизируем», которые соотносятся с ведущими направлениями организации и реализации детского конструирования.

Таким образом, нами были определены следующие треки и номинации для будущих и действующих педагогов:

1. Трек «Мастодонт конструирования» (номинации «Лучший сконструированный арт-объект», «Лучший сконструированный город будущего/исторический объект, событие», «Лучшая модель экосистемы», «Лучший сконструированный транспорт»).

2. Трек «Корифей инструктирования» (номинации «Лучшая инструкционная карта», «Лучший конспект НОД», «Лучшая технологическая карта урока технологии»).

3. Трек «Новатор технологизирования» (номинации «Лучшая технология обучения робототехнике», «Лучшая технология STEM/STEAM направлений», «Лучшая инновационная технология обучения детскому конструированию», «Лучшая технология организации конструкторского центра образовательной среды»).

Для детей в возрасте 10 лет были определены следующие треки и номинации:

1. Трек «Конструктор идеальных решений» (номинации «Лучшая подвижная модель», «Лучшая модель дома для большой семьи», «Лучшая модель реального или воображаемого животного», «Лучшая модель парка досуга и отдыха»).

2. Трек «Главный строитель идей» (номинации «Лучший конструкторский проект «Легоживопись», «Лучший конструкторский проект «Мультфильм из конструкторских деталей», «Лучший конструкторский проект «Путешествие по России» / «Кругосветное путешествие», «Лучший конструкторский проект «Инновационные технологии» (метки: умный дом, умная теплица и т.п.).

На данном этапе были предварительно определены кандидатуры, которые вошли в состав экспертного жюри: педагоги дошкольного образования (представители административного звена), директора школ, педагоги дополнительного образования, успешно реализующие образовательные программы научно-технической направленности, лица из числа профессорско-преподавательского состава педагогических вузов, члены Союза художников России.

На этапе разработки был обобщен наш опыт в решении проблем подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников (Кочурина, 2023); формирования конструкторских умений у дошкольников и младших школьников (Платформа АКП ПРО, 2023); изучены материалы исследований ученых, занимающихся вопросами внедрения STEAM технологии в образовательный процесс современного детского сада, начальной школы и учреждений дополнительного образования. На основе этого нами разработан комплекс чемпионатных заданий, требований к их выполнению и критерии оценивания, которые вошли в Положение о проведении Чемпионата. Приведем примеры чемпионатных заданий и требований к их выполнению:

I. Номинация «Лучший конструкторский проект «Инновационные технологии» (метки: умный дом, умная теплица и т.п.)»

Конкурсное задание: разработать конструкторский проект, представить в файле формата pdf.

Требования:

1. проект должен быть выполнен на актуальную тему в области современного научно-технологического развития;

2. проект должен иметь структуру: цель, задачи, планируемый результат, оборудование, этапы реализации проекта с полным описанием проектных шагов, анализ полученного результата, перспективы внедрения результатов/масштабирования проекта, приложение/я;

3. проект должен содержать практические результаты детского конструирования, созданные макеты/модели.

II. Номинация «Лучшая технология STEM и/или STEAM направлений».

Конкурсное задание: продемонстрировать использование STEM/STEAM технологий в ходе реализации конструкторской деятельности воспитанников дошкольных образовательных организаций/обучающихся современной начальной школы/обучающихся учреждений дополнительного образования, представить в файле формата pdf.

Требования: необходимо представить пошаговое использование STEM/STEAM технологий в ходе осуществления детской конструкторской деятельности с демонстрацией результата макета/модели конструирования.

1. Примеры возможных макетов/моделей для участников были представлены в приложении 4 Положения о проведении Чемпионата (Чемпионат: сайт, 2024). Критерии оценивания чемпионатных работ разработаны по каждому треку. Например, по треку «Мастодонт конструирования» выступления оценивались в соответствии с критериями: соответствие конкурсной работы заявленным требованиям; полнота описания замысла и результата конструирования; наличие грамотной речи в процессе публичного показа; развернутых ответов на вопросы, легкости взаимодействия с аудиторией; наличие нестандартных конструкторских решений; прочность соединения конструкторских деталей; адекватность выбора конструкторских средств; оригинальность воплощения замысла; гармония композиционного решения, гармония цветового решения.

На данном этапе осуществлялась работа над лендингом на платформе Tilda: учтены ее технические особенности, разработан логотип Чемпионата, определена форма, конструктивные элементы, цветовая гамма, шрифтовое решение, осуществлено генерирование конструктивных элементов с помощью ИИ, создание логотипа средствами Corel Draw; создан вовлекающий информационный видеоролик и проведении Чемпионата; разработана инфографика Чемпионата (фирменные информационные бланки, шаблоны для постерного представления результатов чемпионатных заданий, полотна для роллапов, шаблоны дипломов победителей и абсолютных чемпионов, дополнительный мерч).

2. На этапе применения осуществлялась работа в рамках заочного и очного этапов проведения Чемпионата. На заочном этапе была создана система информационного сопровождения субъектов Чемпионата, направлены приглашения членам жюри, осуществлены сбор и отбор лучших чемпионатных работ на основании экспертизы, к которой были привлечены независимые лица, имеющие необходимый уровень профессионального мастерства.

Таким образом, были определены участники, прошедшие в очный этап Чемпионата. Его программа включала парад лучших конструкторских практик, интерактивную Робо-программу, реинжиниринг-сессию «Педагог новой формации», конструкторскую мастерскую «Строим будущее», битву чемпионов и подведение итогов.

3. Особое место было отведено битве чемпионов, в которой сошлись команды педагогов и детей, продемонстрировавших лучшие результаты в первой части очного этапа Чемпионата, который объединил более 400 участников из Республик Адыгея, Калмыкия, Крым, Астраханской, Ростовской и Волгоградской областей, Краснодарского и Ставропольского краев и города Севастополя (Новости Министерства образования Краснодарского края, 2024).

Задание для чемпионов подразумевало разработку алгоритма создания конструкторской модели предмета, облегчающего бытовую жизнь современного человека/школьника. Выступления строились согласно структуре: цель, задачи, планируемый результат, определение конструкторских материалов и оборудования, этапы реализации замысла с полным описанием шагов алгоритма, перспективы внедрения результатов/масштабирования проекта. Результаты оценивались в соответствии с критериями: соответствие конкурсной работы заявленным требованиям; наличие логики и четкой последовательности этапов алгоритма, нестандартных конструкторских и проектных решений, перспектив внедрения моделей в жизнь современного человека, грамотной речи, развернутых ответов на вопросы, легкости взаимодействия с аудиторией; участие всех членов команды в работе над проектом и публичной защите. Участники, продемонстрировавшие лучшие результаты, были признаны абсолютными чемпионами. В завершении данного этапа нами создан общедоступный банк конструкторских решений, расположенный на официальном сайте Чемпионата.

4. На этапе оценки сопоставлялись результаты Чемпионата с ключевыми показателями дорожной карты, которая состояла из 20 шагов. Выявлено, что по всем пунктам достигнуто соответствие. Определено, что чемпионатные треки охватили не только конструирование, но инструкционные компоненты, технологизацию, что способствовало погружению участников в междисциплинарное поле. Таким образом, STEAM-компоненты не «попались» об образовательные швы, связанные с принадлежностью участников к определенному уровню образования.

Например, в номинации «Мультфильм из конструкторских деталей» дети собирали модели, интегрировали их в историю/сценарий. Такая логика дает возможность создавать простую конструкцию, которую ребенок в дальнейшем может дорабатывать, усложнять, добавлять мультимедийные эффекты, и это будет не «перезапуском», а продолжением той же идеи.

Кроме того, на этапе оценки анализировались высказывания участников Чемпионата, полученные в ходе парада конструкторских практик. Ими отмечен положительный эффект взаимодействия формата «педагог-ребенок-эксперт», который позволил связать среды: дошкольную, школьную, и внешкольную.

Существенно, что ориентация чемпионатных треков и номинаций на компетенции XXI века (проектное мышление, цифровая грамотность, конструктивность, креативность и др.) обращала участников к развитию мягких и жестких навыков, а не к формальному участию, что есть важный признак бесшовной STEAM-траектории. Таким образом, Чемпионат выступил не просто состязательной площадкой, а результатом применения педагогического дизайна бесшовной STEAM-траектории, способствующей синтезу технической, художественной и гуманитарной компетентностей, развитию инженерного мышления, усилению преемственности между уровня образования.

К перспективам дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы относим решение задачи, связанной с формированием технологической бесшовности средствами педагогического дизайна. Для этого на этапе оценки было принято управленческое решение, направленное на разработку серии образовательных продуктов «Из китенка в КИТа». Она призвана стать системной надстройкой: каждый продукт будет представлять собой модуль, сквозно пронизывающий уровни дошкольного образования и начального общего образования, надстраивающийся по сложности, но сохраняющий общую архитектуру. При этом каждый модуль предполагается как трансформируемый, с возможностью адаптации под разные контексты, включая использование цифровых сервисов, ИИ, технологии STEAM-образования. Данная работа поэтапно осуществляется с момента завершения Чемпионата по нынешний день:

1. Первый шаг – создание базового модуля «Китенок», ориентированного на дошкольников, конструирующих простейшие модели с ярким визуалом и игровыми элементами. Затем при переходе детей в начальную школу (модуль «Китенок 2.0») конструкции дополняются сенсорами, элементами автоматики, интерактивом. Благодаря этому модуль станет «мостом» между уровнями образования, который позволит стереть образовательный шов.

2. Второй шаг – сопровождение педагогов, работающими с данными образовательными продуктами, «вшитое» в модуль «КИТ». Для них будут разработаны методические руководства, помогающие внедрять модули, адаптировать задания, координировать переходы. Важной частью станет технологическая поддержка средствами созданного общедоступного банка лучших конструкторских практик, его регулярное обновление и пополнение.

Таким образом, серия образовательных продуктов «Из китенка в КИТа» станет надежным инструментом реализации бесшовной STEAM-траектории для дошкольников и младших школьников. Эти шаги призваны не только и не столько закрепить текущие достижения Чемпионата, сколько трансформировать его в систему, способствующую дальнейшему распространению и результативному функционированию бесшовных STEAM-траекторий в региональной и национальной образовательной практике.

Сопоставление теоретических положений с эмпирикой Чемпионата показывает, что ключевые признаки бесшовного образования (связность уровней, плавность переходов, интеграция содержания и оценочная преемственность) могут быть реализованы и закреплены через STEAM-архитектуру заданий и сквозные оценочные материалы. Педагогический дизайн бесшовной STEAM-траектории выступает не только технологическим решением, но и концептуальным каркасом согласования стратегических ориентиров образовательной политики с практиками раннего инженерного и творческого развития. Его результативность обеспечивается наличием технологической бесшовности, выражающейся в согласованности цифровых и методических компонентов образовательного процесса.

Использование единых цифровых интерфейсов (лендинг, банк конструкторских решений, унифицированные форматы представления данных) способствует сохранению структурной целостности и непрерывности бесшовной STEAM-траектории.

### **Заключение**

Проведенное исследование подтвердило результативность педагогического дизайна как инструмента реализации идей бесшовного образования. Так, разработанная бесшовная STEAM-траектория способствует интеграции технических, гуманитарных и художественных компонентов в единое образовательное пространство, обеспечивая преемственность содержания, деятельности и оценивания.

Перспективными направлениями продолжения нашего исследования считаем выявление теоретико-методологических основ технологической бесшовности: выделение дефиниции технологической бесшовности, ее компонентов, механизмов и условий реализации; разработку гибридных моделей педагогического дизайна для проектирования бесшовных STEAM-траекторий применительно к различным категориям обучающихся; разработку системы критериев, показателей и уровней, которые могут быть применимы в оценке STEAM-компетенций, сформированных на основе бесшовных STEAM-траекторий.

### **Список литературы**

1. Анисимова Т.И., Шатунова О.В., Сабирова Ф.М. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 // Научный диалог. 2018. № 11. С. 322-332.
2. Балагин Д.В., Балагин О.В., Родина Д.Е. Развитие системы бесшовного образования на территории Омской области // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2025. Т. 14/ № 4. С. 15-21.
3. Бесшовное инженерно-технологическое образование Кузбасса: возможности и пути реализации: методический навигатор. Кемерово: Институт развития образования Кузбасса, 2025. 171 с.
4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Воробчикова Е.О. Педагогический дизайн как системообразующая категория: подходы и определения // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 1 (42). С. 1-21.
5. Водолад С.Н., Гостева И.Н., Прокопова Н.С., Ващекина Н.В. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Методические основы STEAM образования». Курск: Курский государственный университет, 2019. 46 с.
6. Демидова Т.Е., Буренкова Н.В., Сороквашина Г.А. Исследование уровня готовности будущих учителей начальных классов к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо // Концепт. 2018. № 4. С. 22-36.
7. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Рубин А.Г., Тонких А.П. Элементы стохастики в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 5. С.45-49.
8. Демидова Т.Е., Сороквашина Г.А. Функции универсальных учебных действий в процессе формирования методико-математической культуры будущего учителя начальных классов // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: материалы Всероссийский научно-практическая конференции (13-14 октября 2021 г., Брянск). Брянск: ООО «Новый проект», 2021. С. 25-31.
9. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7 (85). С. 106-109.
10. Иоффе А.Н., Комаров Р.В. Педагогический дизайн: блоки и модули // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 88-99.
11. Кочурина Т.С. Педагогический дизайн: сущность и структура // Преподаватель XXI век. 2022. № 1. Ч. 1. С. 21-29.
12. Кочурина Т.С. Подготовка будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2023. 216 с.

13. Львов В.В., Смирнова З.В., Артемова Е.И. Состояние моделей взаимодействия университета и работодателя в России // Журнал предпринимательского образования. 2019. Т. 22. № 4. С. 404.
14. Новости Министерства образования Краснодарского края // minobr.krasnodar.ru. 2025.
15. Образование: объясняем // obrazovanie-objasnyаем.tilda.ws. 2025.
16. Платформа АКП ПРО // lopp.apkpro.ru. 2025.
17. Рублева Е.В. Инновационные подходы к образовательному процессу на современном этапе обучения // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 4. С. 61-64.
18. Семенова Р.И., Земцов С.П., Петряева А.В. Развитие STEAM-образования как способ адаптации экономики России к внешним шокам // Вестник Московского университета. Серия 6: Экономика. 2023. № 3. С. 108-136.
19. Сологуб Н.С. Модели реализации STEAM-образования // Актуальные проблемы педагогических исследований: материалы XVII Аспирантских чтений, (23 апреля 2021 г., Минск). Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, 2021. С. 263-267.
20. Сороквашина Г.А., Толстая Е.А., Чижевская И.Н. Исследование организационной культуры педагогов общеобразовательной организации // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: материалы Всероссийской научно-практической конференции (13-14 октября 2021 г., Брянск). Брянск: ООО «Новый проект», 2021. С. 129-136.
21. Стрекалова Г.Р. «Бесшовное» обучение в повышении качества образования // Управление устойчивым развитием. 2021. № 1 (32). С. 103-108.
22. Тонких А.П. Российские образовательные интернет-ресурсы для учителей начальной школы // Начальная школа. 2007. № 1. С. 117-124.
23. Чемпионат «START КИТ: конструируем, инструктируем, технологизируем // startkitt.tilda.ws. 2025.
24. Чернышенко Д. Трудности перехода: в России создадут «бесшовную» систему образования // Известия. 2024. <https://iz.ru/1738364/sergei-gurianov/trudnosti-perekhoda-v-rossii-sozdatut-besshovnuiu-sistemu-obrazovaniia>.
25. Чудин Н. В Москве состоялась II Межрегиональная конференция «Педагоги будущего: бесшовное образование в ракурсе конкурсного движения» // Ректор ВУЗа. 2025. <https://panor.ru/articles/v-moskve-sostoyalas-ii-mezhregionalnaya-konferentsiya-pedagogi-budushchego-besshovnoe-obrazovanie-v-rakurse-konkursnogo-dvizheniya/115111.html>.
26. Шарифбаева Х.Я. Реализация преемственности модели STEM на всех уровнях образования // Проблемы педагогики. 2023. № 1 (62). С. 7-10.
27. Эскиндаров М.А., Каменева Е.А. К вопросу о формировании новой национальной системы высшего образования // Научные труды Вольного экономического общества России. 2023. Т. 242. № 4. С. 346-355.
28. Devourou A., Christopoulos A., Jimoyiannis A. Mobile seamless learning in primary education: a case study on second grade students in Greece // Educational media international. 2022. Vol. 59. № 3. pp. 244-266.
29. Durak G., Çankaya S. Seamless learning: a scoping systematic review study // Journal of Education and e-Learning Research. 2018. Vol. 5. № 4. pp. 225-234.
30. Hambrock H. Proposing a Seamless Learning Experience Design (SLED) framework // The electronic journal of e-Learning. 2023. Vol. 21. № 1. pp. 1-17.
31. Membrive A., Silva N., Rochera M.J., Merino I. Advancing the conceptualization of learning trajectories: a review of learning across contexts // Learning, culture and social interaction. 2022. Vol. 37. Art. 100658.
32. Wong L.-H., Milrad M., Specht M. Seamless learning in the age of mobile connectivity. Singapore: Springer, 2015. 500 p.



**Pedagogical design of a seamless STEAM trajectory: the case of the championship «START KIT: constructing, instructing, technologizing»**

**Tatiana S. Kochurina**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy  
Moscow City University  
Moscow, Russia  
KochurinaTS@mgpu.ru  
ORCID 0000-0001-5677-2745

Received 01.02.2026

Accepted 15.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.013

DOI 10.25726/10707-7020-5962-r

EDN LDJIZB

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Abstract**

Digital transformation and the need to foster prerequisites of engineering thinking in preschool and primary school children require an operational, rather than declarative, model of educational «seamlessness» ensuring coherence between educational levels and integration of technical, humanitarian, and artistic components. The study aimed to develop and test the pedagogical design of a seamless STEAM trajectory as a technology for structuring the educational process, providing continuity, structural consistency, and interdisciplinary integration, using the Championship «START KIT: Constructing, Instructing, Technologizing» as a case. The materials included Russian regulatory documents, scholarly literature on pedagogical design, STEAM, and seamless/continuous education, and empirical data from the Championship. Methods comprised analysis, modeling, instructional design (ADDIE), content analysis, expert evaluation, and questionnaires. The study differentiates «continuous» and «seamless» education, defines the features of seamless education, substantiates the concept of a seamless educational trajectory, identifies its types (conceptual, architectural-methodological, environmental), and characterizes a STEAM trajectory. The pedagogical design was implemented through a STEAM task architecture, unified assessment criteria, shared digital interfaces, and an open repository of construction practices, complemented by the modular extension «From Kitten to KIT». The novelty lies in clarifying the conceptual framework of pedagogy and empirically verifying the proposed types and features of seamless trajectories on the basis of the Championship.

**Keywords**

pedagogical design, STEAM education, seamless education, educational continuity, engineering thinking, project-based learning, digital educational environment, ADDIE model.

**References**

1. Anisimova T.I., Shatunova O.V., Sabirova F.M. STEAM education as an innovative technology for Industry 4.0. // Scientific Dialogue. 2018. № 11. pp. 322-332.
2. Balagin D.V., Balagin O.V., Rodina D.E. Development of the seamless education system in the Omsk region // Siberian Institute of Business and Information Technologies Bulletin. 2025. Vol. 14. № 4. pp. 15-21.
3. Seamless engineering and technological education of Kuzbass: possibilities and ways of implementation: methodical navigator. Kemerovo: Kuzbass Institute of Education Development, 2025. 171 p.

4. Weindorf-Sysoeva M.E., Vorobchikova E.O. Pedagogical design as a system-forming category: approaches and definitions // *Mininsky University Bulletin*. 2023. Vol. 11. № 1 (42). pp. 1-21.
5. Vodolad S.N., Gosteva I.N., Prokopova N.S., Vajekina N.V. Additional professional development program «Methodological foundations of steam education». Kursk: Kursk State University, 2019. 46 p.
6. Demidova T.E., Burenkova N.V., Sorokvashina G.A. A study of the level of readiness of future primary school teachers to use technology for developing critical thinking through reading and writing // *Concept*. 2018. № 4. pp. 22-36.
7. Demidova T.E., Sorokvashina G.A. The functions of universal educational actions in the process of forming the methodological and mathematical culture of the future primary school teacher // *Modern education: the experience of the past, a look into the future: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (October 13-14, 2021, Bryansk)*. Bryansk: New Project, LLC, 2021. pp. 25-31.
8. Demidova T.E., Kozlova S.A., Rubin A.G., Tonkikh A.P. Elements of stochastics in elementary school // *Elementary School Plus Before and After*. 2005. № 5. C.45-49.
9. Zaitseva O.V. Continuing education: basic concepts and definitions // *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2009. № 7 (85). pp. 106-109.
10. Ioffe A.N., Komarov R.V. Pedagogical design: blocks and modules // *Educational Policy*. 2019. № 3(79). pp. 88-99.
11. Kochurina T.S. Pedagogical project: essence and structure // *Teacher of the XXI Century*. 2022. № 1. Vol. 1. pp. 21-29.
12. Kochurina T.S. Preparation of future teachers for the formation of design skills of preschoolers: dis. ... cand. of pedag. scien. Armavir, 2023. 216 p.
13. Lvov V.V., Smirnova Z.V., Artemova E.I. The state of university-employer interaction models in Russia // *Journal of Entrepreneurial Education*. 2019. Vol. 22. № 4. p. 404.
14. News from the Ministry of Education of the Krasnodar Territory // *minobr.krasnodar.ru*. 2025.
15. Title: explaining // *obrazovanie-objasnyaem.tilda.ws*. 2025.
16. AKPRO platform // *lopp.apkpro.ru*. 2025.
17. Rubleva E.V. Innovative approaches to the educational process at the present stage of education // *Center for International Education of Moscow State University Bulletin. Philology. Cultural Studies. Pedagogy. The Methodology*. 2014. № 4. pp. 61-64.
18. Semenova R.I., Zemtsov S.P., Petreva A.V. Development of vaporization as a way of adaptation of the microflora of Russia to external conditions // *Moscow Politics Bulletin. Series 6: Economics*. 2023. № 3. pp. 108-136.
19. Sologub N.S. Made a classification of STEAM education // *Actual Problems of Pedagogical Research: Materials of the XVII PhD Readings (April 23, 2021, Minsk)*. Minsk: Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, 2021. pp. 263-267.
20. Sorokvashina G.A., Tolstaya E.A., Chizhevskaya I.N. The study of the organizational culture of teachers of a general education organization // *Modern Education: Experience of the Past, a Look into the Future: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (October 13-14, 2021, Bryansk)*. Bryansk: New Project, LLC, 2021. pp. 129-136.
21. Strekalova G.R. «Seamless» learning in improving the quality of education // *Sustainable Development Management*. 2021. № 1 (32). pp. 103-108.
22. «Starting from something»: we administer, design, automate // *startkitt.tilda.ws*. 2025.
23. Tonkikh A.P. Russian educational Internet resources for primary school teachers // *Elementary School*. 2007. № 1. pp. 117-124.
24. Chernyshenko D. Difficulties of transition: Russia will create a «seamless» education system // *Izvestia*. 2024. <https://iz.ru/1738364/sergei-gurianov/trudnosti-perekhoda-v-rossii-sozdatut-besshovnuiu-sistemu-obrazovaniia>.
25. Chudin N. The second international conference «The Footsteps of the Buddha: Demonic association from the perspective of the international movement» was established in Moscow // *Rector of the*

University. 2025. <https://panor.ru/articles/v-moskve-sostoyalas-ii-mezhregionalnaya-konferentsiya-pedagogi-budushchego-besshovnoe-obrazovanie-v-rakurse-konkursnogo-dvizheniya/115111.html>.

26. Sharifbaeva H.Ya. Implementation of the continuity of the stem model at all levels of education // Problems of Pedagogy. 2023. № 1 (62). pp. 7-10.

27. Eskindarov M.A., Kameneva E.A. On the formation of a new national system of higher education // Scientific works of the Free Economic Society of Russia. 2023. Vol. 242. № 4. pp. 346-355.

28. Devourou A., Christopoulos A., Djimoyannis A. Mobile continuous learning in primary schools: on the example of second grade students in Greece // Educational Media International. 2022. Vol. 59. № 3. pp. 244-266.

29. Durak G., Chankaya S. Continuous learning: a large-scale systematic review study // Journal of Research in the Field of Education And E-Learning. 2018. Vol. 5. № 4. pp. 225-234.

30. Hambrock H. Development of the concept of seamless learning (SLED) // Electronic Journal of E-learning. 2023. Vol. 21. № 1. pp. 1-17.

31. Membraiv A., Silva N., Rocher M.J., Merino I. Promotion of conceptualization of learning trajectories: an overview of learning in different contexts // Learning, Culture and Social Interaction. 2022. Vol. 37. Art. 100658.

32. Wong L.-H., Milrad M., Specht M. Continuous learning in the era of mobile communications. Singapore: Springer, 2015. 500 p.

**Анализ практических проблем и оптимизационных путей дифференцированного обучения на уроках английского языка в старших классах через призму теории множественных интеллектов**

**Яньхуа Ху**

Специалист-эксперт, доцент  
Синьцзянский педагогический университет  
Урумчи, Китай  
545758219@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Цзядззя Ли**

Специалист-эксперт  
Синьцзянский педагогический университет  
Урумчи, Китай  
3485771495@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.02.2026

Принята 21.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.013

DOI 10.25726/y3260-7458-0673-x

EDN NUNGNR

BAK 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Аннотация**

В условиях цифровой трансформации образования возрастает значимость учета индивидуальных различий учащихся в преподавании иностранного языка. В статье с позиций теории множественных интеллектов анализируются практические трудности реализации дифференцированного обучения на уроках английского языка в старших классах. Исследование основано на качественном подходе и включает полуструктурированные интервью с шестью преподавателями, наблюдение за 12 уроками и анализ учебных материалов. Установлено, что дифференцированное обучение в практике часто носит формальный характер: сохраняется доминирование унифицированной модели преподавания, наблюдается поверхностное понимание теории множественных интеллектов, ограниченность многофакторной оценки и недостаточное использование цифровых образовательных технологий, что свидетельствует о разрыве между теоретическими установками и их практической реализацией. В качестве направлений оптимизации предлагаются совершенствование профессиональной подготовки преподавателей, реконструкция учебного процесса на основе принципов ученикоцентрированности и рациональное применение цифровых инструментов для поддержки индивидуального развития учащихся и повышения качества обучения английскому языку в старших классах.

**Ключевые слова**

дифференцированное обучение, теория множественных интеллектов, преподавание английского языка, старшие классы, индивидуализация обучения, цифровые образовательные технологии.

### **Введение**

В условиях современных образовательных реформ и цифровой трансформации системы образования проблема учета индивидуальных различий учащихся приобретает особую актуальность. Одним из перспективных теоретико-методологических оснований для решения данной задачи выступает теория множественных интеллектов, которая рассматривает интеллект как многомерную структуру и подчеркивает уникальность когнитивного развития каждого учащегося (Иренчиева, 2023). В образовательной практике данная теория создает концептуальную основу для реализации дифференцированного обучения, ориентированного на развитие индивидуального потенциала обучающихся и повышение эффективности образовательного процесса (Старостина, 2021).

В преподавании английского языка в старших классах дифференцированное обучение рассматривается как важный механизм повышения качества языковой подготовки, развития коммуникативных компетенций и формирования самостоятельности учащихся (Ахметова, 2021; Лимарова, 2024). Несмотря на накопление определенного теоретического и практического опыта, в реальной педагогической практике сохраняется разрыв между концептуальными положениями теории множественных интеллектов и их практической реализацией в учебном процессе, что проявляется в формальном характере дифференциации, недостаточной подготовленности преподавателей и ограниченном использовании педагогических технологий (Башеров, 2024).

В связи с этим целью настоящего исследования является анализ практических трудностей реализации дифференцированного обучения на уроках английского языка в старших классах через призму теории множественных интеллектов, выявление ключевых ограничивающих факторов и разработка путей оптимизации педагогической практики. Для достижения поставленной цели используются качественные методы исследования, включая полуструктурированные интервью с преподавателями и наблюдение за учебными занятиями.

### **Материалы и методы исследования**

Теория множественных интеллектов, связанная с именем американского психолога Говарда Гарднера, преодолевает традиционное представление об интеллекте как единой структуре и рассматривает его как совокупность относительно самостоятельных типов: языкового, логико-математического, пространственного, музыкального, телесно-двигательного, межличностного, внутриличностного и природнонаблюдательного (Иренчиева, 2023). Эти виды интеллекта проявляются у каждого человека неравномерно и в различных сочетаниях, формируя уникальные траектории развития. Данная концепция подчеркивает пластичность интеллекта и возможность его развития посредством образования и влияния среды.

В образовательной практике теория множественных интеллектов способствует переосмыслению способностей учащихся и переходу от унифицированной оценки результатов к учету индивидуальных различий. Она побуждает педагогов включать развитие различных типов интеллекта в учебный процесс (Иренчиева, 2023). В преподавании английского языка это проявляется в использовании разнообразных видов деятельности: речевых заданий для учащихся с выраженным языковым интеллектом, визуальных опор и схем для учащихся с развитым пространственным интеллектом, парной и групповой работы для обучающихся с сильным межличностным интеллектом. Такие педагогические подходы способствуют улучшению образовательного опыта и когнитивного развития.

Дифференцированное обучение представляет собой образовательную концепцию, направленную на учет индивидуальных различий учащихся и обеспечение их максимального прогресса (Старостина, 2021). Оно требует выявления потенциала учащихся и удовлетворения их разнообразных образовательных потребностей (Урсова, 2022). В отличие от традиционного обучения, основанного на «однородной логике» унификации целей, содержания и методов, дифференцированное обучение опирается на «логику различий», признает разнообразие когнитивных особенностей, интересов и стилей обучения и обеспечивает гибкие образовательные пути. В условиях современных образовательных реформ оно становится важным инструментом повышения качества образования, реализации принципа

«ученик в центре обучения» и создания образовательной среды, поддерживающей индивидуальное развитие (Лысенко, 2023; Курашова, 2023).

### **Результаты и обсуждение**

В конкретной педагогической практике эффективная реализация дифференцированного обучения зависит от научного, систематического и практичного учебного дизайна. Многие учёные, основываясь на различных дисциплинарных и педагогических контекстах, предложили несколько практически значимых стратегий, связанных с обучением чтению, письму, говорению и многоуровневой организацией учебной деятельности (Аверьянова, 2023; Митрюхина, 2023; Комарова, 2022).

На уровне обучения английскому языку в гетерогенных группах Г. Ахметова показывает, что организация дифференцированного обучения позволяет учитывать различия в уровне подготовки, темпе работы и учебной мотивации обучающихся, обеспечивая тем самым практическую поддержку индивидуальных образовательных потребностей и повышение качества освоения материала (Ахметова, 2021).

В обучении английскому языку в основном общем образовании Е.В. Лимарова и С.А. Рамазанова предлагают реализовывать принцип дифференцированного подхода через вариативность содержания, разноуровневые задания, гибкую организацию учебного процесса и создание поддерживающей образовательной среды, что также соотносится с задачами инклюзивной педагогической практики (Лимарова, 2024; Фетисов, 2022).

На уровне обучения письменной речи старшекласников А.А. Аверьянова акцентирует значимость методики дифференцированного обучения иноязычному письменному комментированию: дифференциация целей, содержания, форм помощи и критериев оценки помогает учащимся раскрывать потенциал, повышать качество письменного высказывания и развивать критическое мышление (Аверьянова, 2023).

С углублением цифровой трансформации образования новые пути для дифференцированного обучения открываются через дистанционные и проектные формы работы, а также через организацию самостоятельной деятельности учащихся на уроках английского языка (Зулпукарова, 2024; Спиридонова, 2022). Например, в обучении чтению на английском языке в старшей школе учитель может, в зависимости от уровня языкового понимания учащихся, предоставить упрощённую, стандартную и расширенную версии текста, а также разработать соответствующие дифференцированные вопросы на понимание, чтобы удовлетворить потребности учащихся с разными уровнями познания. В обучении письму можно, учитывая текущий уровень учащихся, установить ступенчатые письменные задания и критерии оценки: базовый уровень фокусируется на правильности идей и связности предложений, продвинутый уровень подчёркивает разнообразие синтаксиса и использование риторики, а высший уровень поощряет критическое мышление и инновации в выражении.

Как показано на рисунке 1, теория множественных интеллектов предоставляет теоретическое обоснование для понимания индивидуальных различий между учениками, дифференцированное обучение определяет направление трансформации уроков, а многоуровневое проектирование учебной деятельности предоставляет методы и инструменты для реализации идеи (Иренчиева, 2023; Комарова, 2022). Все три аспекта совместно направлены на цель индивидуализированного образования «ученик как центр». В настоящее время в рамках теории множественных интеллектов в дифференцированном обучении уже накоплены определенные научные консенсусы и практические примеры, однако его дальнейшее распространение и применение на уроках английского языка в старших классах требует постоянного углубления исследования в таких аспектах, как детализация стратегий, систематизация реализации и научность оценивания.

Для всестороннего анализа практических проблем и путей оптимизации дифференцированного обучения на уроках английского языка в старших классах с позиций теории множественных интеллектов в данном исследовании применяется качественный подход. Основное внимание уделяется педагогическим представлениям и реальным действиям преподавателей; сбор данных осуществляется

посредством сочетания полуструктурированных интервью и наблюдения за уроками, что позволяет получить достоверные и динамичные данные непосредственно из практики преподавания.

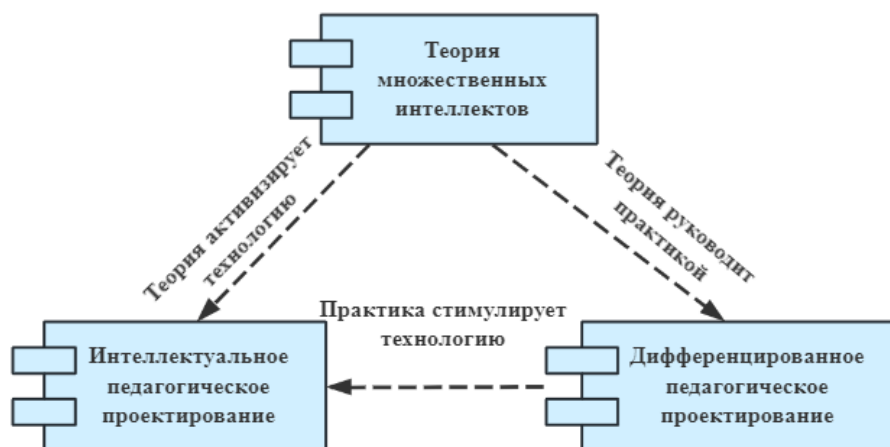


Рисунок 1. Структура теории множественных интеллектов

Основываясь на ядерном содержании теории множественных интеллектов и дифференцированного обучения, а также на практических контекстах преподавания английского языка в старших классах, настоящее исследование направлено на изучение трех взаимосвязанных ключевых вопросов, обеспечивая ясность и логичность направления исследования:

1) Каково понимание преподавателями английского языка в старших классах теории множественных интеллектов и дифференцированного обучения? Как это понимание проявляется в повседневной педагогической практике (в проектировании обучения, взаимодействии в классе, руководстве учениками и других аспектах)?

2) Каково текущее состояние реализации дифференцированного обучения в современных уроках английского языка в старших классах? Существуют ли поверхностные или формальные проявления? Если да, то какие конкретные типы они имеют (например, только многоуровневый контент, но единоформные мероприятия, или только формальное дифференцирование без существенной поддержки)?

3) Какие реальные трудности сталкиваются преподаватели при реализации дифференцированного обучения? Какие установки и поведенческие тенденции наблюдаются у них в использовании педагогических инструментов и технологий? Какие являются ключевые ограничительные факторы, препятствующие полному использованию потенциала технологических инструментов в дифференцированном обучении?

Исследование использует принцип целенаправленной выборки и выбирает два репрезентативных обычных средних учебных заведения в определенном городе как площадки для исследования, определяет 6 преподавателей английского языка в качестве ключевых объектов исследования, а также учеников их классов в качестве косвенных объектов наблюдения за уроками. Это обеспечивает достаточное разнообразие и типичность выборки, позволяя отразить текущее состояние практики дифференцированного обучения у преподавателей с различным стажем работы, квалификационным статусом и педагогическим стилем.

Шесть объектов исследования являются действующими преподавателями английского языка в двух школах, их стаж работы варьируется от 3 до 20 лет, образуя полный градиент стажа: 2 молодых преподавателя со стажем работы 3-5 лет, оба со степенью магистра, обладают сильной способностью к освоению теории и желанием применять технологии, участвовали в различных тренингах по новым моделям обучения, но имеют относительно ограниченный опыт практической работы в классе; 3

преподавателя среднего возраста со стажем работы 6-15 лет, все с высшим образованием (не ниже бакалавриата), их квалификационный статус включает вторую и первую категории, они обладают обширным опытом управления классом, отлично владеют традиционными моделями обучения и в то же время сталкиваются с реальным давлением по обновлению педагогических концепций и инновациям в обучении; 1 опытный преподаватель со стажем работы более 16 лет, имеющий квалификацию старшего преподавателя, является руководителем предметной группы английского языка в школе, испытал несколько этапов реформ школьного курса, имеет зрелый и стабильный педагогический стиль и обладает более глубоким пониманием практической ценности и сложностей реализации дифференцированного обучения. Кроме того, преподаватели имеют различный педагогический фон: некоторые специализируются на преподавании чтения, другие на письме или грамматике, они ведут классы 10, 11 и 12 годов, что делает базу подготовки и образовательные потребности учеников разнообразными и предоставляет богатые практические контексты для исследования.

Наблюдение за уроками проводится среди 6 преподавателей, всего наблюдается 12 обычных уроков английского языка, в среднем по 2 урока на каждого преподавателя, каждый урок длится 45 минут, что обеспечивает полноту и сбалансированность наблюдения. Наблюдение охватывает ключевые типы уроков английского языка в старших классах: 4 урока чтения, 3 урока письма, 3 урока грамматики и 2 урока комплексных навыков, что охватывает контексты с различным содержанием и целями обучения. Количество учеников в наблюдаемых классах составляет 45-58 человек, все они представляют среду обучения с большим числом учеников в классе, что соответствует общему состоянию преподавания английского языка в современных обычных средних школах и делает выводы исследования более релевантными и применимыми на практике.

Методом данного исследования является полуструктурированное интервью. Полуструктурированное интервью – как основной метод сбора данных о когнитивных установках и отношениях преподавателей – направлено на выявление истинных мыслей, затруднений и опыта преподавателей в практике дифференцированного обучения через гибкие и глубокие диалоги. Структурированный протокол интервью разработан на основе исследовательских вопросов и включает четыре ядровые измерения:

- первое – когнитивное измерение теории множественных интеллект, включая вопросы о путях ознакомления преподавателей с теорией, ее ядерном понимании, методах выявления типов интеллект и других аспектах;
- второе – практическое измерение дифференцированного обучения, касающееся способов включения дифференцированных элементов в педагогические проекты, процесса реализации в классе, реакции на обратную связь учеников и других содержаний;
- третье – измерение практических проблем, фокусирующееся на конкретных трудностях, стратегиях преодоления и потребностях преподавателей в процессе реализации;
- четвертое – измерение применения технологий, включая уровень понимания различных педагогических инструментов, сценарии их использования, эффективность применения, ограничивающие факторы и другие аспекты.

Протокол интервью оставляет пространство для гибких корректировок, позволяя задавать уточняющие вопросы в зависимости от ответов преподавателей, чтобы обеспечить получение глубоких данных. В процессе проведения интервью используется формат индивидуальных бесед, лицом к лицу. В качестве места его проведения, чтобы избежать внешних помех, выбирают тихий конференц-зал в школе. Каждая беседа длится 30-45 минут, после получения согласия преподавателей осуществляется полная аудиозапись, а также фиксируются невербальные данные, такие как языковые движения и эмоциональное состояние преподавателей.

В течение 24 часов после интервью аудиозаписи транскрибируются в текстовые документы, которые затем обрабатываются и проверяются на точность, чтобы гарантировать достоверность исходных данных. Например, один преподаватель среднего возраста со стажем работы 8 лет признался: «Мы много раз сталкивались с теорией множественных интеллект на тренингах, знаем, что у учеников есть разные интеллектуальные преимущества, такие как языковой, пространственный, межличностный



и другие, но на практике, особенно на уроках чтения на английском языке, нет практических методов быстрого определения, какой ученик обладает выраженным пространственным интеллектом, а какой – межличностным. В обычной практике мы все еще группируем учеников по результатам экзаменов на базовые, продвинутые и высокие уровни, а дифференцирование ограничивается только назначением заданий различной сложности для разных групп».

Другой молодой преподаватель со стажем работы 4 года отметил: «Школа обеспечила нас интеллектуальной педагогической платформой, также организовала соответствующие тренинги. В повседневной практике мы используем её главным образом для размещения предварительных заданий и сбора данных об их выполнении учащимися: например, если многие допускают ошибки по определённой теме, я уделяю ей больше внимания при объяснении. Однако я не задумывался о том, как задействовать аналитические функции платформы для предоставления индивидуализированных образовательных ресурсов ученикам с разными типами интеллекта или для разработки дифференцированных интерактивных заданий. Похоже, потенциал технологических инструментов раскрывается не в полной мере, главным образом из-за отсутствия понимания того, как интегрировать их с дифференцированным обучением». Эти откровенные высказывания служат прямым эмпирическим основанием для последующего анализа разрыва между педагогическими концепциями и реальной практикой преподавателей.

Наблюдение за уроками как ключевой метод выявления реального состояния практики дифференцированного обучения использует неучаствующий режим наблюдения, направленный на объективную фиксацию различных деталей процесса обучения, проверку данных, полученных в интервью, и устранение ограничений самоописания. Мы разработали структурированную форму для наблюдения за уроком, основанную на наших исследовательских вопросах. Эта форма четко определила измерения и показатели наблюдения:

1. во-первых, измерение целей обучения, включающее четкое разграничение между базовыми, развивающими и расширенными целями, с учетом потребностей в обучении учащихся с различными интеллектуальными способностями;
2. во-вторых, измерение содержания обучения, включающее предоставление дифференцированных учебных материалов (например, тексты различной сложности, материалы, представленные в разных форматах) и степень соответствия выбора содержания интеллектуальным различиям учащихся;
3. в-третьих, измерение учебной деятельности, включающее разнообразие типов деятельности, разработку дифференцированных заданий для разных групп учащихся и гибкость организации деятельности;
4. в-четвертых, измерение участия учащихся, фиксирующее частоту и глубину участия, а также формы взаимодействия между учащимися с разным уровнем готовности и интеллектуальными характеристиками;
5. в-пятых, измерение обратной связи от учителя, включающее актуальность обратной связи, с учетом индивидуальных различий учащихся и разнообразия форматов обратной связи;
6. в-шестых, измерение использования технологий, включая сценарии использования, частоту и актуальность учебных инструментов для дифференцированного обучения. В процессе наблюдения исследователь входит в класс в роли наблюдателя, в реальном времени фиксирует явления в классе в соответствии с индикаторами формы наблюдения, детально описывает ключевые сценарии (например, назначение дифференцированных заданий, взаимодействие учеников, руководство преподавателей и другие), а также фотографирует учебные материалы, такие как черновики на доске, презентации для уроков, домашние задания учеников, в качестве вспомогательных доказательств.

Всего было проведено наблюдение за 12 уроками, по каждому уроку составлен полный отчет о наблюдении, выявивший, что, хотя большинство преподавателей на уроках чтения предоставляют тексты различной сложности (например, упрощенная версия с упрощенным лексиконом и синтаксисом, стандартная версия с сохранением основной сложности оригинала, расширенная версия с добавлением дополнительного культурного контекста), последующие дискуссионные вопросы, проекты групповых

мероприятий и акценты объяснения преподавателей полностью унифицированы и не отражают соответствия сложности текста или интеллектуальных особенностей учеников.

Например, на одном из уроков чтения английского языка в 10 классе преподаватель подготовил для учеников базового уровня краткий текст с китайскими комментариями, а для учеников высокого уровня оригинальный текст со сложными предложениями, но в дискуссионной части были разработаны только два унифицированных вопроса: «Какова основная идея текста?» и «Какова позиция автора?». Ученики базового уровня из-за ограниченных языковых выразительных способностей испытывали трудности в участии в дискуссии, а ученики высокого уровня сочли вопросы не вызывающими интереса, что привело к формальному характеру дифференцированного обучения. На другом уроке, английского языка в 11 классе по освоению письма, преподаватель установил два уровня заданий: базовый и продвинутой. Базовое задание заключалось в «написании 5 простых предложений по указаниям», а продвинутое – в «написании краткого текста со сложными предложениями по указаниям». Однако при объяснении в классе преподаватель использовал только продвинутое задание в качестве примера для анализа синтаксиса и демонстрации письма, не предоставив целенаправленную грамматическую поддержку и демонстрацию выражений для написания простых предложений учениками базового уровня, что привело к множеству ошибок у учеников базового уровня при выполнении задания.

Для повышения достоверности и эффективности выводов исследования используется метод треугольной проверки, который взаимно подтверждает, дополняет и корректирует данные самоописания преподавателей, полученные в полуструктурированных интервью, данные о практических действиях, собранные при наблюдении за уроками, а также текстовые материалы, такие как педагогические проекты и домашние задания. Например, один из преподавателей в интервью утверждает, что «разрабатывает дифференцированные виды деятельности для разных учащихся», однако наблюдение за уроками показывает, что эти мероприятия не отражают реальных различий между учениками, в таком случае приоритет отдаётся данным наблюдения, и в дальнейшем анализируется причина расхождения между когнитивными установками и практикой. Если же высказывание преподавателя об «ограничениях дифференцированного обучения из-за большого количества учеников в классе» и «невозможности уделить внимание каждому учащемуся» подтверждается, это повышает достоверность вывода. Посредством взаимной проверки данных из различных источников исследование комплексно и объективно выявляет проблему «легко понять, но трудно реализовать» в практике дифференцированного обучения на уроках английского языка в старших классах, закладывая прочную эмпирическую основу для последующей разработки оптимизационных решений.

Преподаватели как ключевые исполнители дифференцированного обучения напрямую влияют на эффективность его реализации в классе через свои профессиональные когнитивные установки, педагогические концепции и практические способности. В настоящее время у преподавателей английского языка сохраняются проблемы, связанные с поверхностным пониманием теории множественных интеллектов, отсутствием систематизированных знаний и недостаточной способностью к практической трансформации методических идей (Ахметова, 2021; Башеров, 2024).

Выявлено, что большинство учителей знакомы с основными категориями теории множественных интеллектов, но испытывают трудности с эффективным выявлением конкретных преимуществ и различий у учеников в реальных условиях класса в таких измерениях, как языковой, логико-математический и пространственный. Это приводит к тому, что педагогические проекты в действительности не соответствуют разнообразной интеллектуальной структуре и когнитивным особенностям учеников. Так, в интервью преподаватель со стажем работы 12 лет отметил: «Мы слышали о множественных интеллектах на тренингах, но не совсем понимаем, как применять их на уроках английского языка и как определить, какой тип интеллекта у ученика развит больше. В обычной практике мы все еще в основном группируем учеников по результатам». Это отражает разрыв между теоретическим пониманием и практикой в классе.

В то же время инерция традиционной «однородной» модели обучения остается значительной. Некоторые преподаватели придерживаются стандартизированных и унифицированных педагогических мышлений, сомневаются в необходимости и практичности дифференцированного обучения, а

некоторые даже имеют негативное отношение к нему из-за опасений увеличения педагогической нагрузки, что препятствует реальной интеграции соответствующих концепций в повседневную педагогическую практику. Так, достаточно опытный преподаватель признался: «Я тоже хочу обучать в соответствии с индивидуальными особенностями учеников, но в классе 50-60 учеников, нужно соблюдать единый темп, нет времени уделять внимание каждому». Кроме того, хотя механизм тренинга преподавателей постепенно формируется, существующее содержание тренингов часто оторвано от реальной педагогической практики, имеет единообразную форму, отсутствует постоянная поддержка и школьная адаптация, что затрудняет эффективное повышение систематизированных способностей преподавателей к проведению дифференцированного обучения.

Несмотря на постепенное принятие концепции дифференцированного обучения, в педагогической практике оно часто остается на формальном и поверхностном уровне. Некоторые преподаватели ограничиваются только простым многоуровневым делением содержания обучения, например, предоставлением текстов различной сложности, но не разрабатывают соответствующие педагогические мероприятия на основе интеллектуальных преимуществ и потребностей в развитии учеников, а также не осуществляют глубокое наблюдение и динамическую поддержку за процессом обучения учеников (Лимарова, 2024; Комарова, 2022).

Наблюдение за уроками показало, что, к примеру, на уроке чтения преподаватель подготовил три версии текста, но последующие дискуссионные вопросы и проекты мероприятий были полностью одинаковыми и не отражали соответствия сложности текста или интеллектуальных особенностей учеников. Это явление – «многоуровневость без различий» – приводит к формальному характеру дифференцированного обучения, и ученики чаще находятся в состоянии пассивного восприятия, их субъектность не полностью активирована.

Действительно, индивидуальный процесс обучения довольно сложно реализовать. При наблюдении большинство уроков все еще основывались на объяснении урока преподавателем и его записи учениками, время на групповые мероприятия было ограничено, а задания оставались единообразными, что не способствовало вовлечению учеников с разными типами интеллектов. В сфере педагогической оценки большинство школ все еще чрезмерно полагаются на стандартизированные тесты, используют единообразные методы оценки, которые не могут комплексно и динамически отражать индивидуальные проявления учеников и прогресс в развитии интеллектов в процессе обучения. В этой связи приведем высказывание начинающего педагога по английскому языку: «Экзамены все еще являются главным ориентиром. Даже если мы хотим больше внимания уделять процессу, родители и школа в первую очередь обращают внимание на баллы». Это ориентирование на результаты, а не на процесс, на унификацию, а не на различия, затрудняет трансформацию дифференцированного обучения из «формального многоуровневого деления» в «существенную поддержку», препятствуя глубокому развитию комплексных языковых способностей у учеников.

В современной практике дифференцированного обучения английскому языку в старших классах также существует структурная проблема дисбаланса между технологической эффективностью и ценностными основаниями образования. При использовании дистанционных и цифровых инструментов важно учитывать не только скорость подготовки материалов и сбора данных, но и развитие мышления, интересов, самостоятельности и индивидуального образовательного маршрута учащихся (Спиридонова, 2022; Урусова, 2022). Некоторые преподаватели рассматривают цифровые педагогические инструменты исключительно как технические средства для повышения эффективности, образовательных материалов и сбора данных, игнорируя их образовательную ценность в поддержке индивидуального конструирования знаний.

Например, генеративный искусственный интеллект чаще используется как инструмент для генерации содержания и распространения ресурсов, но не в полной мере реализует свою функцию как «когнитивного партнера» в руководстве учеников к глубокому мышлению и промоции критического диалога. В интервью один преподаватель отметил: «Я использую ИИ главным образом для быстрой генерации упражнений или перевода предложений, не думал о том, чтобы организовать диалог между ИИ и учениками. Это слишком трудоемко и неконтролируемо». В процессе обучения такие

количественные индикаторы, как повышение результатов экзаменов и процент выполнения заданий, часто становятся центральным фокусом, в то время как внутренние потребности учеников, такие как эмоциональный опыт, развитие интересов и индивидуальный рост, легко игнорируются. Наблюдение за уроками показало, что, применяя интеллектуальную педагогическую платформу, преподаватели в основном фокусировались на статистике и демонстрации процента правильных ответов, редко использовали индивидуальную обратную связь или эмоциональную мотивацию на основе данных. Это несбалансированность между инструментальной и ценностной рациональностью делает дифференцированное обучение в определенной степени лишенным образовательного тепла и гуманистического внимания, затрудняя реализацию фундаментальной цели «всестороннего развития каждого ученика».

Заключая, подчеркнем, что сегодня для повышения профессиональной компетентности в сфере дифференцированного обучения необходимо создать системную и устойчивую модель подготовки преподавателей. Тренинги должны включать как теорию множественных интеллектов, так и её практическое применение в преподавании английского языка, включая разработку многоуровневых заданий для грамматики, чтения и письма с учётом индивидуальных интеллектуальных особенностей учеников (Башеров, 2024). Подготовка должна сочетать лекции, анализ практики, наблюдение уроков, мастер-классы и педагогические исследования, способствуя формированию профессиональных сообществ, развитию рефлексивной практики и укреплению мотивации преподавателей к реализации дифференцированного обучения, в том числе в инклюзивной образовательной среде (Фетисов, 2022).

Реконструкция учебного процесса, ориентированного на ученика, предполагает глубокий учёт различий в типах интеллекта, когнитивных особенностях и интересах учащихся, а также гибкое проектирование целей, содержания и форм деятельности. Необходимо применять разнообразные задания (речевые, логические, визуальные), усиливать интерактивность и внедрять многофакторную систему оценки, ориентированную на индивидуальный прогресс (Курашова, 2023). Технологии и дистанционные форматы следует рассматривать как вспомогательные средства, направленные на развитие самостоятельности, критического мышления и глубокого понимания (Зулпукарова, 2024; Спиридонова, 2022). Образование должно выходить за рамки количественных показателей, сочетая технологическую поддержку с гуманистическими ценностями для всестороннего развития личности учащихся.

### **Заключение**

Проведенное исследование показало, что внедрение дифференцированного обучения на уроках английского языка в старших классах сталкивается с рядом системных трудностей, включая поверхностное понимание преподавателями теории множественных интеллектов, доминирование традиционной унифицированной модели обучения, формальный характер дифференциации учебного процесса, ограниченность многофакторной системы оценки и недостаточное использование потенциала цифровых педагогических технологий. Установлено, что существующий разрыв между теоретическими установками и практической реализацией препятствует достижению целей индивидуализированного обучения и снижает эффективность образовательного процесса.

В качестве основных направлений оптимизации предлагаются создание системной модели профессиональной подготовки преподавателей, ориентированной на практическое применение теории множественных интеллектов, реконструкция учебного процесса на основе принципов ученикоцентрированности и глубокого дифференцирования, а также рациональное использование цифровых технологий и искусственного интеллекта как средств поддержки когнитивного развития учащихся. Особое значение имеет баланс между инструментальной эффективностью и гуманистическими ценностями образования, направленный на всестороннее развитие личности обучающихся. Полученные результаты расширяют теоретическое понимание дифференцированного обучения в контексте преподавания иностранного языка и могут служить методологической и практической основой для дальнейшего совершенствования педагогической практики, повышения

качества обучения английскому языку в старших классах и реализации образовательной парадигмы, ориентированной на индивидуальное развитие учащихся.

### Список литературы

1. Иренчиева Г.А., Мадмарова З.К., Алымбаева А.С., Зулпукарова А.К. Теория множественного интеллекта в преподавании английского языка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 10-1 (85). С. 138-141.
2. Лимарова Е.В., Рамазанова С.А. Реализация принципа дифференцированного подхода при обучении английскому языку в основном общем образовании (5-9 классы) // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 4 (69). С. 444-449.
3. Аверьянова А.А. Методика дифференцированного обучения старшеклассников иноязычному письменному комментированию // Современное педагогическое образование. 2023. № 6. С. 63-66.
4. Митрюхина И.Н. Дифференцированный подход при обучении иноязычному говорению студентов неязыковых специальностей на основе моделирования проблемных ситуаций // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 2. С. 100-114.
5. Зулпукарова А. Дифференцированный подход в организации самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка // Бюллетень науки и практики. 2024. Т. 10. № 5. С. 593-599.
6. Башеров О.И., Сосфенва И.А., Трофимова О.В. Дифференцированный подход к обучению английскому языку в неязыковых вузах: стратегии и методы реализации // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 2-1. С. 42-51.
7. Комарова Ю.А. Многоуровневое структурирование дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам в системе дополнительного образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 11. С. 26-35.
8. Спиридонова М. Е. Проектно-дифференцированный подход к обучению иностранному языку в условиях дистанционного обучения // Образование и право. 2022. № 10. С. 433-437.
9. Урусова Л.Х., Шигалугова М.Х. Дифференциация преподавания и обучения: преимущества и недостатки // Образование и право. 2022. № 10. С. 195-198.
10. Лысенко В. В. Место дифференцированного обучения в модернизации образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 6-2 (81). С. 152-154.
11. Курашова О.А., Пастухова Н.В. Этапы построения индивидуальной траектории обучения школьников для продолжения обучения в вузе // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 147-150.
12. Старостина С. А. Понятие и сущность дифференцированного обучения // Национальная ассоциация ученых. 2021. № 65-1. С. 36-40.
13. Фетисов А. С. Инклюзивные образовательные практики: ретроспектива и современное состояние // Гуманитарные науки. 2022. № 3 (59). С. 94-100.

### Analysis of practical challenges and optimization pathways of differentiated instruction in senior high school English classes from the perspective of multiple intelligences theory

**Yanhua Hu**

Specialist-expert, Associate Professor  
Xinjiang Normal University  
Urumqi, China  
545758219@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Jiajia Li**

Specialist-expert  
Xinjiang Normal University  
Urumqi, China  
3485771495@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.02.2026

Accepted 21.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.013

DOI 10.25726/y3260-7458-0673-x

EDN NUNGNR

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)  
(pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Abstract**

In the context of digital transformation in education, increasing importance is attached to addressing individual differences among students in foreign language teaching. From the perspective of Multiple Intelligences Theory, this article analyzes the practical challenges involved in implementing differentiated instruction in senior high school English classrooms. The study adopts a qualitative research approach, including semi-structured interviews with six English teachers, classroom observations of twelve lessons, and analysis of instructional materials. The findings indicate that differentiated instruction is often implemented in a formalistic manner in practice: the dominance of a unified teaching model persists, teachers demonstrate a superficial understanding of Multiple Intelligences Theory, multifactor assessment remains limited, and the potential of digital educational technologies is insufficiently utilized. These issues reveal a gap between theoretical principles and their practical application. To address these problems, the study proposes optimizing teacher professional development, reconstructing the teaching process based on student-centered principles, and rationally applying digital tools to support students' individualized development and improve the quality of English teaching in senior high schools.

**Keywords**

differentiated instruction, multiple intelligences theory, English language teaching, senior high school, individualized learning, digital educational technologies.

**References**

1. Irenchieva G.A., Madmarova Z.K., Alymbaeva A.S., Zulpukarova A.K., Irenchieva G.A. Theory of multiple intelligences in teaching English // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. № 10-1 (85). pp. 138-141.
2. Limarova E.V., Ramazanov A.S. Implementation of the principle of differentiated approach in teaching English in basic general education (grades 5-9) // Business. Education. Law. 2024. № 4 (69). pp. 444-449.
3. Averianova Methodology of differentiated teaching high school students foreign-language written commentary // Modern Pedagogical Education. 2023. № 6. pp. 63-66.
4. Mitryukhina I. N. Differentiated approach in teaching foreign language speaking to students of non-linguistic specialties based on modeling problem situations // PNIPU Bulletin. Problems of Linguistics and Pedagogy. 2023. № 2. pp. 100-114.

5. Zulpukarova A. Differentiated approach in organizing independent work of students in English lessons // Bulletin of Science and Practice. 2024. Vol. 10. № 5. pp. 593-599.
6. Basherov O.I., Zhigalova M.R., Sosfenova I.A., Trofimova O.V. Differentiated approach to teaching English in non-linguistic universities: strategies and methods of implementation // Education Management: Theory and Practice. 2024. Vol. 14. № 2-1. pp. 42-51.
7. Komarova Yu. A. Multilevel structuring of a differentiated approach to teaching foreign languages in the system of additional education // Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2022. № 11. pp. 26-35.
8. Spiridonova M. E. Project-differentiated approach to teaching a foreign language in the context of distance learning // Education and Law. 2022. № 10. pp. 433-437.
9. Urusova L. Kh., Shigalugova M.Kh. Differentiation of teaching and learning: advantages and disadvantages // Education and Law. 2022. № 10. pp. 195-198.
10. Lysenko V.V. The place of differentiated learning in the modernization of education // International Journal of Humanitarian and Natural Sciences. 2023. № 6-2 (81). pp. 152-154.
11. Kurashova O.A., Pastukhova N.V. Stages of constructing an individual learning trajectory for schoolchildren to continue their studies at a university // Modern pedagogical education. 2023. № 2. pp. 147-150.
12. Starostina S.A. Concept and essence of differentiated learning // National Association of Scientists. 2021. № 65-1. pp. 36-40.
13. Fetisov A. S. Inclusive educational practices: retrospective and current state // Humanities. 2022. № 3 (59). pp. 94-100.

## НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

### Преодоление академических барьеров: тренинговый подход к снижению тревожности и развитию мотивации у студентов

**Софья Андреевна Головань**

Кандидат экономических наук, заведующая кафедрой Финансовый и стратегический менеджмент  
Иркутский государственный университет путей сообщения  
Иркутск, Россия  
free9sonjas@gmail.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 27.02.2026

Принята 16.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/I9295-3505-5387-d

EDN JWJIYL

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема снижения учебной мотивации и роста академической тревожности у студентов высших учебных заведений. На основе анализа современных исследований, включая работы Е.Ю. Зарубко, О.П. Лазаревой, С.М. Якушина и С.А. Пакулиной, выявлены ключевые факторы, препятствующие эффективному обучению: внутренние (страх неудачи, прокрастинация, перфекционизм) и внешние (академическая перегрузка, несоответствие ожиданий, цифровые отвлекающие факторы). Особое внимание уделяется феномену сопротивления обучению, который тесно связан с мотивационными дефицитами и эмоциональным выгоранием. В качестве практического решения предлагается структурированная тренинговая программа продолжительностью 3 часа, направленная на преодоление страхов, освоение техник алгоритмированного решения проблем (модель ABCDE). Результатом тренинга является формирование у студентов навыков саморегуляции, повышение уверенности в себе и создание индивидуального плана действий для преодоления учебных трудностей. В статье представлены результаты оценки эффективности тренинга, зафиксированные в динамике посещаемости занятий и активности по ликвидации академических задолженностей. Данные демонстрируют устойчивый поступательный рост вовлеченности студентов: доля участников, сдающих задолженности и посещающих консультации, увеличилась с 30 до 42% в течение месяца после тренинга, а показатели посещаемости лекционных и практических занятий к концу семестра сохранились на уровне выше исходного. Делается вывод о том, что целенаправленное тренинговое воздействие способствует не только краткосрочной активизации учебной деятельности, но и формированию долгосрочных позитивных изменений в учебном поведении. Материалы статьи могут быть полезны преподавателям, кураторам академических групп и специалистам психолого-педагогических служб вузов.

#### Ключевые слова

академическая мотивация, сопротивление обучению, мотивационный тренинг, академическая тревожность, страх неудачи, прокрастинация, психолого-педагогическое сопровождение, посещаемость, ликвидация задолженностей, студенты вуза.



### Введение

Академическая мотивация студентов, понимаемая как система побудительных причин, определяющих их вовлечённость в учебный процесс и успеваемость, продолжает оставаться в центре внимания исследователей высшего образования. В научной литературе она рассматривается как сложный конструкт, объединяющий внутренние и внешние факторы. К внутренним мотивам относят интерес к знаниям, стремление к профессиональному росту и саморазвитию, в то время как внешние включают в себя получение диплома, социальное одобрение или избегание неудач. Исследования, такие, к примеру, как работа Е.Ю. Зарубко (Зарубко, 2025), демонстрируют тесную связь между типом мотивации и академическими результатами: внутренние мотивы (овладение профессией, познавательный интерес) положительно коррелируют с успеваемостью, тогда как преобладание внешнего мотива получения диплома часто связано с её снижением. При этом мотивация достижения успеха, измеряемая, например, с помощью методики А. Мехрабиана, проявляется по-разному у студентов различных курсов. У первокурсников она способствует адаптации и высокой учебной активности, в то время как у выпускников смещается в сторону будущей профессиональной деятельности, что может иногда приводить к снижению учебной вовлечённости на фоне привычной академической рутины.

Повышение мотивации учебной деятельности учащихся является действенным способом улучшения результатов усвоения программы и совершенствования учебного процесса. В литературе описывается, как с помощью системы правильно определенных и подобранных методов можно повысить мотивацию к учебе у студента, которая является основной движущей силой учебного процесса (Максименко, 2018; Seifert, 2004; Afzal, 2010).

Однако современный образовательный контекст порождает серьёзные вызовы для учебной мотивации. Такие факторы, как коммерциализация образования, приводящая к появлению так называемых «необучаемых» студентов, ориентированных на формальные результаты; глубокое влияние цифровой среды, снижающее концентрацию внимания и подменяющее реальные достижения виртуальными; а также неосознанный или навязанный выбор профессии – создают условия для снижения внутренней заинтересованности. Эти проблемы отмечаются в работе О.П. Лазаревой (Лазарева, 2016), которая указывает на то, что подобные явления напрямую влияют на качество образования. Помимо классического изучения мотивации, в научный дискурс вводится и смежный конструкт – сопротивление обучению, подробно исследуемый С.М. Якушиным (Якушин, 2025). Под сопротивлением понимается активное или пассивное противодействие учебному процессу, которое может быть вызвано такими факторами, как смысловые барьеры в отношениях с преподавателями, триггеры психологических травм, академическая тревожность, несоответствие академических ожиданий и чрезмерная субъективная сложность материала. Эти факторы тесно переплетены с мотивационными дефицитами и требуют специального внимания.

В свете выявленных проблем актуальность темы академической мотивации обусловлена несколькими ключевыми причинами. Во-первых, это непрерывная трансформация образовательной среды под влиянием цифровизации и перехода к индивидуализированным траекториям обучения. Во-вторых, растущие требования рынка труда делают необходимым подготовку не просто дипломированных, но внутренне мотивированных и адаптивных специалистов. В-третьих, наблюдается рост психических нагрузок на студентов, включающих академическую тревожность, эмоциональное выгорание и различные формы сопротивления, что требует разработки эффективных мер поддержки. Наконец, существует практическая потребность в создании надёжных и валидных диагностических инструментов, таких как опросники для выявления факторов сопротивления или шкалы академической мотивации, которые позволят своевременно выявлять проблемы и оказывать адресную помощь.

Практические рекомендации исследователей направлены на дифференцированный подход к работе со студентами. Для первокурсников ключевым является помощь в адаптации, актуализация познавательных мотивов и формирование реалистичного образа будущей профессии. Для выпускников эффективной стратегией становится интеграция учебного материала с решением практических, профессионально-ориентированных задач, а также проектирование конкретных карьерных шагов. В

целом, для поддержания мотивации предлагается активнее использовать интерактивные и проблемные методы обучения, создавать атмосферу сотрудничества и учитывать индивидуальные особенности студентов, как об этом пишет Т.В. Степанова (Степанова, 2004).

Таким образом, академическая мотивация представляет собой динамичный и многофакторный феномен, изучение которого требует учёта как внутренних психологических механизмов, так и внешних условий образовательной среды. Современные исследования подчёркивают важность не только диагностики, но и активного формирования устойчивой внутренней мотивации, а также профилактики факторов, ведущих к сопротивлению обучению. Дальнейшие изыскания могут быть продуктивно направлены на изучение взаимосвязи мотивационных процессов с особенностями цифрового обучения и на разработку конкретных педагогических технологий, способствующих росту осознанной учебной и профессиональной вовлечённости студентов. В литературе также приводятся методические комментарии к лекционным и развивающим досуговым тренингам в работе со студентами, а также примеры полнотекстовых презентационных слайдов и раздаточных материалов (Ладыжец, 2010). Изучаются проблемы тестирования, как контрольно-измерительного материала, данный метод способен проводить оценку знаний студентов без излишнего стресса в отличие от устных опросов (Астраханцева, 2022), лекционных занятий как более устаревшей формы передачи знаний, способных снижать заинтересованность (Головань, 2024).

Большинство авторов сходится во мнении, что «болевой точкой» современной системы высшего профессионального образования в России является глобальное снижение учебной мотивации студентов (Зубарев, 2016; Сидельников, 2012; Трошихин, 2013; Лазарев, 2016; Прытков, 2018; Буслеева, 2015). В качестве долгосрочной проблемы это может привести к снижению количества студентов, желающих продолжить работу в качестве преподавателя (Бородавко, 2025).

В качестве основы для анализа проблемных моментов была использована методика С.М. Якушина, которая представляет собой валидный и надёжный опросник для диагностики факторов, вызывающих сопротивление обучению у студентов вузов. Она была разработана для прямого измерения предпосылок академического сопротивления, в отличие от опосредованной оценки через мотивацию. Опросник состоит из 19 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале, и выявляет пять ключевых факторов: смысловые барьеры учения (конфликты с преподавателем), триггеры психологических травм, академическую тревожность, несоответствие академическим ожиданиям и чрезмерную субъективную трудность обучения. Психометрическая проверка на выборке из 233 студентов подтвердила хорошую надёжность ( $\alpha$  Кронбаха от 0,67 до 0,84) и валидность. Конвергентная валидность установлена через значимые корреляции с показателями амотивации, негативной эмоциональности, отчуждения от учёбы и самооценки обучения. Методика является готовым инструментом для исследователей и практиков, позволяющим выявлять «зону риска» формирования сопротивления и планировать адресные психолого-педагогические интервенции. Основным ограничением является требование анонимного проведения из-за чувствительных вопросов, что затрудняет сопоставление результатов с академической успеваемостью конкретных студентов.

Методика С.А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» (Пакулина, 2008) представляет собой оригинальный диагностический инструмент, разработанный для изучения ценностной структуры и иерархии мотивов успеха, входящих в факторную структуру мотивации достижения. Её создание было обусловлено как теоретической потребностью в инструменте, оценивающем аксиологический (ценностный) аспект достиженческой мотивации, так и эмпирической необходимостью, выявленной в ходе исследований адаптации студентов, где мотивационный блок занимал значительную часть. Окончательная версия включает 36 утверждений, сгруппированных в девять ключевых категорий (шкал) мотивов успеха, таких как успех-признание, успех-результат, успех-преодоление, успех-призвание, успех-удача, материальный успех, успех-власть, личный успех и успех как психическое состояние. Таким образом, методика Пакулиной является значимым вкладом в психологическую диагностику, предлагая многомерный анализ мотивации достижения через призму субъективных ценностей успеха. Она позволяет не только количественно оценить выраженность различных мотивов, но и качественно проанализировать доминирующую направленность личности

(внутреннюю или внешнюю), что имеет важное значение для прогнозирования социального развития, понимания адаптационных процессов и проектирования мотивационных тренингов в высшей школе.

### Материалы и методы исследования

В качестве оценки факторов, мешающих студентам эффективно справляться с проблемами в учебе, нами был взят опросник из методики С.М. Якушина. Опрос проводился среди студентов 3 курса факультета «Экономика и управление» ФГБОУ ВО ИрГУПС в количестве 40 человек. Если взять итоговую группировку в разрезе факторов, отмеченных опрошенными как максимально влияющие, можно получить информацию о направлениях, требующих наибольшую корректировку (рис.1). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что академическая тревожность и чрезмерная субъективная трудность в обучении являются факторами, мешающими эффективно обучаться в вузе в наибольшей степени. Для того чтобы помочь студентам справиться с чрезмерной тревожностью, нами предлагается программа тренинга на 3 часа, направленная на преодоление препятствий и работа над страхами, проводить которую педагог может самостоятельно в своей группе (табл.1).



Рисунок 1. Оценка факторов, вызывающих сопротивление в обучении студентов 3 курса

Целевая аудитория тренинга представлена в виде студентов 1-3 курсов, которые сталкиваются со сложностями в поддержании учебной мотивации, четкой постановке целей и организации собственного учебного процесса. Это молодые люди, находящиеся в периоде адаптации к взрослой жизни и академическим требованиям, часто испытывающие неуверенность, прокрастинацию, стресс от высокой нагрузки и отсутствия ясных приоритетов.

Таблица 1. Предлагаемая структура тренинга «Преодоление препятствий и работа над страхами»

| Время  | Блок и название                          | Содержание и инструкции для тренера                                                                                                                                                                                                                                                                               | Материалы и заметки |
|--------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 15 мин | 1.Разминка «Мозговой штурм: что мешает?» | Цель: активизировать группу и вынести барьеры на общее обсуждение.<br>На флипчарте рисуется силуэт студента. Участники называют все, что мешает учиться («лень», «прокрастинация», «соцсети», «страх», «непонятные предметы»). Тренер записывает это ВНУТРИ силуэта (внутренние) и СНАРУЖИ (внешние препятствия). | Флипчарт, маркеры.  |

|        |                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                           |
|--------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 45 мин | 2.Глубинный анализ «Страх перед неудачей» | Цель: демистифицировать страх, увидеть его иррациональную природу.<br>1. Дискуссия в кругу: Что страшнее – неудача или отсутствие попыток? Какой была ваша самая «полезная» неудача?<br>2. Техника «А что, если?»: Участники в парах проговаривают худший сценарий провала, а затем – реалистичный, наиболее вероятный исход.<br>3. Мини-лекция: Страх как естественная реакция. Связь перфекционизма и прокрастинации.                                                                             | —                                                                         |
| 60 мин | 3.Практикум «Формула преодоления: ABCDE»  | Цель: обучить алгоритмированному подходу к решению проблем.<br>1. Объяснение модели ABCDE:<br>A (Anticipation) – Предвосхищение: Чего я хочу?<br>B (Belief) – Вера: Верю ли я, что это возможно?<br>C (Clarity) – Ясность: Каков четкий план?<br>D (Decision) – Решение: Готов ли я начать?<br>E (Effort) – Усилие: Какие шаги я делаю прямо сейчас?<br>2. Индивидуальная работа: Участники применяют модель к одному из своих барьеров, выявленных в мозговом штурме, и прописывают план по шагам. | Раздаточный материал с моделью ABCDE, рабочие тетради.                    |
| 45 мин | 4. Ролевая игра «Ситуация успеха»         | Цель: прожить позитивный опыт преодоления в безопасных условиях.<br>Участники разбиваются на пары. Один описывает реальную учебную трудность, второй выступает в роли «внутреннего голоса» или «лучшего друга», помогая найти ресурсы и составить первый шаг по плану ABCDE. Затем роли меняются.                                                                                                                                                                                                   | Карточки с примерами трудностей (на случай, если у участников нет своих). |
| 15 мин | 5. Рефлексия и «якорение» успеха          | Цель: закрепить ощущение компетентности в решении проблем.<br>Участники завершают фразу: «Сегодня я понял(а), что мое препятствие – это на самом деле...». Тренер подчеркивает, что барьеры управляемы.                                                                                                                                                                                                                                                                                             | -                                                                         |

### Результаты и обсуждение

Тренинг предназначен для тех, кто хочет перейти от хаотичного реагирования на дедлайны к осознанному и эффективному управлению своей учебой и личным развитием. Формат проведения рекомендуется в виде группового интерактивного тренинга, рассчитанного на оптимальный размер группы от 10 до 15 человек. Такой формат позволяет сочетать индивидуальную работу с возможностями групповой динамики: участники получают поддержку, обмениваются опытом, учатся на примерах друг друга и практикуют коммуникативные навыки в безопасной и доверительной среде. Цель тренинга позволит выявить внутренние и внешние барьеры, освоить техники работы со страхом неудачи и планирования действий. Участники смогут не только выявить свои внутренние и внешние препятствия, но и освоить практические инструменты для их преодоления, что позволит трансформировать страх и неуверенность в осознанный план действий и внутренний ресурс.

В результате дня участники могут визуализировать и систематизировать свои барьеры с помощью мозгового штурма, разделив их на внутренние (прокрастинация, страх, неуверенность) и внешние (нагрузка, дедлайны, отсутствие ресурсов), что позволит перейти от ощущения хаоса к структурированному пониманию проблем. Тренинг поможет закрепить новый образ мышления через

рефлексию и «якорение» успеха, завершив день с пониманием, что препятствия – это не тупики, а задачи, которые можно решать системно, и что страх может быть не врагом, а сигналом к росту.

Таким образом, тренинг сфокусировался на практическом переходе от проблемы к решению, дает участникам не только понимание природы их страхов и барьеров, но и конкретные инструменты для работы с ними. Это создает основу для дальнейшего развития уверенности, самоэффективности и готовности действовать даже в условиях неопределённости.

На рисунке 2 представлены средние показатели посещаемости (в процентах) для двух типов учебных занятий – лекций и практик в три временных периода: до тренинга, после тренинга и к концу семестра, проводимые в испытуемой группе по дисциплине «Экономический анализ».

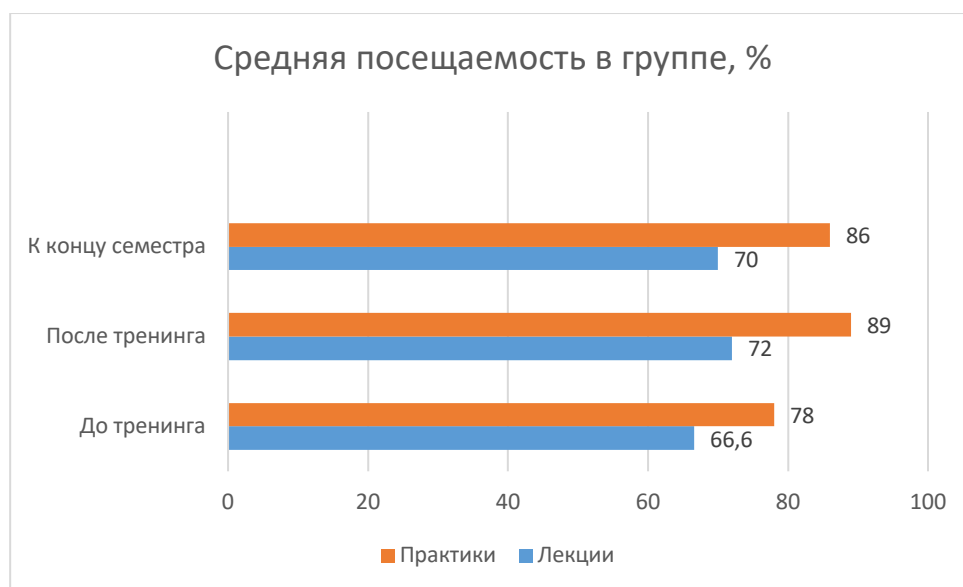


Рисунок 2. Оценка посещаемости в исследуемой группе, %

Тренинг оказал краткосрочное положительное влияние на посещаемость, особенно выраженное на практических занятиях. Однако к концу семестра наблюдается спад посещаемости, что может быть связано с утомляемостью студентов, завершением курса или снижением мотивации. Тем не менее, итоговые показатели остаются выше исходных, что позволяет говорить о частично сохранившемся эффекте вмешательства.

На представленной диаграмме (рис. 3) отражены результаты оценки доли студентов, участвующих в ликвидации академических задолженностей и посещении консультаций, в три временных периода: до тренинга, через неделю после тренинга и через месяц после тренинга.

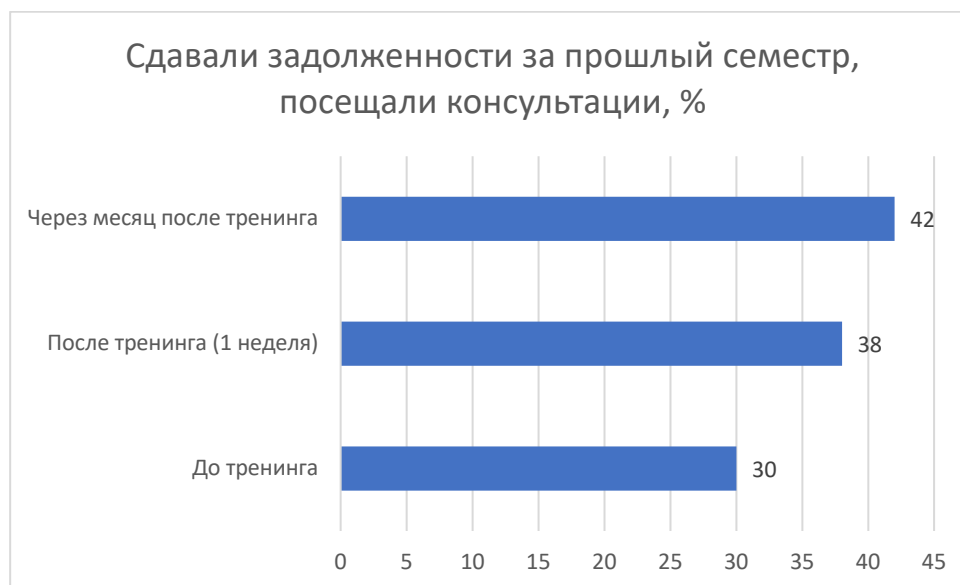


Рисунок 3. Оценка активности в ликвидации академической задолженности и посещении консультаций, %

В отличие от классической модели «всплеск – спад», здесь наблюдается устойчивый поступательный рост показателя на протяжении всего периода наблюдения. В первую неделю после тренинга доля вовлеченных студентов выросла на 8 процентных пунктов (с 30 до 38%), что демонстрирует высокую оперативную эффективность мероприятия. К исходу месяца после тренинга показатель продолжил расти и достиг максимального значения в 42%. Это означает, что по прошествии времени в процесс включилось еще больше студентов, чем в первую неделю. Суммарный прирост относительно исходного уровня составил 12 процентных пунктов. Представленная динамика свидетельствует не просто о краткосрочной реакции на тренинг, а о формировании устойчивого тренда на повышение учебной активности. Отсутствие спада и продолжающийся рост через месяц позволяют сделать следующие выводы. Возможно, тренинг запустил процесс, который не угас, а наоборот, набирал обороты по причине «сарафанного радио» или студенты убедились в пользе консультаций и подтянули одногруппников. Мероприятие помогло студентам преодолеть психологический барьер и войти в ритм планомерной работы с задолженностями, что привело к увеличению числа желающих сдать долги даже спустя длительное время. Максимальное значение, зафиксированное через месяц (42%), является убедительным доказательством долгосрочной эффективности проведенного тренинга.

Результаты внедрения тренинга продемонстрировали его высокую практическую эффективность, выразившуюся в двух ключевых эффектах. Во-первых, зафиксирован устойчивый поступательный рост доли студентов, вовлеченных в ликвидацию академических задолженностей и посещение консультаций: с 30 до 42% в течение месяца после мероприятия, что свидетельствует о преодолении психологического барьера и формировании долгосрочной тенденции к повышению учебной активности. Во-вторых, выявлен положительный, хотя и менее выраженный во времени, эффект на посещаемость текущих занятий: показатели как лекционных, так и практических занятий к концу семестра остались выше исходного уровня, несмотря на естественный спад, связанный с утомляемостью студентов.

Это подтверждает данные исследований, что ключевым аспектом является концепция о том, что мотивация достижения проистекает из двух отдельных потребностей. Одна – мотивация достижения и связана с желанием достичь успешных целей, а другая – мотив избежать неудачи (Брускова, 2022). Также подтверждаются связи между академической прокрастинацией и индивидуальными различиями (целеполагание, самооэффективность, жизнестойкость) (Наваждай, 2022).

Проведенное исследование подтверждает, что академическая мотивация студентов представляет собой сложный, динамичный и многофакторный конструкт, требующий системного

подхода к диагностике и коррекции. Анализ теоретических источников и эмпирических данных, полученных на базе Иркутского государственного университета путей сообщения, позволил выявить ключевые факторы, снижающие учебную активность обучающихся. Среди них доминирующее положение занимают академическая тревожность и субъективно воспринимаемая чрезмерная трудность освоения материала, что подтверждается результатами опроса, проведенного по методике С.М. Якушина (Якушин, 2025).

В ответ на выявленные проблемы была разработана и апробирована программа тренинга «Преодоление препятствий и работа над страхами», направленная на трансформацию деструктивных установок в конструктивные стратегии поведения. Предложенная структура занятия, включающая разминку, глубинный анализ страха неудачи, практикум с использованием модели ABCDE, ролевою игру и рефлексия, позволяет участникам не только осознать природу своих внутренних и внешних барьеров, но и овладеть конкретными инструментами их преодоления.

### **Заключение**

Таким образом, проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что целенаправленное психолого-педагогическое воздействие в формате мотивационного тренинга способно не только купировать сиюминутные кризисные явления (рост активности сразу после тренинга), но и инициировать пролонгированные позитивные изменения в учебном поведении студентов. Полученные результаты коррелируют с современными научными представлениями о природе мотивации достижения и механизмах преодоления академической прокрастинации. Практическая значимость работы заключается в создании воспроизводимого инструментария (структура тренинга, диагностические методики), который может быть адаптирован и использован преподавателями и кураторами для повышения учебной мотивации студентов младших курсов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение специфики мотивационных процессов в условиях цифровизации образования, а также на разработку дифференцированных программ поддержки для студентов с различными доминирующими типами мотивации.

### **Список литературы**

1. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. К вопросу об использовании тестирования как инструмента оценки знаний и умений // Проблемы и пути развития профессионального образования: сборник статей Всероссийской научно-методической конференции. Иркутск, 10-11 ноября 2022 года. Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 35-39.
2. Бородавко Л.С. К вопросу о привлечении молодых специалистов к работе в высшей школе // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6 (107). С. 25-35.
3. Брускова Э.В. Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач как важный фактор успешной учебно-профессиональной деятельности студентов // Человеческий капитал. 2022. № 9 (165). С. 166.
4. Буслеева Е.Е. Использование мотивационных стратегий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Научные проблемы водного транспорта. 2015. № 43. С. 158-162.
5. Головань С.А. Использование формы обратной связи для повышения эффективности лекционного занятия // Проблемы и пути развития профессионального образования: материалы Всероссийской научно-методической конференции (10-12 апреля 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2024. С. 93-96.
6. Зарубко Е.Ю. Учебная мотивация и академическая успеваемость студентов университета // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 2. С. 46.
7. Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А. Современное представление о различных аспектах учебной мотивации студентов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4. С. 118-123.
8. Ладынец Н.С. Тренинги со студентами как форма организации образовательного аудиторного процесса и развивающего досуга // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2010. № 1. С. 3-17.

9. Лазарев М.А., Подвойский В.П., Стукалова О.В. Педагогическое обеспечение преодоления социальной индифферентности студентов гуманитарных вузов: социально-культурный подход. Москва; Даугавпилс, 2016. 152 с.
10. Лазарева О.П. Проблема мотивации студентов вуза к обучению // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 8-5 (50). С. 46-48.
11. Максименко Н.В. Проблемы актуализации мотивации академических достижений студентов как факторы повышения качества обучения в университете // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 6 (218). С. 40-46.
12. Наваждай А.В. Риски академической прокрастинации: организация сопровождения студентов в образовательном процессе: выпускная бакалаврская работа по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью. Томск, 2022.
13. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 88. С. 23-32.
14. Прытков Р.М. Развитие положительной учебной мотивации студентов // Обучение на управленческих и экономических направлениях подготовки. 2018. С. 1348-1354.
15. Сидельников А.Ю. Состояние адаптационных процессов у студентов строительного вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012. № 4. С. 38-41.
16. Степанова Т.В. Исследование мотивации успеха и мотивации боязни неудачи в структуре учебной мотивации студентов вуза // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2004. № 6.2. С. 144-145.
17. Трошихин В.В., Коденко И.А. Оптимизация социальной и профессиональной адаптации студентов первого курса экономических специальностей Белгородского университета кооперации, экономики и права // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2013. № 4. С. 84-91.
18. Якушин С.М. Разработка инструментария для исследования факторов, вызывающих сопротивление обучению у студентов высших учебных заведений // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 1. С. 15.
19. Seifert T. Understanding student motivation // Educational research. 2004. Vol. 46. № 2. pp. 137-149.
20. Afzal H., Ali I., Khan M.A., Hamid K. A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance // International journal of business and management. 2010. Vol. 5. № 4. pp. 80-88.

### **Overcoming academic barriers: a training approach to reducing anxiety and developing motivation in students**

**Sofia A. Golovan`**

Candidate of Economic Sciences, Head of the Department of Financial and Strategic Management  
Irkutsk State Transport University  
Irkutsk, Russia  
free9sonjas@gmail.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 27.02.2026

Accepted 16.03.2026

Published 30.04.2026



UDC 37.0

DOI 10.25726/19295-3505-5387-d

EDN JWJIYL

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

This article examines the decline in academic motivation and rising academic anxiety among university students. Based on an analysis of contemporary research, including the work of E.Yu. Zarubko, O.P. Lazareva, S.M. Yakushin and S.A. Pakulina, the key factors hindering effective learning are identified: internal (fear of failure, procrastination, perfectionism) and external (academic overload, mismatched expectations, digital distractions). Particular attention is paid to the phenomenon of resistance to learning, which is closely linked to motivational deficiencies and emotional burnout. A structured 3-hour training program aimed at overcoming fears and mastering algorithmic problem-solving techniques (the ABCDE model) is proposed as a practical solution. The training results in the development of self-regulation skills in students, increased self-confidence, and the creation of an individual action plan to overcome academic difficulties. The article presents the results of an evaluation of the training's effectiveness, recorded in the dynamics of class attendance and activity aimed at eliminating academic debt. The data demonstrate a steady, progressive increase in student engagement: the proportion of participants completing assignments and attending consultations increased from 30 to 42% within a month of the training, while attendance rates for lectures and practical classes remained above baseline by the end of the semester. It is concluded that targeted training not only promotes short-term learning but also fosters long-term positive changes in study behavior. This article may be useful for faculty, academic group supervisors, and university psychological and pedagogical service specialists.

### **Keywords**

academic motivation, learning resistance, motivational training, academic anxiety, fear of failure, procrastination, psychological and pedagogical support, attendance, repayment of outstanding assignments, university students.

### **References**

1. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. On the use of testing as a tool for assessing knowledge and skills // Problems and Ways of Developing Professional Education: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (November 10-11, 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2022. pp. 35-39.
2. Borodavko L.S. On the issue of attracting young specialists to work in higher education // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. № 6 (107). pp. 25-35.
3. Bruskova E.V. Motivation to achieve success and motivation to avoid failure as an important factor in the successful educational and professional activity of students // Human Capital. 2022. № 9 (165). pp. 166.
4. Busleeva E.E. Using motivational strategies in teaching a foreign language at a non-linguistic university // Scientific Problems of Water Transport. 2015. № 43. pp. 158-162.
5. Golovan S.A. Using a feedback form to improve the effectiveness of a lecture // Problems and ways of developing professional education: materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (April 10-12, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State Transport University, 2024. pp. 93-96.
6. Zarubko E.Yu. Academic motivation and academic performance of university students // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. № 2. pp. 46.
7. Zubarev V.F., Bondarev G.A. Modern understanding of various aspects of students' academic motivation // Modern High-Tech Technologies. 2016. № 4. pp. 118-123.

8. Ladyzhets N.S. Trainings with students as a form of organizing the educational classroom process and developmental leisure // Udmurt University Bulletin. The Philosophy Series. Psychology. Pedagogy. 2010. № 1. pp. 3-17.
9. Lazarev M.A., Podvoiskii V.P., Stukalova O.V. Pedagogical support for overcoming social indifference of students of humanitarian universities: socio-cultural approach. Moscow; Daugavpils, 2016. 152 p.
10. Lazareva O.P. The problem of motivating university students to study // International Scientific research journal. 2016. № 8-5 (50). pp. 46-48.
11. Maksimenko N.V. Problems of actualizing students' motivation for academic achievements as factors in improving the quality of education at the university // Orenburg State University Bulletin. 2018. № 6 (218). pp. 40-46.
12. Navazhdai A.V. Risks of academic procrastination: organization of student support in the educational process: final bachelor's thesis in the field of training 03.39.03 Organization of work with youth. Tomsk, 2022.
13. Pakulina S.A. Psychological diagnostics of students' motivation to achieve success at the university // Herzen Russian State Pedagogical University Proceedings. 2008. № 88. pp. 23-32.
14. Prytkov R.M. Development of positive academic motivation of students // Training in Managerial and Economic Areas of Training. 2018. pp. 1348-1354.
15. Sidelnikov A.Yu. The state of adaptation processes among students of a construction university // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Ecology and Life Safety. 2012. № 4. pp. 38-41.
16. Stepanova T.V. Study of motivation for success and fear of failure in the structure of academic motivation of university students // Kuzbass State Technical University Bulletin. 2004. № 6.2. pp. 144-145.
17. Troshikhin V.V., Kodenko I.A. Optimization of social and professional adaptation of first-year students of economic specialties at the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law // Belgorod University of Cooperation, Economics and Law Bulletin. 2013. № 4. pp. 84-91.
18. Yakushin S.M. Development of tools for studying factors causing resistance to learning among students of higher educational institutions // World of science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. № 1. pp. 15.
19. Seifert T. Understanding student motivation // Educational Research. 2004. Vol. 46. № 2. pp. 137-149.
20. Afzal H., Ali I., Khan M.A., Hamid K. A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance // International Journal of Business and Management. 2010. Vol. 5. № 4. pp. 80-88.

## **Формирование лидерских качеств у студентов на занятиях по педагогике**

**Лилия Викторовна Тарасова**

Кандидат педагогических наук, доцент  
Томский государственный педагогический университет  
Томск, Россия  
lilja5@mail.ru  
ORCID 0009-0002-6306-3220

**Ольга Владимировна Лингевич**

Кандидат педагогических наук, доцент  
Томский государственный педагогический университет  
Томск, Россия  
lingevich@tspu.edu.ru  
ORCID 0000-0003-3644-9996

Поступила в редакцию 13.02.2026

Принята 23.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378

DOI 10.25726/u9641-8974-4880-p

EDN THUACI

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

Студенты педагогических вузов должны обладать не только предметными знаниями, но и универсальными компетенциями, среди которых особое место занимает лидерство. Задача выявления и развития лидерских качеств у будущих учителей приобретает особую актуальность. В статье рассматривается категория лидерства и предлагаются технологии по формированию лидерских качеств. Авторы статьи конкретизируют понятие лидерство, понимаемое как комплекс компетенций, который включает в себя коммуникативную активность; способность к целеполаганию; умение аргументировать позицию; организаторские навыки; эмоциональную устойчивость; высокий уровень ответственности; навыки рефлексии собственной деятельности. Проведенное анкетирование и педагогическое наблюдение показали средний уровень развития лидерских качеств у студентов 2-3 курсов. Для развития лидерских качеств было предложено применять дискуссионные технологии, деловые и ролевые игры, командное обучение, проектную деятельность, исследовательскую деятельность, цифровые технологии. В конце учебного года было проведено повторное анкетирование, которое выявило, что лидерские качества у студентов значительно улучшились, что свидетельствует об эффективности применяемых нами современных технологий на занятиях по педагогике.

### **Ключевые слова**

категория лидерства; психологические особенности, влияющие на способность к лидерству; студенты педагогических вузов; педагогические технологии

### **Введение**

Современная образовательная практика предъявляет высокие требования к качеству подготовки будущих педагогов, что обусловлено необходимостью формирования у студентов педагогических вузов не только предметных знаний, но и универсальных компетенций, среди которых особое место занимает

лидерство. Учитель сегодня – это не только транслятор знаний, но и лидер, способный проектировать развивающую среду, вдохновлять учеников на достижение целей. Современные исследования показывают, что развитие лидерских качеств будущих педагогов и студентов становится значимым направлением вузовской подготовки, поскольку связано с формированием ответственности, коммуникативной активности, способности к командной работе и профессиональному самоопределению (Бакаева, 2025; Дмитриенко, 2024).

Задача выявления, развития и педагогической поддержки лидерских качеств у будущих учителей приобретает особую актуальность. Особенно важным является изучение лидерского потенциала у студентов 1-3 курсов, поскольку именно в этот период происходит активное формирование личностных характеристик, развивается самооценка, коммуникативные навыки, возрастает потребность в социальном признании и самоутверждении. Понимание особенностей проявления лидерских качеств у студентов позволяет преподавателям более эффективно организовать воспитательную работу, проектную деятельность и учебное взаимодействие, создавая условия для раскрытия индивидуальных возможностей каждого обучающегося (Газарова, 2023; Манасова, 2026).

### **Материалы и методы исследования**

Категория лидерства рассматривается в психолого-педагогической литературе как комплексный феномен, объединяющий личностные качества, социальные роли и поведенческие стратегии индивида. В современных исследованиях лидерство раскрывается как интегративное качество личности, включающее готовность к взаимодействию, способность к самоорганизации, инициативность и умение оказывать конструктивное влияние на группу (Дмитриенко, 2024; Кулешова, 2023).

В образовательной среде лидерство выступает не только индивидуальной характеристикой, но и результатом включения обучающихся в совместную деятельность, самоуправление и социально значимые практики. Участие в ученическом и студенческом самоуправлении способствует развитию ответственности, коммуникативной активности и организаторских умений (Кашник, 2023; Сажина, 2023).

В педагогике лидерство трактуется как качество личности, проявляющееся в инициативности, ответственности, способности организовывать деятельность, принимать решения и оказывать позитивное влияние на других обучающихся. Для вузовской среды характерно то, что лидерство здесь не сводится к формальному статусу (староста, профорг группы), а выступает в качестве динамически развивающейся компетенции, формирующейся под воздействием образовательных ситуаций и профессионально ориентированного взаимодействия (Нерадовская, 2024; Корнеева, 2023).

Вопрос формирования лидерских качеств будущих педагогов и студентов рассматривается как результат целенаправленного педагогического воздействия. Исследователи подчеркивают значение специально организованных педагогических условий, групповых форм работы, практико-ориентированных заданий и поддержки инициативы обучающихся для развития лидерского потенциала (Акимова, 2024; Сафаров, 2024; Сукнева, 2021).

Особое значение имеют тренинговые технологии, групповое консультирование и интерактивные формы обучения, которые позволяют студентам осваивать навыки самопрезентации, принятия решений, распределения ролей и ответственного взаимодействия в команде. Подобные методы создают условия для постепенного развития уверенности и готовности к лидерскому поведению (Манасова, 2026; Сукнева, 2021).

Исследования в области формирования лидерских качеств у студентов подтверждают, что лидерский потенциал развивается не спонтанно, а в результате систематической включенности обучающихся в разнообразные виды деятельности: учебную, проектную, спортивную, исследовательскую и общественную. Такая включенность обеспечивает накопление опыта инициативного поведения и принятия ответственности за общий результат (Яковенко, 2025; Нерадовская, 2024; Кожухметов, 2023).

Современные авторы обращают внимание на необходимость активных форм обучения и воспитания, поскольку именно они способствуют формированию активной жизненной позиции, развитию субъектности и творческого типа личности. В условиях педагогического образования особую роль играют

командные задания, проектная деятельность и участие студентов в педагогических отрядах (Акимова, 2024; Газарова, 2023).

Заслуживает внимания подход, согласно которому лидерство связано не только с отдельными личностными качествами, но и с универсальными навыками, значимыми для успешного профессионального и карьерного развития. Коммуникативность, ответственность, рефлексия, эмоциональная устойчивость и способность к сотрудничеству рассматриваются как важные компоненты лидерского потенциала будущих специалистов (Корнеева, 2023; Кулешова, 2023).

Мы также считаем, что лидерство студента педагогического вуза – это комплекс компетенций, однако мы конкретизируем это понятие, включая в него коммуникативную активность; способность к целеполаганию; умение аргументировать позицию; организаторские навыки; эмоциональную устойчивость; высокий уровень ответственности; навыки рефлексии собственной деятельности. Эти качества не только способствуют успешной учебной деятельности, но и формируют фундамент гражданской зрелости, что делает развитие лидерства приоритетной задачей современной высшей школы. Таким образом, школа и вуз выступают ключевой средой, где возможно целенаправленное развитие лидерских компетенций.

Психологические особенности студентов младших курсов характеризуются высокой эмоциональной неустойчивостью, максимализмом, стремлением к самостоятельности и самоопределению при одновременной неуверенности в себе. Этот возраст отличается поиском своего места в обществе, активным общением, а также противоречием между стремлением к независимости, необходимостью социализации и потребностью в признании, происходит активное формирование собственных ценностей, мировоззрения и профессиональное самоопределение. Наблюдается желание выделиться, отличаться от остальных, активное участие в молодежных субкультурах, желание действовать, амбициозность, сочетающаяся с неуверенностью в своих силах. Большое значение приобретает общение со сверстниками, важная роль социальных сетей. Для молодежи характерны как амбициозность и наивность, так и острые переживания, эгоизм, упрямство, а иногда – конформизм, если молодой человек пытается подстроиться под окружение.

Психологический портрет студента 1-3 курсов характеризуется стремлением к автономии при одновременной неуверенности в себе и эмоциональной нестабильности. Это обуславливает необходимость педагогической поддержки и использования технологий, минимизирующих стресс при публичных выступлениях. Занятия по педагогике с их акцентом на анализ, сопоставление точек зрения и поиском аргументов создают благоприятные условия для формирования лидерских качеств.

Целью практического этапа исследовательской работы стало выявление исходного уровня лидерских качеств у студентов 2-3 курсов и апробация педагогических технологий по их развитию. Исследование проводилось в три этапа в течение 2024-2025 учебного года:

1. Диагностический: анкетирование студентов на наличие лидерских качеств и педагогическое наблюдение за активностью в групповой работе (сентябрь 2024 г.).
2. Формирующий: внедрение активных методов обучения в рамках дисциплины «Педагогика» (октябрь – апрель 2024-2025 уч. г.).
3. Контрольный: повторная диагностика и анализ полученных результатов (май 2025 г.).

### **Результаты и обсуждение**

Изучив лидерство как психолого-педагогическое явление, педагогические условия для формирования лидерских качеств на занятиях по педагогике и современные педагогические технологии, направленные на развитие лидерских способностей, нами было принято решение внедрить современные технологии в практику преподавания педагогики на 2-3 курсах.

Для начала исследования было необходимо определить исходный уровень развития лидерских качеств обучающихся. Было проведено анкетирование, в котором приняли участие 125 студентов 2-3 курсов Томского государственного педагогического университета. Оценивались такие параметры, как готовность выступить перед аудиторией, коммуникативная гибкость, умение распределять обязанности при групповой работе и эмоциональная устойчивость, способность брать на себя ответственность за

выполнение группового задания; умение легко вступать в разговор и поддержать обсуждение в группе; способность предложить своё решение, умение распределять обязанности в команде; сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях и т. д.

Результаты анкетирования самооценки лидерских качеств студентов продемонстрировали, что только 37% студентов считают себя уверенными в роли лидера; 44% оценивают свои лидерские способности как «периодически проявляющиеся» и 19% участников считают себя неготовыми к лидерству.

Также для анализа имеющихся лидерских качеств у студентов было использовано педагогическое наблюдение. В течение месяца проводилось систематическое наблюдение за поведением студентов в групповой работе; за взаимодействием в дискуссиях; за способностью организовывать деятельность одноклассников; уровнем коммуникативной активности; проявлением инициативы. Результаты педагогического наблюдения выявили ряд особенностей:

1. Коммуникативная активность – только 30% студентов всегда принимают участие в обсуждении различных вопросов.
2. Организация групповой работы – только 20% студентов берут ответственность за распределение ролей в группе.
3. Эмоциональная устойчивость – 50% студентов испытывают затруднения в ситуациях публичного выступления.

Выводы по диагностике: исходный уровень лидерских качеств студентов 2-3 курсов является средним, однако есть потенциал для развития коммуникативных, организаторских и эмоциональных навыков, части студентов требуется индивидуальная педагогическая поддержка (неуверенность, низкая активность). Полученные данные легли в основу продолжения исследования.

Для развития лидерских качеств нами было предложено применять технологии, позволяющие активизировать обучающихся и вовлекать их в ситуационное взаимодействие:

- I. Дискуссионные технологии: Дискуссионный модуль «Лидерство в педагогике».
  - a) Тема: Образ лидера в педагогике XX века.
  - b) Формат занятия: аналитико-дискуссионный.
  - c) Цели: научить студентов анализировать лидерские качества выдающихся педагогов; развивать умение аргументировать позицию; формировать способность к публичному выражению мнения.

В начале занятия преподаватель раскрывает научное представление о лидерстве. Затем он предлагает разделить всех присутствующих студентов на группы по 4-5 человек, и каждая группа получает карточку с именем выдающегося педагога: Я.А. Каменский; А.С. Макаренко; В.А. Сухомлинский; Я. Корчак; В.Ф. Шаталов. Задание: выделить лидерские качества каждого педагога, привести примеры.

Для развития умений выступления на занятиях по педагогике могут быть предложены и другие темы для аргументированных дискуссий: «Смогут ли нейросети и технологии заменить учителей?», «Смартфоны на уроках: средство обучения или отвлекающий фактор?», «Эффективность онлайн-обучения по сравнению с традиционным», «Платные школы: за и против», «Проблемы внедрения инклюзивного образования», «Как бороться с буллингом в классе: превентивные меры», «Личность учителя: авторитарный или демократичный стиль?».

Таблица 1. Прогресс в воспитании лидерских качеств у обучаемых (по результатам анкетирования) (%)

| Анкета                                                                | До обучения | После обучения | Коэффициент прироста |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------|----------------|----------------------|
| Считают себя уверенными в роли лидера                                 | 37          | 39             | 2                    |
| Оценивают свои лидерские способности как «периодически проявляющиеся» | 44          | 46             | 2                    |

|                                     |    |    |   |
|-------------------------------------|----|----|---|
| Считают себя неготовыми к лидерству | 19 | 15 | 4 |
|-------------------------------------|----|----|---|

Результаты педагогического наблюдения за поведением студентов в групповой работе; взаимодействием в дискуссиях; способностью организовывать деятельность одноклассников; уровнем коммуникативной активности; проявлением инициативы также изменились в лучшую сторону и представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты педагогического наблюдения за поведением студентов (%)

| Педагогическое наблюдение                                                               | До обучения | После обучения | Коэффициент прироста |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------|----------------------|
| Коммуникативная активность – принимают участие в обсуждении различных вопросов.         | 30          | 40             | 10                   |
| Организация групповой работы – берут ответственность за распределение ролей в группе    | 20          | 40             | 20                   |
| Эмоциональная устойчивость – испытывают затруднения в ситуациях публичного выступления. | 50          | 40             | 10                   |

Представленные в таблицах 1 и 2 данные свидетельствуют об эффективности выбранных нами педагогических технологий для формирования лидерских качеств у студентов 1-3 курсов.

II. Проведение деловой игры «Развивающее обучение».

а) Сюжет: студенты моделируют «Круглый стол» между учеными-теоретиками, учителями-практиками, экспертами и родителями.

б) Задачи: проявить организаторские качества; представить основные идеи ученых-теоретиков: Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина; рассказать о плюсах и минусах данных концепций от имени ученых-теоретиков, педагогов-практиков и родителей. Анализируя действия выдающихся педагогов, студенты учатся видеть проблему, прогнозировать последствия решений; оценивать эффективность стратегии поведения; формулировать собственное мнение. Это развивает критическое мышление – базовый компонент лидерства.

III. Ролевые игры. Ролевые игры и моделирование педагогических ситуаций (например: выступление на родительском собрании, беседа с родителем отстающего ученика, проведение беседы с детьми о проблемах буллинга в школе) способствуют развитию гибкости мышления; способности к переговорам; творческого решения задач; эмоциональной зрелости; ответственности за свою позицию. Каждая ролевая ситуация создает условия для проявления лидерских качеств.

IV. Командные формы обучения – «Мозговой штурм», командные презентации: «Какие качества универсальны для лидера?»

V. Проектная деятельность на занятиях по педагогике. Возможны следующие темы проектов: «Разработка и проведение образовательного мероприятия в школе», «Проекты по адаптации

школьников с ОВЗ», «Разработка серии уроков, направленных на развитие креативности школьников», «Разработка авторских опросников для психолого-педагогической диагностики учащихся».

Проекты педагогической направленности позволяют студентам проявить инициативу, организаторские способности, навыки планирования и распределения ролей. Лидер в проектной группе берёт на себя ответственность за определение проблемы, постановку цели; выбор методов, планирование; создание продукта (сценарий, модель, видео), за презентацию и защиту проекта. Проектная деятельность является наиболее эффективной педагогической технологией развития лидерства у студентов-будущих педагогов.

VI. Исследовательская деятельность. Педагогика – дисциплина, которая предполагает работу с научной литературой, что развивает самостоятельность; аналитическую активность; умение аргументировать выводы; способность к доказательному изложению материала. Эти умения коррелируются с лидерскими характеристиками.

VII. Цифровые образовательные технологии. Использование интерактивных образовательных платформ расширяет образовательные возможности, стимулирует самостоятельную активность студентов и предполагает вовлечение через геймификацию, тесты, симуляции и мгновенную обратную связь. Все большую популярность приобретают образовательные платформы: Учи.ру и онлайн-школа Фоксфорд, Quizlet, LearningApps, Stepik, Kahoot!, Российская электронная школа (РЭШ), Яндекс Учебник, Wordwall, Miro. Данные образовательные платформы делают процесс обучения активным и увлекательным, повышая мотивацию и усвояемость материала. Лидерские качества проявляются в умении организовать онлайн-работу группы; координировать коммуникацию; представлять цифровой продукт. Такая деятельность формирует цифровые навыки лидерства, востребованные в современном обществе.

Все вышеназванные технологии были использованы нами на занятиях по педагогике и были направлены на формирование умений вести диалог; проявление инициативы и активной позиции; на организацию совместной деятельности; на ответственность за коллективный результат; на аргументацию, принятие решений; публичное выступление.

В завершение обучения было проведено повторное анкетирование, которое выявило большее количество студентов, которые считают себя уверенными в роли лидера; больше студентов оценивают свои лидерские способности как «периодически проявляющиеся» и меньше студентов считают себя неготовыми к лидерству.

### **Заключение**

На основе анализа современной педагогической литературы и проведенного педагогического исследования можно выделить следующие условия развития лидерских качеств у студентов на занятиях по педагогике:

1. Использование активных методов обучения (дискуссии, групповые проекты, деловые и ролевые игры, обучение через исследование, цифровые технологии).
2. Создание ситуаций выбора и ответственности. Студенты должны принимать решения, определять стратегию, нести ответственность за результат.
3. Разнообразие форм взаимодействия (команды, мини-группы, наставничество, работа в парах).
4. Развитие рефлексии (систематические обсуждения «что получилось / что можно улучшить» формируют самосознание и ответственность).
5. Личностно-ориентированный подход (педагог помогает студенту осознать собственный потенциал и зоны роста).
6. Поддержка инициативы (преподаватель должен создавать среду, в которой инициатива не только поощряется, но и становится нормой).
7. Интеграция цифровых инструментов (онлайн-проекты, презентации, интерактивные задания).



Лидерство является комплексным психолого-педагогическим феноменом, включающим коммуникативные, организаторские, мотивационные и рефлексивные компоненты, а учебный предмет «Педагогика» обладает значительным воспитательным и развивающим потенциалом: дискуссии, работа с педагогической литературой, ролевые игры, исследовательские задачи, проектная деятельность – всё это создаёт благоприятные условия для формирования лидерских качеств у студентов.

### Список литературы

1. Манасова А.Д. Метод социально-психологического тренинга в развитии лидерских качеств у обучающихся профильных психолого-педагогических классов // Актуальные исследования. 2026. № 4 (290). ч. III. С. 55-58.
2. Бакаева Д.Р., Неволлина В.В. Формирование лидерских качеств студентов в образовательном процессе // Наука через призму времени. 2025. № 7 (100). С. 16-18.
3. Яковенко А.А., Кондратенко Е.В., Деминцева О.А. Физкультурно-спортивная деятельность как условие формирования лидерских качеств студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2025. Т. 19. № 1. С. 54-61.
4. Дмитриенко А.В. Лидерские качества будущих педагогов в контексте современного этапа развития // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10. № 2. С. 34-46.
5. Акимов Г.М., Кузнецова Е.Б., Шакурова М.В., Акимов А.М. Педагогические условия формирования лидерских качеств членов педагогического отряда // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 2 (185). С. 42-47.
6. Сафаров А. Ш. Формирование лидерских качеств у иностранных студентов из стран СНГ, обучающихся в российских вузах // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 1-1. С. 547-554.
7. Нерадовская О.Р. Развитие лидерского потенциала будущих управленческих кадров в магистратуре педагогического университета // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. Вып. 5 (235). С. 99-107.
8. Газарова К.Д., Медведева Е.О., Пьяникина Е.Г., Слободянюк Э.С. Развитие лидерских качеств у обучающихся психолого-педагогических классов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2023. № 4. С. 162-183.
9. Кашник О.И., Антонян П.А. Развитие лидерских качеств учащихся в условиях ученического и студенческого самоуправления // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2023. № 2 (17). С. 90-97.
10. Сажина Н.С. Роль вуза в формировании лидерских качеств студентов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 3 (90). С. 38-42.
11. Кулешова Н.Е., Гаранина Ж.Г., Лашмайкина Л.И. Исследование интеллектуальных и лидерских качеств в их взаимосвязи у студентов // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 349-356.
12. Корнеева Я.А., Шахова Л.И., Киричек М.А., Корехова М.В., Симонова Н.Н., Венцкуте М.С., Шевелева О.С. Взаимосвязь личностных качеств и универсальных навыков для успешного построения карьеры студентов психологических и педагогических направлений подготовки в вузе // Психология и психотехника. 2023. № 3. С. 53-77.
13. Кожухметов А.Б. Условия формирования лидерских качеств студентов вузов // Вестник КГПИ. 2023. № 4 (72). С. 110-116.
14. Сукнева Е.А., Чернецкая Н.И., Кедярова Е.А., Монжиевская В.В., Уварова М.Ю. Развитие лидерских способностей студентов-психологов средствами группового психологического консультирования // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18. № 3. С. 130-144.

## Developing students' leadership qualities in pedagogy courses

**Liliya V. Tarasova**

PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Tomsk State Pedagogical University  
Tomsk, Russia  
lilja5@mail.ru  
ORCID 0009-0002-6306-3220

**Olga V. Lingeich**

PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Tomsk State Pedagogical University  
Tomsk, Russia  
lingeich@tspu.edu.ru  
ORCID 0000-0003-3644-9996

Received 13.02.2026

Accepted 23.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378

DOI 10.25726/u9641-8974-4880-p

EDN THUACI

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

Students of pedagogical universities must possess not only subject-specific knowledge but also universal competencies, among which leadership holds a special place. The task of identifying and developing leadership qualities in future teachers is becoming increasingly relevant. This article examines the concept of leadership and proposes technologies for its development. The authors define leadership as a set of competencies that includes communicative activity, goal-setting ability, the ability to argue one's position, organizational skills, emotional stability, a high level of responsibility, and the ability to reflect on one's own activities. A survey and pedagogical observation revealed an average level of leadership development among second- and third-year students. To foster these qualities, the authors proposed using discussion technologies, business and role-playing games, team learning, project work, research activities, and digital technologies. A follow-up survey conducted at the end of the academic year showed that students' leadership qualities had significantly improved, which demonstrates the effectiveness of the modern technologies applied in pedagogy classes.

### Keywords

leadership concept; psychological characteristics influencing leadership ability; students of pedagogical universities; pedagogical technologies

### References

1. Manasova A.D. The method of social and psychological training in developing leadership qualities of students of specialized psychological and pedagogical classes // Current Research. 2026. № 4 (290). part III. pp. 55-58.
2. Bakaeva D.R., Nevolina V.V. Formation of students' leadership qualities in the educational process // Science Through the Prism of Time. 2025. № 7 (100). pp. 16-18.

3. Yakovenko A.A., Kondratenko E.V., Demintseva O.A. Physical education and sports activities as a condition for the formation of leadership qualities of university students // Mari State University Bulletin. 2025. Vol. 19. № 1. pp. 54-61.
4. Dmitrienko A.V. Leadership qualities of future teachers in the context of the current stage of development // Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2024. Vol. 10. № 2. pp. 34-46.
5. Akimova G.M., Kuznetsova E.B., Shakurova M.V., Akimova A.M. Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of members of the pedagogical detachment // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2024. № 2 (185). pp. 42-47.
6. Safarov A.Sh. Formation of leadership qualities of foreign students from the CIS countries studying in Russian universities // Pedagogical journal. 2024. Vol. 14. № 1-1. pp. 547-554.
7. Neradovskaya O.R. Development of leadership potential of future management personnel in the master's program of a pedagogical university // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2024. Issue. 5 (235). pp. 99-107.
8. Gazarova K.D., Medvedeva E.O., P'yanikina E.G., Slobodanyuk E.S. Development of leadership qualities of students of psychological and pedagogical classes // Pushkin Leningrad State University Bulletin. 2023. № 4. pp. 162-183.
9. Kashnik O.I., Antonyan P.A. Development of leadership qualities of students in the context of student self-government // Siberian State Transport University Bulletin: Humanitarian Research. 2023. № 2 (17). pp. 90-97.
10. Sazhina N.S. The role of the university in the formation of leadership qualities of students // Municipal Education: Innovations and Experiment. 2023. № 3 (90). pp. 38-42.
11. Kuleshova N.E., Garanina Zh.G., Lashmaikina L.I. A study of intellectual and leadership qualities in their relationship in students // Humanitarian: Current Problems of Science and Education. 2023. № 3 (63). P. 349-356.
12. Korneeva Ya.A., Shakhova L.I., Kirichek M.A., Korekhova M.V., Simonova N.N., Ventskute M.S., Sheveleva O.S. The relationship between personal qualities and universal skills for successful career building of students of psychological and pedagogical fields of training at the university // Psychology and Psychotechnics. 2023. № 3. pp. 53-77.
13. Kozhakhmetov A. B. Conditions for the formation of leadership qualities of university students // KSPI Bulletin. 2023. № 4 (72). pp. 110-116.
14. Sukneva E.A., Chernetskaya N.I., Kedyarova E.A., Monzhievskaya V.V., Uvarova M.Yu. Development of leadership abilities of psychology students by means of group psychological counseling // Russian Psychological Journal. 2021. Vol. 18. № 3. pp. 130-144.

## Ценностные основания формирования самостоятельности в изучении точных наук

**Ирина Александровна Крутова**

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Физики

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

Астрахань, Россия

[irinkrutova@yandex.ru](mailto:irinkrutova@yandex.ru)

ORCID 0000-0002-8075-6582

Поступила в редакцию 09.02.2026

Принята 24.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/t7600-0228-7948-a

EDN HJUJTY

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

В статье раскрываются ценностные основания формирования самостоятельности при освоении точных наук как многоуровневая аксиологическая система, определяющая устойчивость и глубину независимой познавательной деятельности в математике, физике, химии и смежных дисциплинах. При изучении физико-математических и технических дисциплин ценностные ориентации выступают внутренним регулятором, побуждающим субъектов к формулированию гипотез, верификацию собственных выводов и интеллектуальный поиск. Установлено, что именно эпистемологические ценности, включающие стремление к истине, уважение к доказательству, готовность к пересмотру позиций в свете новых данных, а также логическую строгость и интеллектуальную честность, образуют ядро, обеспечивающее подлинную самостоятельность, не сводимую к формальному выполнению заданий. Современные противоречия образовательной среды, обусловленные цифровизацией, проявляются в том, что доступность онлайн-ресурсов, симуляторов и баз данных создает условия для автономного обучения, однако при отсутствии устойчивых ценностных ориентаций часто приводит к поверхностному, фрагментарному усвоению материала и подмене самостоятельной работы механическим воспроизведением информации. Выделяются онтологический уровень ценности точного знания как способа постижения закономерностей реальности, гносеологический, акцентирующий рациональность, доказательность и непротиворечивость, праксеологический, связанный с интеллектуальным трудом, настойчивостью и дисциплиной мышления, а также педагогический уровень, ориентированный на признание субъектности обучающегося, права на ошибку, интеллектуальный поиск и образование как процесс самоизменения личности, интеграция которых формирует целостную модель самостоятельности как личностного качества. Раскрывается неоднородность ценностных профилей, в которых нормативно-этические аспекты научной честности преобладают над когнитивно-деятельностными ориентациями на интеллектуальную автономию и настойчивость в решении задач, при этом устанавливаются дифференцированные взаимосвязи между ценностными ориентациями и проявлениями самостоятельности, включая инициативность постановки познавательных задач, самоконтроль, готовность к преодолению интеллектуальных затруднений и рефлексивность оценки результатов, с доминирующей ролью ценностно-волевого комплекса, объединяющего автономию и настойчивость. Представлена типология обучающихся, различающихся по конфигурации ценностных оснований, уровню самостоятельности и академической успешности – выделяются группы с автономно-ценностным, нормативно-адаптивным и внешне-мотивированным отношением к точным наукам, отражающие различную степень интериоризации ценностей на этапах школьного и вузовского

образования. Особое внимание уделяется педагогическим факторам образовательной среды, среди которых опыт исследовательской работы, участие в научных кружках и олимпиадах, регулярное решение нестандартных задач и диалогический стиль взаимодействия с преподавателем обеспечивают наиболее значимое воздействие на формирование ценностных оснований через создание условий для проживания подлинного интеллектуального опыта, когнитивного конфликта и присвоения ценностей точного знания.

### **Ключевые слова**

ценностные основания, самостоятельность, точные науки, аксиологический подход, эпистемологические ценности.

### **Введение**

Формирование самостоятельности обучающихся в процессе освоения точных наук представляет собой многоаспектную педагогическую проблему, корни которой уходят в философско-аксиологическое понимание природы познавательной деятельности. Математика, физика, химия и смежные дисциплины традиционно воспринимаются как области знания, требующие от субъекта учения особого склада мышления, однако подобная редукция упускает из виду тот факт, что именно ценностное отношение к процессу познания определяет устойчивость и глубину самостоятельной работы (Волкотрубова, 2016). Аксиологический компонент образовательного процесса длительное время оставался на периферии дидактических исследований, посвященных преподаванию точных наук, поскольку основное внимание концентрировалось на операционально-технологических аспектах обучения. Между тем именно ценностные ориентации выступают тем внутренним регулятором, который побуждает обучающегося выходить за пределы обязательного минимума и обращаться к самостоятельному поиску решений, формулированию гипотез и верификации собственных выводов. Без осознанного принятия ценности точного знания, логической строгости и интеллектуальной честности самостоятельная деятельность в данной предметной области рискует остаться формальным выполнением заданий, лишенным подлинного когнитивного содержания.

Педагогическая наука накопила значительный массив данных, свидетельствующих о взаимосвязи мотивационно-ценностной сферы личности и результативности учебной деятельности (Розин, 2025). Исследования в области педагогической психологии показывают, что студенты и школьники, для которых познание в математике или физике связано с переживанием интеллектуального удовлетворения и ощущением личностного роста, демонстрируют существенно более высокий уровень самостоятельности по сравнению с теми, чья мотивация носит преимущественно внешний характер (Степин, 2013). Ценностное отношение к точным наукам формируется не спонтанно – оно складывается в результате целенаправленного педагогического воздействия, опосредованного культурным контекстом, традициями научной школы и характером взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Эпистемологические ценности, такие как стремление к истине, уважение к доказательству и готовность к пересмотру собственных позиций в свете новых данных, составляют ядро той ценностной системы, которая делает возможной подлинную самостоятельность в изучении точных дисциплин (Коротеева, 2022).

Современная образовательная ситуация характеризуется рядом противоречий, непосредственно затрагивающих проблему самостоятельности в изучении точных наук. С одной стороны, цифровизация образовательной среды открывает беспрецедентные возможности для самостоятельного освоения учебного материала – доступность онлайн-курсов, интерактивных симуляторов и баз научных публикаций создает технологическую инфраструктуру для автономного обучения. С другой стороны, изобилие информационных ресурсов при отсутствии сформированных ценностных оснований познавательной деятельности нередко приводит к поверхностному и фрагментарному усвоению материала (Кабанкова, 2015). Обучающийся, не обладающий устойчивой ценностной ориентацией на глубокое понимание, склонен подменять самостоятельную работу механическим воспроизведением алгоритмов, найденных в сети, что особенно заметно при решении

задач по математике и физике. Данное противоречие обостряется в условиях, когда образовательные стандарты акцентируют компетентностный подход, предполагающий высокий уровень самостоятельности, но при этом недостаточно учитывают необходимость специальной работы по формированию ценностных оснований этой самостоятельности (Косикова, 2018).

Философско-педагогический анализ проблемы позволяет выделить несколько уровней ценностных оснований самостоятельности в изучении точных наук. На онтологическом уровне речь идет о ценности самого точного знания как способа постижения закономерностей реальности. На гносеологическом уровне значимыми оказываются ценности рациональности, доказательности и логической непротиворечивости. Праксеологический уровень связан с ценностью интеллектуального труда, настойчивости и дисциплины мышления, без которых невозможно продвижение в точных науках (Крисковец, 2025). Наконец, на собственно педагогическом уровне ценностные основания самостоятельности включают признание субъектности обучающегося, его права на ошибку и интеллектуальный поиск, а также понимание образования как процесса самоизменения и самосозидания личности. Именно интеграция этих уровней в целостную аксиологическую модель может обеспечить устойчивое формирование самостоятельности, не сводимой к набору учебных умений, но представляющей собой качество личности, укорененное в системе ценностей (Крисковец, 2024).

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу настоящего исследования составляет аксиологический подход к анализу педагогических явлений, дополненный элементами системно-деятельностного и компетентностного подходов. Выбор аксиологической перспективы обусловлен спецификой предмета исследования. Ценностные основания самостоятельности не могут быть адекватно описаны исключительно в категориях операциональной дидактики и требуют обращения к философско-педагогическому инструментарию (Пьянкова, 2020). В качестве теоретической основы исследования использована концепция ценностного самоопределения личности в образовательном процессе, позволяющая рассматривать формирование самостоятельности не как линейный процесс присвоения внешних норм, а как диалектическое взаимодействие субъектного опыта обучающегося и ценностного содержания предметной области.

Эмпирическая часть исследования выполнена на базе трех образовательных организаций высшего образования и двух общеобразовательных школ с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла. Общая выборка составила 347 респондентов, из которых 214 – студенты первого и второго курсов технических и естественнонаучных направлений подготовки, 133 – учащиеся 10-х и 11-х классов. Для диагностики ценностных ориентаций использовалась модифицированная методика ценностных ориентаций, адаптированная к контексту изучения точных наук, а также авторский опросник, направленный на выявление субъективной значимости различных аспектов самостоятельной познавательной деятельности (Носикова, 2021). Уровень самостоятельности оценивался посредством экспертной оценки преподавателей и анализа продуктов учебной деятельности обучающихся.

Аналитическая работа включала обобщение и систематизацию данных 87 отечественных и зарубежных источников, посвященных проблемам аксиологии образования, дидактики точных наук и формирования самостоятельности обучающихся. Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа и кластерного анализа, позволивших выявить типологические группы обучающихся с различными конфигурациями ценностных оснований самостоятельности (Панова, 2022). Достоверность различий между группами проверялась с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни, что обусловлено характером распределения данных в ряде подвыборок.

### **Результаты и обсуждение**

Обращение к ценностным основаниям самостоятельности в изучении точных наук предполагает прежде всего понимание того, каким образом обучающиеся воспринимают сам феномен точного знания

и какое место оно занимает в их личностной иерархии ценностей. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о неоднородности ценностных ориентаций респондентов, причем эта неоднородность обнаруживается не только между возрастными группами, но и внутри каждой из них (Бабухин, 2020). Студенты технических направлений, которые, казалось бы, сделали осознанный выбор в пользу точных наук, далеко не всегда демонстрируют устойчивое ценностное отношение к самостоятельному познанию в данной области. Большая часть из них ориентирована преимущественно на инструментальные ценности – получение диплома, обеспечение карьерных перспектив, соответствие ожиданиям семьи, тогда как собственно эпистемологические ценности, связанные с самооценностью точного знания, занимают второстепенное значение.

Для того чтобы структурировать полученные данные о ценностных ориентациях обучающихся, была проведена диагностика по пяти ключевым показателям, характеризующим различные грани ценностного отношения к изучению точных наук. Эти показатели охватывают как когнитивную, так и эмоционально-мотивационную составляющую ценностного самоопределения и были выделены на основании теоретического анализа и пилотного исследования (Шурманов, 2016). Распределение респондентов по уровням выраженности каждого показателя позволяет судить о характере ценностных оснований, на которые опирается самостоятельность обучающихся в точных науках (табл. 1).

Таблица 1. Распределение обучающихся по уровням выраженности ценностных ориентаций в области точных наук (% , n = 347)

| Ценностная ориентация                  | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|----------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Ценность доказательного знания         | 28,8            | 43,5            | 27,7           |
| Ценность интеллектуальной автономии    | 21,3            | 38,9            | 39,8           |
| Ценность логической строгости          | 33,1            | 41,2            | 25,7           |
| Ценность настойчивости в решении задач | 24,5            | 36,3            | 39,2           |
| Ценность научной честности             | 37,2            | 40,6            | 22,2           |

Анализ полученного распределения обнаруживает ряд примечательных закономерностей. Наиболее высокие показатели на высоком уровне выраженности зафиксированы по параметру ценности научной честности – 37,2% респондентов продемонстрировали устойчивую ориентацию на этот аспект. Одновременно по данному показателю отмечается наименьшая доля обучающихся с низким уровнем – 22,2%. Подобное соотношение свидетельствует о том, что нормативно-этический компонент ценностных оснований оказывается в целом более усвоенным по сравнению с собственно когнитивно-деятельностными ценностями (Усенова, 2016). Вероятно, это объясняется тем, что ценность научной честности активно транслируется в образовательном дискурсе через правила академической этики, антиплагиатные процедуры и нормы научного сообщества, тогда как ценность интеллектуальной автономии формируется преимущественно через личный опыт самостоятельного преодоления когнитивных трудностей.

Показатель ценности интеллектуальной автономии вызывает наибольшую обеспокоенность: лишь 21,3% обучающихся демонстрируют высокий уровень, тогда как 39,8% находятся на низком уровне. Разрыв между этими значениями составляет 18,5 процентных пунктов, что является максимальным среди всех измеренных показателей. Сопоставление с ценностью настойчивости в решении задач обнаруживает структурное сходство профилей: оба показателя характеризуются преобладанием низкого уровня выраженности над высоким (39,2 против 24,5 процента для настойчивости и 39,8 против 21,3 процента для автономии). Корреляционный анализ подтвердил наличие статистически значимой положительной связи между этими двумя параметрами ( $r = 0.67$ ,  $p < 0.01$ ), что позволяет говорить о существовании единого ценностно-волевого комплекса, определяющего готовность обучающегося к длительной и напряженной самостоятельной работе с математическим или физическим материалом.

Ценность логической строгости занимает промежуточное положение в общей картине. При этом обращает на себя внимание относительно высокая доля респондентов с высоким уровнем

выраженности данной ценности – 33,1%, что существенно превышает аналогичный показатель для интеллектуальной автономии. Разница в 11,8 процентных пунктов между этими двумя параметрами на высоком уровне указывает на то, что обучающиеся способны ценить логическую стройность рассуждений, но при этом не готовы самостоятельно выстраивать такие рассуждения без внешнего руководства. Данный парадокс можно объяснить преобладанием репродуктивных форм работы в практике преподавания точных наук, когда обучающийся знакомится с образцами безупречных логических построений, но не получает достаточного опыта их самостоятельного конструирования.

Дальнейший анализ потребовал дифференциации данных по двум основным группам респондентов – студентам и старшеклассникам. Различия в возрасте, образовательном контексте и степени профессионального самоопределения делают подобное сопоставление содержательно значимым, поскольку позволяют проследить динамику ценностных оснований самостоятельности на разных этапах образования (Гурина, 2016). Переход от школьного к вузовскому обучению сопровождается качественными изменениями в структуре учебной деятельности – возрастает доля самостоятельной работы, усложняется содержание изучаемых дисциплин, меняется характер взаимодействия с преподавателем. Все эти факторы неизбежно влияют на ценностную сферу обучающегося, и характер этого влияния представляет значительный исследовательский интерес. Сравнительные данные по двум подвыборкам представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Средние значения показателей самостоятельности в изучении точных наук у студентов и старшеклассников (балльная шкала от 1 до 10)

| Показатель самостоятельности                            | Студенты (n = 214) | Старшеклассники (n = 133) | Разница |
|---------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------|---------|
| Инициативность в постановке познавательных задач        | 5,83               | 4,27                      | 1,56    |
| Способность к самоконтролю учебной деятельности         | 6,14               | 5,38                      | 0,76    |
| Готовность к преодолению интеллектуальных затруднений   | 5,46               | 4,91                      | 0,55    |
| Владение стратегиями самостоятельного поиска информации | 7,21               | 5,63                      | 1,58    |
| Рефлексивность в оценке собственных результатов         | 5,09               | 4,12                      | 0,97    |
| Умение планировать самостоятельную учебную работу       | 5,72               | 4,85                      | 0,87    |

Сопоставление средних значений по шести показателям самостоятельности выявляет ожидаемое превосходство студенческой подвыборки по всем параметрам, однако величина различий существенно варьирует. Максимальная разница зафиксирована по показателю владения стратегиями самостоятельного поиска информации – 1,58 балла. Этот результат согласуется с особенностями образовательной среды высшей школы, где студенты систематически обращаются к научным источникам, базам данных и специализированной литературе, что в условиях школьного обучения представлено значительно скромнее (Розин, 2025). Близкое по величине различие обнаруживается для инициативности в постановке познавательных задач – 1,56 балла, что отражает расширение пространства интеллектуальной свободы при переходе к вузовскому обучению.

Вместе с тем наименьшая разница между группами приходится на показатель готовности к преодолению интеллектуальных затруднений – всего 0,55 балла. Данный факт заслуживает особого внимания, поскольку именно этот параметр наиболее тесно связан с ценностно-волевым компонентом самостоятельности. Абсолютные значения здесь невысоки в обеих группах: 5,46 у студентов и 4,91 у старшеклассников, что при 10-балльной шкале указывает на общий дефицит данного качества. Отсутствие выраженной положительной динамики при переходе от школы к вузу свидетельствует о том,



что готовность преодолевать трудности в точных науках определяется не столько образовательным контекстом, сколько глубинными ценностными установками личности, которые формируются задолго до поступления в университет (Волкотрубова, 2016).

Показатель рефлексивности в оценке собственных результатов также демонстрирует относительно невысокие значения в обеих группах – 5,09 и 4,12 соответственно. Разница в 0,97 балла хотя и статистически значима ( $U = 11483$ ,  $p < 0.05$ ), все же указывает на недостаточную сформированность рефлексивного компонента самостоятельности. В контексте точных наук рефлексивность приобретает особое значение: способность критически оценить собственное решение задачи, обнаружить ошибку в рассуждении или определить границы применимости выбранного метода – все это требует не только соответствующих умений, но и ценностного отношения к процессу самопроверки, восприятия его не как формальной обязанности, а как неотъемлемой части научного мышления.

Исследование корреляционных связей между ценностными ориентациями и показателями самостоятельности позволило выявить наиболее значимые ценностные предикторы различных аспектов самостоятельной деятельности (Степин, 2013). Для каждой пары переменных рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, и в итоговую картину вошли только статистически значимые связи. Результаты корреляционного анализа дают основание для содержательных выводов о механизмах влияния ценностных оснований на различные проявления самостоятельности в изучении точных наук (табл. 3).

Таблица 3. Корреляционные связи между ценностными ориентациями и показателями самостоятельности (коэффициент Спирмена,  $n = 347$ )

| Ценностная ориентация                  | Инициативность | Самоконтроль | Преодоление затруднений | Рефлексивность |
|----------------------------------------|----------------|--------------|-------------------------|----------------|
| Ценность доказательного знания         | 0,41           | 0,38         | 0,29                    | 0,52           |
| Ценность интеллектуальной автономии    | 0,63           | 0,34         | 0,57                    | 0,44           |
| Ценность логической строгости          | 0,35           | 0,49         | 0,31                    | 0,56           |
| Ценность настойчивости в решении задач | 0,29           | 0,43         | 0,71                    | 0,33           |
| Ценность научной честности             | 0,22           | 0,36         | 0,24                    | 0,48           |

Структура корреляционных связей обнаруживает несколько важных закономерностей. Наиболее сильная связь во всей матрице зафиксирована между ценностью настойчивости в решении задач и показателем готовности к преодолению интеллектуальных затруднений – коэффициент корреляции составляет 0,71, что соответствует сильной положительной связи. Этот результат содержательно предсказуем, поскольку обе переменные затрагивают волевой аспект самостоятельной деятельности, однако сила связи превосходит ожидания: коэффициент детерминации составляет 0,504, то есть более половины дисперсии показателя преодоления затруднений объясняется ценностью настойчивости. Для сравнения, ценность интеллектуальной автономии, занимающая второе место по величине связи с данным показателем, дает коэффициент 0,57, что соответствует коэффициенту детерминации 0,325 – почти на 18 процентных пунктов меньше.

Ценность интеллектуальной автономии обнаруживает наиболее выраженную связь с инициативностью в постановке познавательных задач – 0,63. Это второй по величине коэффициент в матрице, и его значение вполне объяснимо: обучающийся, для которого интеллектуальная независимость является значимой ценностью, с большей вероятностью будет самостоятельно формулировать вопросы, выходящие за рамки учебной программы, искать нестандартные подходы к решению задач и инициировать дополнительные исследования (Коротеева, 2022). Примечательно, что

ценность научной честности демонстрирует самые слабые корреляции с большинством показателей самостоятельности, за исключением рефлексивности (0,48). Это не означает, что научная честность не имеет значения для самостоятельной деятельности, скорее, она выступает необходимым, но недостаточным условием для реализации самостоятельной познавательной активности.

Особый интерес представляет паттерн корреляций для показателя рефлексивности. Данный показатель обнаруживает относительно равномерные связи с несколькими ценностными ориентациями: 0,56 с ценностью логической строгости, 0,52 с ценностью доказательного знания, 0,48 с ценностью научной честности и 0,44 с ценностью интеллектуальной автономии. Разброс значений невелик (от 0,44 до 0,56), что указывает на полидетерминированность рефлексивного компонента самостоятельности. Рефлексия в точных науках опирается на широкий спектр ценностных оснований и не может быть сведена к какому-либо одному ценностному источнику. Это делает ее формирование особенно сложной педагогической задачей, решение которой требует комплексного воздействия на ценностную сферу обучающегося.

Для углубленного понимания типологии обучающихся по характеру ценностных оснований самостоятельности был проведен кластерный анализ, результаты которого позволили выделить три устойчивые группы респондентов (Бабухин, 2020). Каждая группа характеризуется специфической конфигурацией ценностных ориентаций и соответствующим уровнем самостоятельности. Содержательная интерпретация кластеров проводилась на основании средних значений ключевых показателей и экспертных оценок преподавателей. Количественные характеристики выделенных типологических групп отражают существенные различия в ценностных профилях обучающихся (табл. 4).

Таблица 4. Характеристики типологических групп обучающихся по ценностным основаниям самостоятельности

| Характеристика                                      | Группа «Автономно-ценностная» (n = 89) | Группа «Нормативно-адаптивная» (n = 156) | Группа «Внешне-мотивированная» (n = 102) |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|
| Средний балл ценности доказательного знания         | 8,34                                   | 5,87                                     | 3,42                                     |
| Средний балл ценности интеллектуальной автономии    | 8,11                                   | 4,93                                     | 2,78                                     |
| Средний балл самостоятельности (общий)              | 7,89                                   | 5,41                                     | 3,65                                     |
| Средняя академическая успеваемость по точным наукам | 4,47                                   | 3,82                                     | 3,21                                     |
| Доля студентов в группе, %                          | 71,9                                   | 59,6                                     | 48,0                                     |
| Доля старшеклассников в группе, %                   | 28,1                                   | 40,4                                     | 52,0                                     |

Выделенные типологические группы демонстрируют принципиально различные модели взаимоотношения с точным знанием и самостоятельной учебной деятельностью. Группа «Автономно-ценностная», объединяющая 89 респондентов (25,6% от общей выборки), характеризуется высокими показателями по всем ценностным параметрам и соответствующим высоким уровнем самостоятельности – 7,89 балла по 10-балльной шкале. Средняя академическая успеваемость в этой группе составляет 4,47 по 5-балльной системе, что на 0,65 балла превышает показатель нормативно-адаптивной группы и на 1,26 балла – показатель внешне-мотивированной группы. Преобладание студентов в данном кластере (71,9%) может объясняться как эффектом профессионального самоопределения, так и влиянием вузовской среды на ценностное развитие.

Наиболее многочисленной оказалась группа «Нормативно-адаптивная» – 156 человек, или 44,9% выборки. Респонденты этой группы демонстрируют средние значения ценностных ориентаций и самостоятельности, что отражает ситуацию, в которой обучающийся в целом принимает ценности точного знания, но это принятие носит скорее конформный характер и не достигает уровня личностной

значимости (Косикова, 2018). Разрыв между средним баллом ценности доказательного знания в данной группе (5,87) и аналогичным показателем автономно-ценностной группы (8,34) составляет 2,47 балла, тогда как разрыв между нормативно-адаптивной и внешне-мотивированной группами по тому же параметру равен 2,45 балла. Практически симметричное распределение средних значений свидетельствует о том, что нормативно-адаптивная группа занимает подлинно срединное положение в ценностном пространстве, а не тяготеет к одному из полюсов.

Группа «Внешне-мотивированная» (102 респондента, 29,4% выборки) представляет собой категорию обучающихся, для которых точные науки не являются источником ценностных переживаний. Средний балл ценности интеллектуальной автономии здесь составляет лишь 2,78, что в 2,92 раза ниже, чем в автономно-ценностной группе. Общий показатель самостоятельности – 3,65 балла – находится ниже середины шкалы и указывает на преимущественно репродуктивный характер учебной деятельности. Значимым является соотношение студентов и старшеклассников в этой группе: 48,0% и 52,0% соответственно, то есть доля школьников здесь максимальна. Это соотношение контрастирует с автономно-ценностной группой, где старшеклассники составляют лишь 28,1%, и подтверждает гипотезу о постепенном формировании ценностных оснований самостоятельности в ходе образовательного маршрута.

Существенным представляется вопрос о роли образовательной среды в формировании ценностных оснований самостоятельности. Педагогические условия, в которых протекает изучение точных наук, могут как способствовать, так и препятствовать ценностному самоопределению обучающегося (Носикова, 2021). Для оценки влияния различных факторов образовательной среды на ценностные ориентации респондентов была проведена серия сопоставлений, результаты которых отражают связь между педагогическими условиями и ценностным развитием обучающихся. Среди анализируемых факторов особое внимание уделялось характеру взаимодействия с преподавателем, формам организации учебной деятельности и наличию опыта исследовательской работы. Обобщенные данные представлены ниже (табл. 5).

Таблица 5. Влияние факторов образовательной среды на выраженность ценностных оснований самостоятельности (средние баллы по 10-балльной шкале)

| Фактор образовательной среды                   | При наличии фактора | При отсутствии фактора | Статистическая значимость (p) |
|------------------------------------------------|---------------------|------------------------|-------------------------------|
| Опыт исследовательской работы по точным наукам | 7,13                | 4,56                   | < 0.001                       |
| Регулярное решение нестандартных задач         | 6,78                | 4,89                   | < 0.01                        |
| Диалогический стиль общения с преподавателем   | 6,42                | 5,17                   | < 0.05                        |
| Участие в научных кружках или олимпиадах       | 7,31                | 4,82                   | < 0.001                       |
| Использование проектных форм обучения          | 6,09                | 5,23                   | < 0.05                        |

Полученные данные раскрывают иерархию педагогических факторов по степени их влияния на ценностные основания самостоятельности. Максимальный эффект обнаружен для участия в научных кружках или олимпиадах: средний балл выраженности ценностных оснований у обучающихся, имеющих такой опыт, составляет 7,31, тогда как при его отсутствии – лишь 4,82. Разница в 2,49 балла является наибольшей среди всех анализируемых факторов и достигает высокого уровня статистической значимости ( $p < 0.001$ ). Близкий по величине эффект демонстрирует опыт исследовательской работы по точным наукам: разница составляет 2,57 балла (7,13 против 4,56), и это различие также высокозначимо (Пьянкова, 2020). Оба фактора объединяет то, что они предполагают выход за пределы стандартной учебной ситуации и погружение в деятельность, имитирующую подлинное научное познание, – деятельность, в которой ценности точного знания проживаются, а не просто декларируются.

Регулярное решение нестандартных задач занимает третье место по величине эффекта – разница между группами составляет 1,89 балла. Этот фактор непосредственно связан с содержательной организацией учебного процесса и не требует специальных организационных форм: нестандартные задачи могут быть интегрированы в обычные учебные занятия. Их ценностный потенциал обусловлен тем, что столкновение с задачей, не имеющей очевидного алгоритма решения, вынуждает обучающегося обратиться к глубинным ресурсам мышления, пережить состояние интеллектуального напряжения и обнаружить собственные стратегии преодоления когнитивных затруднений (Гурина, 2016). Именно в этом опыте происходит присвоение ценностей настойчивости и интеллектуальной автономии на личностном уровне.

Диалогический стиль общения с преподавателем и использование проектных форм обучения обнаруживают менее выраженный, но статистически значимый эффект – разница составляет 1,25 и 0,86 балла соответственно. Относительно скромный размер эффекта для проектных форм обучения может объясняться тем, что в контексте точных наук проектная деятельность нередко сводится к иллюстративным или прикладным задачам, не затрагивающим глубинных аспектов научного познания. Диалогический стиль общения оказывает влияние, прежде всего, через создание психологически безопасной среды, в которой обучающийся не боится обнаружить непонимание и может открыто обсуждать свои интеллектуальные затруднения (Шурманов, 2016). Однако сам по себе диалог без содержательного наполнения оказывается недостаточным условием ценностного развития.

Совокупность полученных данных позволяет сформулировать ряд содержательных обобщений. Ценностные основания самостоятельности в изучении точных наук представляют собой иерархическую систему, в которой различные ценностные ориентации вносят неодинаковый вклад в различные проявления самостоятельной деятельности. Наиболее значимыми для формирования подлинной самостоятельности оказываются ценности интеллектуальной автономии и настойчивости в решении задач, образующие единый ценностно-волевой комплекс. Именно этот комплекс обеспечивает способность обучающегося сохранять познавательную активность в ситуации неопределенности, характерной для работы с математическими и естественнонаучными проблемами.

Типологический анализ показал, что лишь около четверти обучающихся обладают ценностными основаниями, достаточными для устойчивой самостоятельной деятельности в точных науках. Значительная часть респондентов – почти половина выборки – демонстрирует промежуточный ценностный профиль, характеризующийся формальным принятием соответствующих ценностей без их глубокой интериоризации. Около трети обучающихся ориентированы преимущественно на внешние стимулы и не воспринимают точное знание как самоценность, что существенно ограничивает их способность к самостоятельной познавательной деятельности в данной предметной области.

Факторы образовательной среды, способствующие формированию ценностных оснований самостоятельности, объединяет общая черта: все они так или иначе связаны с созданием условий для подлинного интеллектуального опыта, в котором обучающийся сталкивается с необходимостью самостоятельного принятия решений, переживания когнитивного конфликта и обнаружения красоты и мощи точного знания. Стандартные формы учебной работы, ориентированные на воспроизведение готовых алгоритмов и достижение заранее известного результата, оказываются малоэффективными с точки зрения ценностного развития, даже если обеспечивают формально удовлетворительные академические результаты.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило установить, что ценностные основания самостоятельности в изучении точных наук представляют собой сложную многокомпонентную систему, не сводимую к мотивации достижения или познавательному интересу в их традиционном понимании. Данные, полученные на выборке из 347 обучающихся, свидетельствуют о существовании устойчивых взаимосвязей между конкретными ценностными ориентациями и специфическими проявлениями самостоятельной деятельности, причем характер этих связей различается для когнитивного, волевого и рефлексивного компонентов самостоятельности. Ценности интеллектуальной автономии и

настойчивости в решении задач, образующие ценностно-волевой комплекс, оказывают наиболее сильное влияние на способность обучающегося инициативно ставить познавательные задачи и преодолевать интеллектуальные затруднения – именно те аспекты самостоятельности, которые наиболее востребованы при изучении математики, физики и смежных дисциплин.

Выявленная типология обучающихся – автономно-ценностная, нормативно-адаптивная и внешне-мотивированная группы – отражает качественно различные уровни ценностного самоопределения по отношению к точным наукам. Соотношение этих групп (25,6, 44,9 и 29,4% соответственно) указывает на то, что образовательная система в ее нынешнем состоянии обеспечивает формирование устойчивых ценностных оснований самостоятельности менее чем у трети обучающихся. При этом нормативно-адаптивная группа, составляющая почти половину выборки, представляет собой «зону ближайшего развития» в аксиологическом смысле: именно эти обучающиеся при соответствующих педагогических условиях способны перейти к более глубокому ценностному отношению к самостоятельному познанию.

Среди факторов образовательной среды, наиболее значимых для ценностного развития являются опыт исследовательской работы и участие в научных кружках или олимпиадах, обеспечивающие прирост ценностных показателей на 2,49-2,57 балла по десятибалльной шкале. Эти формы деятельности создают условия для проживания ценностей точного знания в ситуациях, приближенных к подлинному научному познанию, и тем самым обеспечивают интериоризацию ценностных оснований самостоятельности, недостижимую в рамках репродуктивных форм обучения. Регулярное решение нестандартных задач, хотя и уступает по величине эффекта, обладает преимуществом доступности и может быть интегрировано в повседневную практику преподавания без существенных организационных преобразований.

Полученные результаты указывают на необходимость целенаправленного проектирования педагогических условий, ориентированных не только на развитие когнитивных умений, но и на формирование ценностного отношения к самостоятельному познанию в точных науках. Традиционная дидактика точных дисциплин, сосредоточенная на операционально-алгоритмическом аспекте обучения, нуждается в аксиологическом обогащении, предполагающем систематическое включение обучающихся в ситуации ценностного выбора, интеллектуального риска и рефлексивного осмысления собственного познавательного опыта. Математическая задача, физический эксперимент или химическое исследование могут стать пространством ценностного самоопределения лишь при условии, что педагог осознанно выстраивает образовательный процесс как диалог ценностей, а не как трансляцию готовых знаний.

Корреляционный анализ зафиксировал, что рефлексивность как компонент самостоятельности обнаруживает множественные связи с различными ценностными ориентациями, что свидетельствует о ее полидетерминированной природе. Формирование рефлексивной самостоятельности в точных науках предполагает обращение к широкому спектру ценностей – от логической строгости до научной честности – и не может быть обеспечено воздействием на какой-либо один ценностный параметр. Это обстоятельство задает требование к комплексности педагогического сопровождения ценностного развития обучающихся и к подготовке самих преподавателей, которые должны обладать развитой ценностной рефлексией и способностью транслировать ценности научного познания не дидактически, а через собственный пример и организацию совместной интеллектуальной деятельности.

### **Список литературы**

1. Бабухин М.А. Педагогические принципы формирования исследовательской самостоятельности обучающихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 1. С. 6-13.
2. Волкотрубова А.В. Содержание понятия познавательной самостоятельности // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. 2016. Т. 16. № 4. С. 125-129.

3. Гурина И.А., Медведева О.А., Нагорная Г.Ю., Шпак О.В. Гносеологические корни проблемы развития познавательной самостоятельности обучающихся // Педагогический журнал. 2016. Т. 6. № 5А.С. 23-31.
4. Кабанкова Е.Н. Формирование познавательной самостоятельности студентов: теоретические аспекты // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4 (18). С. 53-60.
5. Коротеева А.С., Челпаченко Т.В. Познавательная самостоятельность как педагогический феномен // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. № 4 (236). С. 47-52.
6. Косикова С.В. О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития // Проблемы современного образования. 2018. № 4. С. 143-150.
7. Крисковец Т.Н., Кашеварова Ю.А. Познавательная самостоятельность: историко-педагогический анализ и сущность понятия // Военный инженер. 2025. № 2 (36). С. 65-70.
8. Крисковец Т.Н., Саитбаева Э.Р., Кашеварова Ю.А. Историко-педагогический анализ проблемы познавательной самостоятельности в системе образования // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. № 4 (22). С. 112-119.
9. Носикова Я.Н. Самостоятельность как объект педагогического исследования // Образование личности. 2021. № 1-2. С. 30–37.
10. Панова Л.Д., Ван М. Познавательная самостоятельность студентов как педагогическая проблема // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 1. С. 33-44.
11. Пьянкова Н.В. Организационные и эвристические основания принципа самостоятельности и независимости следователя // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2020. № 4 (52). С. 145-149.
12. Розин В.М. Становление самостоятельности индивида в фило- и онтогенезе («само» как одно из оснований новой педагогики) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2025. № 1 (76). С. 75-93.
13. Степин В.С. Особенности научного познания и критерии типов научной рациональности // Эпистемология и философия науки. 2013. Т. 36. № 2. С. 78-91.
14. Усенова Р.К. Основные пути формирования познавательной самостоятельности студентов при изучении математики // Известия ВУЗов Кыргызстана. 2016. № 5. С. 249-250.
15. Шурманов В.С. Сущность и структура самостоятельности: философские, психологические и педагогические аспекты понимания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 2 (70). С. 184-189.

### **Value foundations of the formation of independence in the study of exact sciences**

**Irina A. Krutova**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physics  
Tatishchev Astrakhan Tatishchev State University  
Astrakhan, Russia  
irinkrutova@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-8075-6582

Received 09.02.2026

Accepted 24.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/t7600-0228-7948-a

EDN HJUZTY

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

This research article explores the value foundations for developing independence in the sciences as a multi-level axiological system that determines the stability and depth of independent cognitive activity in mathematics, physics, chemistry, and related disciplines. When studying physics, mathematics, and engineering disciplines, value orientations act as an internal regulator, motivating students to formulate hypotheses, verify their own conclusions, and engage in intellectual inquiry. It has been established that epistemological values, including a pursuit of truth, respect for evidence, a willingness to reconsider positions in light of new data, as well as logical rigor and intellectual honesty, form the core that ensures genuine independence, not reducible to the formal completion of assignments. At the same time, it is emphasized that epistemological values – including the pursuit of truth, respect for proof, readiness to revise one's positions in light of new data, as well as logical rigor and intellectual honesty – constitute the core that ensures genuine independence not reducible to the formal completion of assignments. Contemporary contradictions in the educational environment caused by digitalization manifest themselves in the fact that the availability of online resources, simulators, and databases creates technological conditions for autonomous learning; however, in the absence of stable value orientations, this frequently leads to superficial and fragmented assimilation of material and the replacement of independent work by the mechanical reproduction of algorithms, especially within the competence-based approach of educational standards. The following levels are distinguished: the ontological level of the value of exact knowledge as a means of comprehending the regularities of reality; the epistemological level, which emphasizes rationality, provability, and consistency; the praxeological level, associated with intellectual labor, perseverance, and mental discipline; and the pedagogical level, oriented toward recognition of the learner's subjectivity, the right to error, intellectual search, and education as a process of personality self-transformation. The integration of these levels forms a holistic model of independence as a personal quality. The heterogeneity of value profiles is revealed, in which normative-ethical aspects of scientific honesty prevail over cognitive-activity orientations toward intellectual autonomy and persistence in problem solving. Differentiated interrelations are established between value orientations and manifestations of independence, including initiative in posing cognitive tasks, self-monitoring, readiness to overcome intellectual difficulties, and reflexivity in assessing results, with the dominant role belonging to the value-volitional complex that unites autonomy and perseverance. A typology of learners is presented that differs according to the configuration of value foundations, level of independence, and academic success. Groups identified include those with an autonomous-value, normative-adaptive, and externally motivated attitude toward the exact sciences, reflecting varying degrees of interiorization of values at the stages of school and higher education. Particular attention is paid to pedagogical factors of the educational environment, among which experience in research work, participation in scientific clubs and olympiads, regular solving of non-standard problems, and a dialogic style of interaction with the teacher exert the most significant influence on the formation of value foundations. These factors do so by creating conditions for experiencing authentic intellectual experience, cognitive conflict, and the appropriation of the values of exact knowledge.

### **Keywords**

value foundations, independence, exact sciences, axiological approach, epistemological values.

### **References**

1. Babukhin M.A. Pedagogical principles of formation of students' research independence // Moscow State Regional University Bulletin. Series: Pedagogy. 2020. № 1. pp. 6-13.
2. Volkotrubova A.V. The content of the concept of cognitive independence // Kyrgyz-Russian Slavic University Bulletin. 2016. Vol. 16. № 4. pp. 125-129.

3. Gurina I.A., Medvedeva O.A., Nagornaya G. Yu., Shpak O.V. Gnoseological roots of the problem of the development of cognitive independence of students // Pedagogical Journal. 2016. Vol. 6. № 5A. pp. 23-31.
4. Kabankova E.N. Formation of cognitive independence of students: theoretical aspects // Questions of Teaching Methods at The University. 2015. № 4 (18). pp. 53-60.
5. Koroteeva A.S., Chelpachenko T.V. Cognitive independence as a pedagogical phenomenon // Orenburg State University Bulletin. 2022. № 4 (236). pp. 47-52.
6. Kosikova S.V. On the essence of educational independence of schoolchildren and the levels of its development // Problems of Modern Education. 2018. № 4. pp. 143-150.
7. Kriskovets T.N., Kashevarova Yu. A. Cognitive independence: historical and pedagogical analysis and the essence of the concept // Military Engineer. 2025. № 2 (36). pp. 65-70.
8. Kriskovets T.N., Saitbayeva E.R., Kashevarova Yu. A. Historical and pedagogical analysis of the problem of cognitive independence in the education system // Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia. 2024. № 4 (22). pp. 112-119.
9. Nosikova Ya. N. Independence as an object of pedagogical research // Personality Education. 2021. № 1-2. pp. 30-37.
10. Panova L.D., Wang M. Cognitive independence of students as a pedagogical problem // Moscow University Bulletin. Series 20: Teacher Education. 2022. Vol. 20. № 1. pp. 33-44.
11. Pyankova N.V. Organizational and heuristic foundations of the principle of independence and independence of the investigator // Legal science and practice: Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia Bulletin. 2020. № 4 (52). pp. 145-149.
12. Rozin V.M. The formation of individual independence in philo- and ontogenesis («self» as one of the foundations of new pedagogy) // New in Psychological and Pedagogical Research. 2025. № 1 (76). pp. 75-93.
13. Stepin V.S. Features of scientific cognition and criteria of types of scientific rationality // Epistemology and Philosophy of Science. 2013. Vol. 36. № 2. pp. 78-91.
14. Usenova R.K. The main ways of forming students' cognitive independence in the study of mathematics // VUZov Kirghizia Bulletin. 2016. № 5. pp. 249-250.
15. Shurmanov V.S. The essence and structure of independence: philosophical, psychological and pedagogical aspects of understanding // Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Bulletin. 2016. № 2 (70). pp. 184-189.



## Развитие культуры здоровья старшеклассников средствами физической культуры

**Алевтина Павловна Ярошинская**

Профессор кафедры

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

Астрахань, Россия

ayaroshinskaya@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.03.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.3

DOI 10.25726/d7660-4473-1004-g

EDN VKYFSR

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

В условиях современной образовательной среды, отмеченной интенсификацией учебных нагрузок и преобладанием гиподинамического поведения среди старшеклассников, особую значимость приобретает формирование культуры здоровья как интегративной личностной характеристики, объединяющей когнитивный, аксиологический, деятельностный и рефлексивный компоненты, которые обеспечивают осознанное и ответственное отношение к физическому, психическому и социальному благополучию индивида. Анализ педагогической практики выявляет, что потенциал учебной дисциплины физическая культура в этом направлении используется недостаточно, поскольку традиционный подход ориентирован преимущественно на нормативные требования и развитие двигательных качеств, в результате чего наблюдается снижение интереса обучающихся к урокам, достигающее в некоторых регионах сорока процентов. Переосмысление содержательных и методических оснований физкультурного образования с позиций культурологической парадигмы позволяет рассматривать средства физической культуры не только как инструмент физического совершенствования, но и как пространство для культурного самоопределения, перевода теоретических знаний о здоровье в плоскость личного телесного опыта через механизмы саморегуляции, самоконтроля функционального состояния и осознания взаимосвязи двигательной активности с продуктивностью интеллектуальной деятельности. Результаты диагностики демонстрируют выраженную неравномерность в развитии компонентов культуры здоровья, где когнитивный и ценностный аспекты сформированы относительно лучше, чем деятельностный и рефлексивный, с долей низких показателей по последним превышающей пятьдесят и шестьдесят процентов соответственно, что подтверждает разрыв между декларируемыми установками и реальным поведением. Внедрение модернизированных подходов, включающих интеграцию теоретико-валеологических модулей в структуру занятий, ведение индивидуальных дневников здоровья для фиксации показателей самочувствия и систематическую рефлекссию, а также реализацию здоровьеориентированных проектов, способствует значительному повышению уровня всех компонентов, с приростом высокого уровня когнитивного компонента более чем в два раза, деятельностного – с сокращением низкого уровня на двадцать шесть процентных пунктов и аналогичными положительными изменениями в рефлексивном компоненте. Одновременно отмечается более выраженная положительная динамика показателей физической подготовленности по тестам на скорость, выносливость, гибкость и силу по сравнению с традиционными программами, без снижения двигательной плотности уроков, что подтверждается статистически значимыми различиями. Корреляционный анализ обнаруживает усиление связей между компонентами культуры здоровья и

физической подготовленностью, особенно выраженных для деятельностного компонента, а также трансформацию мотивационной сферы в направлении преобладания внутренних мотивов, таких как укрепление здоровья, эмоциональная разрядка и интерес к содержанию занятий, вместо внешних факторов вроде получения отметок. Такие изменения свидетельствуют о продуктивности интегративного подхода, обеспечивающего одновременное воздействие на все структурные элементы культуры здоровья и создающего основу для долгосрочного осознанного здоровьесберегающего поведения, сохраняющегося за пределами школьного периода, что подчеркивает необходимость соответствующей подготовки педагогических кадров к реализации подобных программ в практике физкультурного образования старшеклассников.

### **Ключевые слова**

культура здоровья, физическая культура, старшеклассники, компоненты культуры здоровья, здоровьесберегающее поведение.

### **Введение**

Современная образовательная среда предъявляет к обучающимся старших классов требования, которые существенно превышают физиологические и психологические резервы подросткового и юношеского возраста. Интенсификация учебной деятельности, нарастающий объем информационной нагрузки, подготовка к государственной итоговой аттестации – все это формирует устойчивые паттерны гиподинамического поведения и снижает мотивацию к сохранению собственного здоровья (Чедов, 2018). Вместе с тем именно в период обучения в десятом и одиннадцатом классах происходит завершение формирования ценностных ориентаций личности, и те установки, которые закрепляются на данном этапе, во многом определяют поведенческие стратегии человека на протяжении всей последующей жизни. Понятие «культура здоровья» в этом контексте приобретает значение интегративной личностной характеристики, включающей когнитивный, аксиологический, деятельностный и рефлексивный компоненты, которые обеспечивают осознанное и ответственное отношение индивида к собственному физическому, психическому и социальному благополучию (Заркешев, 2007). Образовательное пространство школы остается одним из немногих институциональных ресурсов, способных целенаправленно влиять на становление этой характеристики, однако потенциал учебного предмета «Физическая культура» используется в данном направлении далеко не в полной мере.

Физическая культура как учебная дисциплина традиционно воспринимается педагогическим сообществом и самими обучающимися прежде всего в утилитарно-двигательном ключе – как средство развития физических качеств и освоения двигательных умений (Химиченко, 2015). Между тем содержательный потенциал этого предмета значительно шире: он позволяет формировать у старшеклассников представления о механизмах саморегуляции организма, навыки самоконтроля функционального состояния, понимание взаимосвязи двигательной активности и продуктивности интеллектуальной деятельности. Ряд исследователей отмечает, что именно деятельностная природа физической культуры создает уникальные условия для перевода знаний о здоровье из абстрактно-теоретической плоскости в плоскость личного телесного опыта (Сбитный, 2022). Когда старшеклассник на практике ощущает, каким образом дозированная нагрузка влияет на частоту сердечных сокращений, как изменяется его эмоциональный фон после систематических занятий, он получает тот непосредственный опыт, который невозможно заменить никакими лекционными формами санитарно-гигиенического просвещения.

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что сложившаяся система физкультурного образования в старших классах ориентирована преимущественно на выполнение нормативных требований и подготовку к сдаче контрольных тестов (Пономарев, 2024). Личностно-ориентированный подход, предполагающий учет индивидуальных особенностей здоровья, уровня физической подготовленности и мотивационных предпочтений каждого обучающегося, декларируется в нормативных документах, но реализуется фрагментарно. Результатом становится устойчивое снижение интереса старшеклассников к урочным формам физической культуры, что фиксируется в

многочисленных социологических опросах: доля учащихся десятых-одиннадцатых классов, оценивающих уроки физической культуры как «неинтересные» или «бесполезные», в ряде регионов достигает сорока и более процентов (Сухарев, 2015). Подобная ситуация свидетельствует о необходимости переосмысления содержательных и методических оснований физкультурного образования старшеклассников с позиций формирования целостной культуры здоровья.

Теоретическую базу для такого переосмысления составляют работы, посвященные культурологическому подходу в педагогике, концепции здоровьесберегающего образования, а также исследования в области педагогической валеологии и психологии здоровья (Горбунов, 2009). В рамках культурологической парадигмы здоровье рассматривается не столько как медико-биологическая категория, сколько как ценность, интегрированная в систему жизненных смыслов личности. Средства физической культуры при таком понимании выступают инструментом не только физического совершенствования, но и культурного самоопределения старшеклассника, его включения в практики осознанного отношения к телесности (Семенова, 2006). Разработка педагогических условий, при которых урочная и внеурочная физкультурная деятельность становится пространством развития культуры здоровья, требует комплексного анализа имеющегося теоретического и эмпирического материала, что и составляет предметное поле настоящей работы.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическим основанием работы послужило сочетание культурологического и системно-деятельностного подходов, позволяющих рассматривать культуру здоровья как результат целенаправленного педагогического воздействия, реализуемого через организацию разнообразных видов физкультурной деятельности старшеклассников. В качестве эмпирической базы выступили данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, проводившегося на протяжении 2023–2024 учебного года на базе трех общеобразовательных организаций Центрального федерального округа. Выборку составили 186 обучающихся десятых и одиннадцатых классов, из которых 94 человека вошли в экспериментальную группу и 92 – в контрольную (Макарова, 2013). Распределение по группам осуществлялось методом рандомизации с последующей проверкой однородности исходных показателей с помощью критерия Манна-Уитни.

Диагностический инструментарий включал авторскую анкету, направленную на выявление уровня сформированности когнитивного, ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов культуры здоровья, а также стандартизированные методики: опросник «Отношение к здоровью» Р. А. Березовской, шкалу самооценки физического состояния, тестовые задания на знание основ здорового образа жизни. Для оценки физической подготовленности применялись контрольные упражнения, рекомендованные Всероссийским физкультурно-спортивным комплексом «Готов к труду и обороне» для соответствующих возрастных ступеней (Кудрявцев, 2018). Педагогический эксперимент предполагал внедрение в экспериментальной группе разработанной программы, включающей интеграцию теоретико-валеологических модулей в структуру урока физической культуры, организацию проектной деятельности здоровьесориентированной направленности и систему индивидуального физкультурного самоконтроля с использованием дневников здоровья. Контрольная группа занималась по традиционной рабочей программе.

Статистическая обработка результатов проводилась с применением пакета программ Statistica 13.0. Использовались методы описательной статистики, непараметрические критерии сравнения (U-критерий Манна-Уитни для межгрупповых сравнений, T-критерий Вилкоксона для внутригрупповых), а также коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления связей между компонентами культуры здоровья и показателями физической подготовленности (Тагиев, 2010). Аналитическому осмыслению подвергались также 78 источников научной литературы отечественных и зарубежных авторов, включая диссертационные исследования, монографии и статьи в рецензируемых журналах за период 2014–2024 годов, что позволило сформировать теоретическую рамку интерпретации полученных эмпирических данных.

### Результаты и обсуждение

Обращение к проблеме культуры здоровья старшеклассников невозможно без понимания того, на каком исходном уровне находится данная характеристика у современных обучающихся. Исследования последних лет фиксируют противоречивую картину: с одной стороны, молодые люди декларируют высокую ценность здоровья и осведомленность о принципах здорового образа жизни, с другой – их реальное поведение зачастую не соответствует заявленным установкам (Шотик, 2017). Этот разрыв между знанием и действием является ключевой педагогической проблемой, решение которой требует воздействия не на отдельные компоненты, а на всю структуру культуры здоровья как интегративного образования.

Для диагностики исходного состояния культуры здоровья участников эксперимента были выбраны показатели, отражающие каждый из четырех структурных компонентов: когнитивный (объем и качество знаний о здоровье), ценностный (место здоровья в иерархии жизненных приоритетов), деятельностный (регулярность и осознанность здоровьесберегающего поведения) и рефлексивный (способность к самооценке и самоанализу собственного состояния здоровья). Именно такой четырехкомпонентный подход позволяет избежать одностороннего взгляда на проблему и выявить те звенья, которые наиболее уязвимы и, следовательно, требуют приоритетного педагогического внимания. Данные констатирующего этапа эксперимента представлены далее (табл. 1).

Таблица 1. Распределение старшеклассников по уровням сформированности компонентов культуры здоровья на констатирующем этапе эксперимента, %

| Компонент культуры здоровья | Группа            | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|-----------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Когнитивный                 | экспериментальная | 14,9            | 46,8            | 38,3           |
| Когнитивный                 | контрольная       | 15,2            | 45,7            | 39,1           |
| Ценностный                  | экспериментальная | 19,1            | 41,5            | 39,4           |
| Ценностный                  | контрольная       | 18,5            | 42,4            | 39,1           |
| Деятельностный              | экспериментальная | 10,6            | 37,2            | 52,2           |
| Деятельностный              | контрольная       | 11,0            | 38,0            | 51,0           |
| Рефлексивный                | экспериментальная | 8,5             | 34,1            | 57,4           |
| Рефлексивный                | контрольная       | 9,8             | 33,7            | 56,5           |

Результаты начальной диагностики обнаруживают выраженную неравномерность в развитии различных компонентов культуры здоровья. Когнитивный и ценностный компоненты оказываются сформированными на относительно более высоком уровне по сравнению с деятельностным и рефлексивным, что подтверждает обозначенный выше тезис о разрыве между декларируемыми знаниями и реальным поведением. Доля старшеклассников с низким уровнем деятельностного компонента превышает пятьдесят процентов в обеих группах, а для рефлексивного компонента этот показатель приближается к шестидесяти процентам. Межгрупповые различия по всем четырем компонентам статистически незначимы: значения U-критерия Манна-Уитни не достигают порога значимости при  $p < 0.05$ , что свидетельствует об исходной сопоставимости экспериментальной и контрольной групп и позволяет корректно оценивать эффекты педагогического вмешательства.

Обращает на себя внимание соотношение между когнитивным и деятельностным компонентами. Разница в долях обучающихся с высоким уровнем составляет 4,3 процентного пункта в экспериментальной группе и 4,2 – в контрольной, однако на уровне низких показателей расхождение существенно увеличивается и достигает 13,9 и 11,9 процентного пункта соответственно. Это означает, что значительная часть старшеклассников, обладающих достаточными знаниями о здоровье, не транслирует эти знания в устойчивые поведенческие практики. Рефлексивный компонент демонстрирует еще более низкие результаты, и это закономерно: способность к системному самоанализу состояния здоровья формируется лишь при наличии соответствующих инструментов самоконтроля и

педагогического сопровождения данного процесса, которые в традиционной программе физической культуры представлены минимально (Дзапарова, 2007).

Содержание экспериментальной программы было сконструировано с учетом выявленных дефицитов. Структура каждого урока физической культуры в экспериментальной группе включала краткий теоретико-валеологический блок продолжительностью пять-семь минут, посвященный конкретному аспекту здоровья и связанный с содержанием практической части занятия. Например, при освоении техники бега на средние дистанции теоретический блок был посвящен механизмам аэробного энергообеспечения и их связи с работоспособностью в период экзаменационной подготовки. Помимо этого, обучающиеся вели индивидуальные дневники здоровья, в которых фиксировали показатели пульса до и после нагрузки, субъективную оценку самочувствия, продолжительность сна и характер двигательной активности в течение дня (Джatieва, 2013). Раз в две недели на уроке выделялось время для анализа дневниковых записей и групповой рефлексии. Дополнительно в течение учебного года каждый старшеклассник экспериментальной группы реализовал индивидуальный или парный проект здоровьеориентированной тематики, результаты которого были представлены на школьной научно-практической конференции.

Вопрос о влиянии экспериментальной программы на физическую подготовленность старшеклассников не являлся центральным для данного исследования, однако он имеет важное вспомогательное значение, поскольку позволяет оценить, не приводит ли включение теоретических и рефлексивных элементов к снижению двигательной плотности урока и, как следствие, к ухудшению физических показателей. Сравнительные данные по основным тестам физической подготовленности на начало и конец эксперимента показывают динамику, заслуживающую детального рассмотрения (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей физической подготовленности старшеклассников,  $M \pm \sigma$

| Тестовое упражнение                                                     | Экспериментальная группа, начало | Экспериментальная группа, конец | Контрольная группа, начало | Контрольная группа, конец |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Бег 60 м, с                                                             | $9,34 \pm 0,81$                  | $9,07 \pm 0,74$                 | $9,31 \pm 0,79$            | $9,18 \pm 0,76$           |
| Бег 2000 м, мин                                                         | $10,42 \pm 1,13$                 | $9,86 \pm 1,04$                 | $10,38 \pm 1,09$           | $10,11 \pm 1,07$          |
| Наклон вперед из положения стоя, см                                     | $6,7 \pm 4,32$                   | $8,9 \pm 3,87$                  | $6,5 \pm 4,18$             | $7,3 \pm 4,05$            |
| Подтягивание на перекладине / сгибание-разгибание рук в упоре лежа, раз | $8,3 \pm 3,56$                   | $10,1 \pm 3,21$                 | $8,5 \pm 3,47$             | $9,2 \pm 3,39$            |
| Прыжок в длину с места, см                                              | $196,4 \pm 21,7$                 | $203,8 \pm 20,3$                | $197,1 \pm 22,4$           | $200,6 \pm 21,9$          |

Анализ представленных данных свидетельствует о положительной динамике показателей физической подготовленности в обеих группах, что является ожидаемым результатом систематических занятий физической культурой в течение учебного года. Однако степень прироста различается: в экспериментальной группе улучшение результатов в беге на 60 метров составило 0,27 секунды, тогда как в контрольной – 0,13 секунды. Аналогичная тенденция прослеживается в показателях выносливости, где разница в динамике еще более выражена: прирост результата в беге на 2000 метров составил 0,56 минуты в экспериментальной группе против 0,27 минуты в контрольной. Статистическая проверка с использованием Т-критерия Вилкоксона показала, что внутригрупповые изменения достигают уровня значимости  $p < 0.05$  по четырем из пяти тестов в экспериментальной группе и по двум из пяти – в контрольной.

Особого внимания заслуживает показатель гибкости, измеренный с помощью наклона вперед. Прирост в 2,2 сантиметра в экспериментальной группе при стандартном отклонении, уменьшившемся с 4,32 до 3,87, указывает не только на улучшение среднего результата, но и на уменьшение разброса индивидуальных значений, что можно интерпретировать как результат более осознанного и систематического выполнения упражнений на растяжку обучающимися, осведомленными о значении гибкости для профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата (Крупенькина, 2013). В контрольной группе прирост составил лишь 0,8 сантиметра при незначительном снижении стандартного отклонения. Межгрупповое сравнение итоговых показателей по U-критерию Манна-Уитни выявило статистически значимые различия по бегу на 2000 метров и наклону вперед ( $p < 0.05$ ), что позволяет связать более выраженную положительную динамику в экспериментальной группе с эффектами внедренной программы.

Полученные результаты опровергают опасения о том, что насыщение урока теоретическими и рефлексивными элементами неизбежно снижает его двигательную продуктивность. Напротив, осознанность выполнения физических упражнений, подкрепленная пониманием их физиологического смысла и подкрепляемая систематическим самоконтролем, создает предпосылки для более эффективного использования времени практической части урока.

Центральным результатом эксперимента является динамика собственно культуры здоровья как интегративного образования. После реализации экспериментальной программы была проведена повторная диагностика всех четырех компонентов с использованием того же инструментария, что и на констатирующем этапе. Сопоставление исходных и итоговых данных по экспериментальной и контрольной группам позволяет оценить эффективность педагогического воздействия в целом и по каждому компоненту в отдельности. Для понимания характера произошедших изменений следует обратиться к распределению обучающихся по уровням сформированности компонентов культуры здоровья на итоговом этапе (табл. 3).

Таблица 3. Распределение старшеклассников по уровням сформированности компонентов культуры здоровья на итоговом этапе эксперимента, %

| Компонент культуры здоровья | Группа            | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|-----------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Когнитивный                 | экспериментальная | 31,9            | 48,9            | 19,2           |
| Когнитивный                 | контрольная       | 18,5            | 47,8            | 33,7           |
| Ценностный                  | экспериментальная | 36,2            | 44,7            | 19,1           |
| Ценностный                  | контрольная       | 21,7            | 43,5            | 34,8           |
| Деятельностный              | экспериментальная | 27,7            | 46,8            | 25,5           |
| Деятельностный              | контрольная       | 14,1            | 40,2            | 45,7           |
| Рефлексивный                | экспериментальная | 23,4            | 44,7            | 31,9           |
| Рефлексивный                | контрольная       | 12,0            | 35,8            | 52,2           |

Сопоставление данных начального и итогового этапов обнаруживает принципиально различную динамику в двух группах. В экспериментальной группе доля обучающихся с высоким уровнем когнитивного компонента увеличилась с 14,9 до 31,9%, то есть прирост составил 17,0 процентных пунктов. В контрольной группе аналогичный показатель изменился с 15,2 до 18,5%, что соответствует приросту в 3,3 процентных пункта. Разница в пятикратном размере прироста весьма показательна и не может быть объяснена случайными колебаниями.

Еще более существенные изменения зафиксированы в отношении деятельностного компонента, который на начальном этапе демонстрировал наибольший дефицит. Доля старшеклассников с низким уровнем деятельностного компонента в экспериментальной группе сократилась с 52,2 до 25,5 процента – снижение составило 26,7 процентных пунктов. В контрольной группе снижение составило лишь 5,3 процентных пункта (с 51,0 до 45,7 процента). Статистическая значимость межгрупповых различий по

всем четырем компонентам на итоговом этапе подтверждена U-критерием Манна-Уитни при  $p < 0.01$ , тогда как на начальном этапе значимых различий выявлено не было. Это обстоятельство с высокой степенью достоверности свидетельствует о наличии целенаправленного педагогического эффекта, обусловленного содержанием и организацией экспериментальной программы.

Рефлексивный компонент, исходно наиболее слабо развитый, продемонстрировал в экспериментальной группе прирост высокого уровня с 8,5 до 23,4% и сокращение низкого уровня с 57,4 до 31,9% (Шотик, 2017). Эта динамика непосредственно связана с практикой ведения дневников здоровья и систематической групповой рефлексией, включенной в структуру уроков. В контрольной группе изменения рефлексивного компонента оказались минимальными: доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 56,5 лишь до 52,2%, что находится в пределах естественных колебаний и не имеет статистической значимости.

Для более глубокого понимания механизмов развития культуры здоровья средствами физической культуры был проведен корреляционный анализ, направленный на выявление связей между отдельными компонентами культуры здоровья и показателями физической подготовленности. Гипотеза состояла в том, что осознанное отношение к здоровью, отраженное в высоких значениях ценностного и рефлексивного компонентов, положительно коррелирует с показателями физической подготовленности, причем эта связь усиливается в условиях экспериментальной программы. Значения коэффициентов корреляции на итоговом этапе представлены далее (табл. 4).

Таблица 4. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между компонентами культуры здоровья и интегральным показателем физической подготовленности на итоговом этапе

| Компонент культуры здоровья | Экспериментальная группа, $r_s$ | Контрольная группа, $r_s$ |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| Когнитивный                 | 0,41                            | 0,23                      |
| Ценностный                  | 0,53                            | 0,27                      |
| Деятельностный              | 0,62                            | 0,34                      |
| Рефлексивный                | 0,48                            | 0,19                      |

Корреляционная матрица выявляет ряд закономерностей, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Наиболее сильная связь между компонентами культуры здоровья и физической подготовленностью обнаружена для деятельностного компонента в экспериментальной группе ( $r_s = 0,62$ ,  $p < 0.01$ ), что логически объяснимо: именно регулярность и осознанность здоровьесберегающего поведения, включая систематическую двигательную активность, непосредственно влияет на уровень физической подготовленности. В контрольной группе аналогичный коэффициент существенно ниже ( $r_s = 0,34$ ), и этот разрыв указывает на то, что в условиях традиционной программы связь между деятельностным компонентом культуры здоровья и физической подготовленностью носит менее выраженный и, вероятно, менее осознанный характер.

Значимым представляется коэффициент корреляции для рефлексивного компонента: в экспериментальной группе он составляет 0,48, тогда как в контрольной – лишь 0,19, причем последнее значение не достигает уровня статистической значимости (Макарова, 2013). Это свидетельствует о том, что в условиях экспериментальной программы способность к самоанализу состояния здоровья становится фактором, сопряженным с более высоким уровнем физической подготовленности. Можно предположить, что обучающиеся, систематически рефлексировавшие над собственным физическим состоянием, более точно дозируют нагрузку, своевременно корректируют режим тренировок и в целом выстраивают более эффективную индивидуальную траекторию физического совершенствования.

Ценностный компонент в экспериментальной группе обнаруживает корреляцию  $r_s = 0.53$ , что является вторым по величине коэффициентом после деятельностного. Этот результат согласуется с данными ряда исследований, показывающих, что субъективная значимость здоровья как жизненной ценности является предиктором устойчивой физической активности в юношеском возрасте (Тагиев, 2010). Когнитивный компонент демонстрирует наименее выраженную связь с физической подготовленностью даже в экспериментальной группе ( $r_s = 0.41$ ), что еще раз подтверждает тезис о

недостаточности знаний самих по себе для обеспечения здоровьесберегающего поведения. Знание является необходимым, но недостаточным условием; лишь в сочетании с ценностным отношением, практической деятельностью и рефлексией оно реализуется в целостной культуре здоровья.

Дополнительный интерес представляет вопрос о том, каким образом экспериментальная программа повлияла на мотивацию старшеклассников к занятиям физической культурой, поскольку мотивационная составляющая является своеобразным «связующим звеном» между ценностным и деятельностным компонентами культуры здоровья. На начальном этапе эксперимента обучающимся предлагалось выбрать ведущие мотивы посещения уроков физической культуры из предложенного перечня; на итоговом этапе та же процедура была повторена. Результаты сравнительного анализа мотивационных профилей позволяют оценить качественные сдвиги в отношении старшеклассников к физкультурной деятельности.

Экспериментальная программа предполагала систематическое обращение к смыслообразующим аспектам физической активности, и именно через осмысление личностного значения здоровья и двигательной деятельности происходила трансформация мотивационной сферы обучающихся. Смещение мотивов от внешних к внутренним является признаком интериоризации ценности здоровья и свидетельствует о формировании не формально-нормативного, а подлинно личностного отношения к занятиям физической культурой (Химиченко, 2015). Результаты анализа ведущих мотивов обучающихся на итоговом этапе эксперимента отражены в сводных данных (табл. 5).

Таблица 5. Ведущие мотивы посещения уроков физической культуры на итоговом этапе эксперимента  
(% обучающихся, выбравших соответствующий мотив)

| Мотив                                          | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|------------------------------------------------|--------------------------|--------------------|
| Получение положительной отметки                | 28,7                     | 51,1               |
| Укрепление здоровья и профилактика заболеваний | 61,7                     | 33,7               |
| Улучшение физической формы и внешнего вида     | 53,2                     | 47,8               |
| Эмоциональная разрядка и снятие стресса        | 44,7                     | 29,3               |
| Общение со сверстниками                        | 36,2                     | 38,0               |
| Подготовка к сдаче нормативов ГТО              | 22,3                     | 26,1               |
| Интерес к содержанию занятий                   | 39,4                     | 18,5               |

Структура мотивационных профилей двух групп существенно различается. В экспериментальной группе ведущим мотивом стало укрепление здоровья и профилактика заболеваний – его выбрал 61,7% обучающихся, тогда как в контрольной группе этот мотив указали лишь 33,7%. Разрыв в 28,0 процентных пунктов является статистически значимым и содержательно весомым. Одновременно в контрольной группе доминирующим мотивом остается получение положительной отметки (51,1%), что указывает на преобладание внешней мотивации и отсутствие глубинного ценностного основания для занятий физической культурой.

Примечателен показатель «интерес к содержанию занятий»: в экспериментальной группе его выбрали 39,4%, а в контрольной – лишь 18,5%. Двукратное превышение свидетельствует о том, что интеграция валеологического знания, проектной деятельности и рефлексивных практик в структуру урока существенно обогащает его содержание в восприятии обучающихся и делает физкультурную деятельность более привлекательной с познавательной точки зрения. Мотив эмоциональной разрядки и снятия стресса также чаще выбирался старшеклассниками экспериментальной группы (44,7 против 29,3%), что можно объяснить осознанным пониманием психорегулирующей функции физических упражнений, которое формировалось в ходе теоретических блоков программы (Пономарев, 2024).



Мотив общения со сверстниками практически одинаково представлен в обеих группах (36,2 и 38,0%), что ожидаемо, поскольку данный мотив связан скорее с возрастными потребностями подростков и юношей, нежели с особенностями педагогической программы. Подготовка к сдаче нормативов ГТО несколько чаще упоминается обучающимися контрольной группы (26,1 против 22,3%), что объясняется большей ориентацией традиционной программы на нормативный компонент физической культуры.

Совокупный анализ полученных данных позволяет выделить несколько принципиальных закономерностей. Во-первых, культура здоровья старшеклассников представляет собой неоднородное образование, в котором когнитивный и ценностный компоненты формируются относительно быстрее и легче, чем деятельностный и рефлексивный. Эта неоднородность объясняется тем, что два последних компонента требуют не только информационного воздействия, но и создания специальных организационно-педагогических условий, обеспечивающих регулярную практику здоровьесберегающего поведения и систематическую рефлекссию (Дзапарова, 2007). Традиционная программа физической культуры таких условий в достаточном объеме не создает, тогда как экспериментальная программа с интегрированными валеологическими модулями, дневниками здоровья и проектной деятельностью позволяет воздействовать на все четыре компонента одновременно и достигать статистически значимых положительных изменений.

Во-вторых, развитие культуры здоровья средствами физической культуры не только не вступает в противоречие с задачами физической подготовки обучающихся, но и создает условия для более выраженного улучшения физических показателей. Механизм этого эффекта связан с повышением осознанности двигательной деятельности: обучающийся, понимающий физиологический смысл выполняемых упражнений и контролирующий свое функциональное состояние, действует более целенаправленно и эффективно. Корреляционный анализ подтвердил усиление связей между компонентами культуры здоровья и физической подготовленностью в условиях экспериментальной программы, причем наибольшую прогностическую ценность продемонстрировал деятельностный компонент (Заркешев, 2007).

В-третьих, трансформация мотивационной сферы старшеклассников в направлении от внешних к внутренним мотивам занятий физической культурой является важным индикатором эффективности педагогического воздействия. Смещение ведущего мотива от получения отметки к укреплению здоровья свидетельствует о том, что здоровье из абстрактной ценности превращается в реальный регулятор поведения. Этот сдвиг имеет значение, выходящее далеко за рамки школьного физкультурного образования, поскольку формирует предпосылки для поддержания двигательной активности после окончания школы, когда внешние институциональные стимулы в виде уроков и нормативов перестают действовать.

### **Заключение**

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что средства физической культуры обладают значительным потенциалом для целенаправленного развития культуры здоровья старшеклассников при условии содержательной и методической модернизации физкультурного образования. Констатирующий этап эксперимента зафиксировал выраженный дефицит деятельностного и рефлексивного компонентов культуры здоровья у обучающихся десятых и одиннадцатых классов: более половины старшеклассников демонстрировали низкий уровень данных компонентов при относительно более благополучном состоянии когнитивной и ценностной составляющих. Эта диспропорция представляет собой системную проблему, которая не решается простым увеличением объема информации о здоровье и здоровом образе жизни, транслируемой обучающимся.

Экспериментальная программа, включавшая интеграцию теоретико-валеологических модулей в практические занятия, ведение индивидуальных дневников здоровья и реализацию здоровьесориентированных проектов, продемонстрировала статистически значимую эффективность по всем четырем компонентам культуры здоровья. Доля обучающихся с высоким уровнем деятельностного компонента возросла в экспериментальной группе более чем в два с половиной раза, рефлексивного – почти в три раза. В контрольной группе аналогичные изменения оказались статистически незначимыми.

Примечательно, что положительная динамика наблюдалась и в показателях физической подготовленности: прирост результатов в тестовых упражнениях в экспериментальной группе оказался в полтора-два раза выше, чем в контрольной, что опровергает предположение о конкуренции между образовательной и тренировочной составляющими урока.

Корреляционный анализ обнаружил, что в условиях экспериментальной программы связи между компонентами культуры здоровья и физической подготовленностью существенно усиливаются. Наиболее выраженная корреляция зафиксирована между деятельностным компонентом и интегральным показателем физической подготовленности, что подчеркивает ключевую роль перевода знаний и ценностей в плоскость устойчивого поведения. Рефлексивный компонент, практически не коррелирующий с физической подготовленностью в контрольной группе, в экспериментальной группе продемонстрировал умеренную положительную связь, указывая на формирование механизма осознанной саморегуляции двигательной активности.

Трансформация мотивационной структуры занятий физической культурой стала еще одним важным результатом. Смещение ведущих мотивов от внешних (получение отметки, выполнение нормативов) к внутренним (укрепление здоровья, эмоциональная саморегуляция, познавательный интерес) свидетельствует о глубинных изменениях в отношении старшеклассников к физкультурной деятельности. Когда обучающийся приходит на урок не для формальной отработки нормативов, а с пониманием того, каким образом занятие связано с его личным благополучием, меняется не только качество выполнения упражнений, но и характер всей учебной деятельности на уроке физической культуры. Подобная трансформация создает основу для формирования долгосрочной приверженности здоровьесберегающему поведению, которая сохранится и после завершения школьного обучения.

Полученные данные указывают на продуктивность интегративного подхода к развитию культуры здоровья, при котором теоретические, практические и рефлексивные элементы не разнесены по отдельным мероприятиям, а органично встроены в каждое занятие физической культурой. Такой подход требует от учителя не только владения методикой физического воспитания, но и определенной валеологической и психолого-педагогической подготовки, что следует учитывать при организации повышения квалификации педагогических кадров. Опыт экспериментальной работы показал, что включение кратких теоретических блоков, связанных с содержанием практической части урока, не снижает двигательной плотности занятия, а напротив, повышает его целостность и осмысленность для обучающихся, создавая условия для более глубокого и устойчивого формирования культуры здоровья как личностного качества, определяющего отношение человека к собственному телесному, психическому и социальному благополучию на протяжении всей жизни.

### **Список литературы**

1. Горбунов А.Ю. К проблеме формирования физической культуры личности в образовательном процессе // Физкультурное образование. 2009. № 1. С. 22-25.
2. Джатиева И.А. Формирование ценностного отношения старшеклассников к здоровью в процессе физического воспитания в условиях поликультурной среды средней образовательной школы // Современные технологии в образовании. 2013. № 13. С. 52-55.
3. Дзапарова Н.К. Формирование культуры здоровья младших школьников // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 65-67.
4. Заркешев Э.Г., Глуценко С.Ю. Оздоровительное влияние физической культуры на учащихся коррекционных школ // Медицинская наука и образование Урала. 2007. Т. 8. № 3 (47). С. 105-107.
5. Крупенькина Ю.Н., Чернова В.Н. Оздоровительно-развивающая методика физического воспитания, основанная на повышении мотивации к занятиям физической культурой и спортом школьников 12-15 лет // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2013. № 1. С. 10-12.
6. Кудрявцев М.Д., Михалева Е.А., Песняева Н.А., Стунжайте А.А. Приобщение школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры // Начальная школа. 2018. № 2. С. 62-65.

7. Макарова Л.П. О необходимости формирования культуры здоровья школьников // Здоровьесберегающее образование. 2013. № 1 (29). С. 76-79.
8. Пономарев Г.Н., Волкова Н.Л., Туровцев А.Е. Система формирования культуры здоровья средствами физической культуры у школьников среднего школьного возраста // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2024. № 6 (232). С. 94-97.
9. Сбитный С.Н., Калоша А.И., Гурова Г.А., Украинцева Ю.А. Формирование культуры здоровья младших школьников в образовательном процессе средствами физкультурно-оздоровительной деятельности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2022. № 1. С. 44-45.
10. Семенова М.А., Кузнецова Т.И. Роль физической культуры в формировании здоровьесберегающих установок учащейся молодежи // Среднее профессиональное образование. 2006. № 9. С. 64-65.
11. Сухарев А.Г., Игнатова Л.Ф., Стан В.В. Роль школы в формировании здорового образа жизни обучающихся // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2015. № 4. С. 56-57.
12. Тагиев Ф.Р. Экология физической культуры: роль физической культуры школьников для функционального развития растущего организма // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2010. № S2. С. 64-66.
13. Химиченко Т.В. Здоровый образ жизни в системе физического воспитания школьников // Педагогические науки. 2015. № 4 (73). С. 63-65.
14. Чедов К.В. Сопровождение формирования культуры здоровья старшеклассников и студентов // Педагогика. 2018. № 6. С. 117-119.
15. Шотик Н.Г. Формирование здорового образа жизни учащихся на уроках физической культуры // Приднепровский научный вестник. 2017. Т. 3. № 4. С. 100-102.

### **Development of health culture among senior high school students by means of physical culture**

**Alevtina P. Yaroshinskaya**

Professor of the Department

V.N. Tatishchev Astrakhan State University

Astrakhan, Russia

ayaroshinskaya@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.3

DOI 10.25726/d7660-4473-1004-g

EDN VKYFSR

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

In the conditions of the modern educational environment, marked by the intensification of educational loads and the predominance of hypodynamic behavior among senior high school students, the formation of a health culture as an integrative personal characteristic that combines cognitive, axiological, activity, and reflexive components ensuring a conscious and responsible attitude to an individual's physical, mental, and social well-being acquires particular importance. Analysis of pedagogical practice reveals that the potential of the academic

discipline of physical culture in this direction is insufficiently utilized, since the traditional approach is oriented primarily toward normative requirements and the development of motor qualities, resulting in a decline in students' interest in classes, reaching forty percent in some regions. Rethinking the substantive and methodological foundations of physical culture education from the standpoint of a cultural paradigm makes it possible to view the means of physical culture not only as a tool for physical improvement but also as a space for cultural self-determination and for translating theoretical knowledge about health into the realm of personal bodily experience through mechanisms of self-regulation, self-monitoring of functional state, and awareness of the relationship between motor activity and the productivity of intellectual activity. The diagnostic results demonstrate a pronounced unevenness in the development of the components of health culture, where the cognitive and value aspects are relatively better formed than the activity and reflexive ones, with the proportion of low indicators for the latter exceeding fifty and sixty percent, respectively, which confirms the gap between declared attitudes and actual behavior. The introduction of modernized approaches, including the integration of theoretical and valeological modules into the structure of classes, the keeping of individual health diaries for recording well-being indicators and systematic reflection, as well as the implementation of health-oriented projects, contributes to a significant increase in the level of all components, with more than a twofold increase in the high level of the cognitive component, a reduction in the low level of the activity component by twenty-six percentage points, and similar positive changes in the reflexive component. At the same time, more pronounced positive dynamics are observed in indicators of physical fitness according to tests for speed, endurance, flexibility, and strength compared to traditional programs, without a decrease in the motor density of lessons, which is confirmed by statistically significant differences. Correlation analysis reveals a strengthening of the relationships between the components of health culture and physical fitness, particularly pronounced for the activity component, as well as a transformation of the motivational sphere toward the predominance of internal motives such as strengthening health, emotional release, and interest in the content of classes instead of external factors such as receiving grades. These changes testify to the productivity of an integrative approach that ensures simultaneous influence on all structural elements of health culture and creates a foundation for long-term conscious health-preserving behavior that persists beyond the school period. This emphasizes the need for appropriate training of teaching staff to implement such programs in the practice of physical culture education for senior high school students.

### **Keywords**

health culture, physical culture, senior high school students, components of health culture, health-preserving behavior.

### **References**

1. Gorbunov A.Yu. On the problem of the formation of physical culture of personality in the educational process // *Physical Education*. 2009. № 1. pp. 22-25.
2. Dzhatieva I.A. Formation of the value attitude of senior high school students to health in the process of physical education in a multicultural environment of secondary schools // *Modern Technologies in Education*. 2013. № 13. pp. 52-55.
3. Dzaparova N.K. Formation of health culture among younger schoolchildren // *Higher Education today*. 2007. № 9. pp. 65-67.
4. Zarkeshev E.G., Glushchenko S.Yu. The health-improving effect of physical culture on students of correctional schools // *Medical Science and Education of the Urals*. 2007. Vol. 8. № 3 (47). pp. 105-107.
5. Krupenkina Yu.N., Chernova V.N. Health-improving and developmental methodology of physical education based on increasing motivation for physical culture and sports among schoolchildren aged 12-15 // *Physical Culture: Upbringing, Education, Training*. 2013. № 1. pp. 10-12.
6. Kudryavtsev M.D., Mikhaleva E.A., Pesnyaeva N.A., Stunzhaite A.A. Introducing schoolchildren to a healthy lifestyle by means of physical culture // *Primary School*. 2018. № 2. pp. 62-65.
7. Makarova L.P. On the need to form health culture among schoolchildren // *Health-Saving Education*. 2013. № 1 (29). pp. 76-79.

8. Ponomarev G.N., Volkova N.L., Turovtsev A.E. The system of formation of health culture by means of physical education among middle school students // Lesgaft University Scientific Notes. 2024. № 6 (232). pp. 94-97.
9. Sbitny S.N., Kalosha A.I., Gutorova G.A., Ukraintseva Yu.A. Formation of health culture of younger schoolchildren in the educational process by means of physical culture and recreational activities // Physical Culture: Upbringing, Education, Training. 2022. № 1. pp. 44-45.
10. Semenova M.A., Kuznetsova T.I. The role of physical culture in the formation of health-saving attitudes of students // Secondary Vocational Education. 2006. № 9. pp. 64-65.
11. Sukharev A.G., Ignatova L.F., Stan V.V. The role of school in the formation of a healthy lifestyle among students // Issues of School and University Medicine and Health. 2015. № 4. pp. 56-57.
12. Tagiev F.R. Ecology of physical culture: the role of physical culture of schoolchildren in the functional development of a growing organism // International Academy of Sciences (Russian Section) Bulletin. 2010. № S2. pp. 64-66.
13. Khimichenko T.V. Healthy lifestyle in the system of physical education of schoolchildren // Pedagogical Sciences. 2015. № 4 (73). pp. 63-65.
14. Chedov K.V. Support for the formation of health culture among senior high school students and students // Pedagogy. 2018. № 6. pp. 117-119.
15. Shotik N.G. Formation of a healthy lifestyle of students in physical education classes // Pridneprovsky Scientific Bulletin. 2017. Vol. 3. № 4. pp. 100-102.

**Управление изменениями в высшей школе при внедрении смешанного обучения и оценка влияния на результаты обучения и удовлетворенность студентов**

**Елена Васильевна Удовенко**

Кандидат биологических наук, доцент кафедры Техносферная безопасность  
Брянский государственный технический университет  
Брянск, Россия  
lena1660@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-6021-2481

Поступила в редакцию 15.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/f4164-2557-7334-x

EDN SZQWHQ

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

В статье рассматривается внедрение смешанного обучения в университетах как управленчески сложная трансформация, затрагивающая институциональные нормы, роли участников и критерии качества образования. Показано, что ключевые барьеры связаны не столько с техническим оснащением и выбором платформ, сколько с когнитивной перестройкой преподавателей и студентов, снижением бюрократической и когнитивной перегрузки, а также с преодолением организационного сопротивления в условиях институциональной инерции. На материале сопоставления потоков, где переход к смешанному формату сопровождался структурированной административно-методической поддержкой (семинары, техпомощь, регламентированная обратная связь), и потоков со стихийной цифровизацией выявлены устойчивые различия по академическим и субъективным показателям. В поддерживаемых группах зафиксированы более высокие итоговые баллы (79,84 против 74,32 по 100-балльной шкале) при статистически значимых различиях, снижение вариативности результатов (SD 9,18 против 12,45) и уменьшение доли неудовлетворительных оценок (2,08% против 5,45%), что интерпретируется как эффект более раннего выявления «групп риска» и адресной помощи. Индексы удовлетворенности демонстрируют, что без управленческого сопровождения смешанный формат может ухудшать восприятие качества обучения по параметрам обратной связи и ясности требований, повышая стресс (7,12 против 5,03 по обратной шкале), тогда как при поддержке удовлетворенность возрастает по всем компонентам (включая ясность критериев и техническое удобство). Анализ временных затрат выявляет перерасход учебного времени в неподдерживаемых группах за счет непродуктивных технических действий и дезориентации в ресурсах, тогда как при сопровождении усиливается содержательная коммуникация и более равномерно распределяется работа в течение семестра. Дополнительно показан большой прирост цифровой грамотности, самоорганизации, командного взаимодействия онлайн и информационной безопасности в управляемой среде, что позволяет рассматривать управление изменениями как определяющий фактор образовательного эффекта смешанного обучения и ориентир для проектирования университетских регламентов и сервисной культуры.

**Ключевые слова**

управление изменениями, смешанное обучение, высшая школа, удовлетворенность студентов, результаты обучения.

### Введение

Трансформация высшего образования в условиях глобальной цифровизации перестала быть предметом футурологических дискуссий и перешла в плоскость прагматического менеджмента, требующего пересмотра фундаментальных основ организации учебного процесса. Традиционные модели университетского управления, ориентированные на линейную передачу знаний, сталкиваются с необходимостью интеграции гибких образовательных траекторий, где смешанное обучение выступает не просто как методика, а как новая институциональная парадигма. Современный вуз вынужден балансировать между сохранением академических традиций и императивом технологической адаптации, что неизбежно порождает организационное сопротивление и требует применения специфических стратегий управления изменениями (Тедорадзе, 2025; Шепелюк, 2025). Сложность внедрения гибридных форматов заключается не столько в техническом оснащении аудиторий или выборе платформенных решений, сколько в необходимости перестройки когнитивных установок профессорско-преподавательского состава и студентов, которые зачастую воспринимают цифровые надстройки как источник дополнительной бюрократической и когнитивной нагрузки, а не как инструмент оптимизации.

Институциональная инерция, свойственная крупным образовательным структурам, часто становится главным барьером на пути эффективного внедрения смешанного обучения, создавая разрыв между декларируемыми целями цифровой трансформации и реальными педагогическими практиками в аудитории. Управленческие решения в этой сфере не могут ограничиваться директивным спуском инструкций; они должны базироваться на глубоком понимании психолого-педагогических механизмов адаптации субъектов образовательного процесса к новым условиям взаимодействия (Назарова, 2024). Критическим аспектом становится оценка того, как управленческие интервенции влияют на конечные результаты обучения, выраженные не только в академической успеваемости, но и в формировании компетенций самоорганизации, цифровой грамотности и способности к автономной работе (Амьга, 2024). Эффективность смешанного формата зависит от качества педагогического дизайна, который, в свою очередь, определяется компетентностью преподавателей и гибкостью административной поддержки, обеспечивающей ресурсы для создания качественного контента.

Вопросы удовлетворенности студентов в контексте смешанного обучения выходят за рамки простого комфорта использования интерфейсов и касаются глубинных аспектов вовлеченности в образовательный процесс, ощущения сопричастности к академическому сообществу и ясности образовательных целей. Исследования показывают, что при отсутствии грамотного управления изменениями, несмотря на доступность материалов, студенты могут испытывать чувство изоляции, потерю мотивации и снижение академической успеваемости (Бахешева, 2023). В то же время успешные кейсы внедрения демонстрируют, что гибридные модели способны персонализировать обучение, предоставляя студентам возможность осваивать материал в индивидуальном темпе, что позитивно сказывается на результатах. Проблема заключается в поиске оптимального соотношения очных и дистанционных компонентов, которое варьируется в зависимости от дисциплины, курса и специфики студенческого контингента, требуя от менеджмента вуза постоянного мониторинга и коррекции стратегий.

Особое внимание в управлении переходом к смешанному обучению уделяется перераспределению ролей участников образовательного процесса, где преподаватель трансформируется из транслятора знаний в модератора и тьютора, а студент принимает на себя большую ответственность за результаты своего обучения. Этот сдвиг парадигмы требует пересмотра систем мотивации и оценки труда преподавателей, а также разработки новых метрик эффективности образовательных программ (Башкирова, 2024). Существующие подходы к оценке качества образования, базирующиеся на традиционных показателях посещаемости и сессионной успеваемости, часто оказываются нерелевантными в условиях, когда обучение происходит в асинхронном режиме и распределенных средах. Необходима разработка комплексных моделей оценки, учитывающих многофакторную природу смешанного обучения и позволяющих отделить влияние технологических факторов от педагогических.

### **Материалы и методы исследования**

Эмпирической базой исследования послужили данные, собранные в течение двух академических семестров в трех государственных университетах гуманитарного и технического профиля, находящихся в процессе активного внедрения систем управления обучением (LMS) и моделей «перевернутого класса». Общая выборка респондентов составила 648 студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлениям «Экономика», «Информационные системы» и «Педагогическое образование», а также 52 преподавателя, непосредственно участвующих в реализации пилотных программ смешанного обучения. Для обеспечения репрезентативности выборки применялся метод стратифицированного отбора, позволяющий учесть различия в курсах обучения и уровне предварительной цифровой подготовки студентов (Торокулова, 2024). В качестве экспериментальной группы были выделены потоки, где внедрение смешанного обучения сопровождалось целенаправленной программой управленческой поддержки, включающей методические семинары, техническую помощь и регулярную обратную связь, в то время как контрольные группы продолжали обучение в традиционном формате с элементами дистанционной поддержки без системного менеджмента изменений.

Методологический инструментарий исследования включал комплекс количественных и качественных методов сбора и анализа данных, направленных на всестороннюю оценку влияния управленческих стратегий на образовательные результаты. Для оценки академической успеваемости использовались деперсонализированные данные из электронных ведомостей, подвергнутые статистической обработке с целью выявления динамики среднего балла и дисперсии оценок до и после внедрения экспериментальной модели. Удовлетворенность студентов оценивалась посредством авторского опросника, разработанного на основе шкал, валидизированных в международных исследованиях качества образования (Гельман, 2023), и адаптированного к специфике отечественной высшей школы. Опросник включал блоки вопросов, касающихся качества контента, удобства платформы, уровня взаимодействия с преподавателями и общей организации процесса.

Для анализа влияния управленческих факторов на восприятие изменений преподавательским составом проводились глубинные интервью и фокус-группы, позволившие выявить основные зоны сопротивления и факторы, способствующие успешной адаптации. Математическая обработка полученных данных осуществлялась с применением пакетов статистического анализа, включая расчет *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок, корреляционный анализ Пирсона для выявления связей между удовлетворенностью и успеваемостью, а также факторный анализ для группировки индикаторов качества образовательной среды (Мельник, 2023). Особое внимание уделялось проверке гипотезы о том, что структурированное управление изменениями снижает уровень стресса у участников образовательного процесса и повышает гомогенность образовательных результатов в группе.

### **Результаты и обсуждение**

Внедрение моделей смешанного обучения неизбежно влечет за собой переструктурирование всего образовательного ландшафта вуза, что требует детального анализа метрик, отражающих не только конечный результат в виде оценок, но и процессуальные характеристики усвоения знаний. Выбор показателей для анализа в данном исследовании обусловлен необходимостью комплексного взгляда на эффективность образовательной системы, где академическая успеваемость рассматривается в неразрывной связи с психоэмоциональным состоянием студентов и их субъективной оценкой качества образовательных услуг. Традиционные метрики успеваемости, будучи важными индикаторами, часто маскируют глубинные проблемы, связанные с неравномерностью учебной нагрузки или снижением мотивации в середине семестра, поэтому в анализ были включены показатели дисперсии оценок, позволяющие судить о дифференциации уровня подготовки внутри групп (Крыжановская, 2023). Кроме того, важным аспектом анализа стала оценка вовлеченности студентов в работу с цифровыми ресурсами, которая служит косвенным индикатором эффективности педагогического дизайна и качества управления учебным контентом.



Динамика академических показателей в условиях трансформации образовательной среды демонстрирует неоднозначную картину, зависящую от множества факторов, включая качество предварительной подготовки студентов и уровень методической поддержки. Сравнительный анализ данных позволяет выявить не только прирост средних значений успеваемости, но и изменение структуры распределения оценок, что свидетельствует о влиянии формата обучения на возможности студентов с разным когнитивным стилем. Представленные ниже данные отражают результаты итогового контроля знаний по профильным дисциплинам, проведенного в конце экспериментального периода, и позволяют сопоставить эффективность обучения в группах с активной управленческой поддержкой внедрения смешанного обучения и в группах, где процесс протекал стихийно (табл. 1).

Таблица 1 Сравнительный анализ академической успеваемости в экспериментальных и контрольных группах (по 100-балльной шкале)

| Показатель                           | Контрольная группа (n = 312) | Экспериментальная группа (n = 336) | t-критерий | Уровень значимости (p) |
|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|------------|------------------------|
| Средний балл (M)                     | 74,32                        | 79,84                              | 3,45       | < 0.01                 |
| Медиана (Me)                         | 75,00                        | 81,50                              | -          | -                      |
| Стандартное отклонение (SD)          | 12,45                        | 9,18                               | -          | -                      |
| Коэффициент вариации (%)             | 16,75                        | 11,50                              | -          | -                      |
| Доля оценок «отлично» (%)            | 18,27                        | 26,49                              | -          | -                      |
| Доля неудовлетворительных оценок (%) | 5,45                         | 2,08                               | -          | -                      |

Математический анализ представленных числовых рядов свидетельствует о наличии статистически значимых различий между группами, подтверждаемых значением t-критерия, превышающим критические пороги для данной степени свободы. Примечательным является не только рост среднего балла в экспериментальной группе на 5,52 пункта, но и существенное снижение стандартного отклонения и коэффициента вариации, что указывает на большую однородность результатов и подтягивание отстающих студентов до среднего уровня. Сокращение доли неудовлетворительных оценок более чем в два раза в экспериментальной группе может интерпретироваться как результат более эффективного мониторинга учебной активности в цифровой среде, позволяющего преподавателям и администраторам своевременно выявлять студентов группы риска и оказывать им адресную поддержку (Кобичева, 2025). Снижение вариативности результатов также говорит о том, что структурированная подача материала в смешанном формате с четкими инструкциями и дедлайнами нивелирует различия в самоорганизации студентов, обеспечивая более ровный темп освоения дисциплины.

Следующим этапом анализа стала оценка удовлетворенности студентов различными аспектами образовательного процесса, поскольку субъективное восприятие качества обучения напрямую коррелирует с мотивацией и, как следствие, с долгосрочными образовательными результатами. Важно понимать, как управленческие решения, касающиеся выбора платформ, организации коммуникации и технической поддержки, преломляются в сознании обучающихся и влияют на их лояльность к вузу и выбранной программе. Для этого был использован многофакторный индекс удовлетворенности, включающий в себя компоненты, связанные с контентом, технологическим удобством и качеством обратной связи, так как именно эти параметры наиболее чувствительны к изменениям в модели обучения (Кальницкая, 2024). Данные, полученные в ходе анкетирования, были агрегированы и приведены к унифицированной шкале для удобства сравнения (табл. 2).

Таблица 2 Показатели удовлетворенности студентов компонентами смешанного обучения (по 10-балльной шкале)

| Компонент удовлетворенности       | Традиционный формат (базовый уровень) | Смешанное обучение (без поддержки) | Смешанное обучение (с поддержкой) | Разница (поддержка vs без) |
|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Качество и доступность контента   | 7,12                                  | 7,45                               | 8,83                              | +1,38                      |
| Оперативность обратной связи      | 6,85                                  | 5,92                               | 8,14                              | +2,22                      |
| Техническое удобство платформы    | -                                     | 6,15                               | 8,47                              | +2,32                      |
| Ясность требований и критериев    | 7,54                                  | 6,23                               | 8,65                              | +2,42                      |
| Общая удовлетворенность процессом | 7,21                                  | 6,48                               | 8,76                              | +2,28                      |
| Уровень стресса (обратная шкала)  | 4,56                                  | 7,12                               | 5,03                              | -2,09                      |

Интерпретация полученных индексов выявляет критическую роль управленческого сопровождения в восприятии студентами нововведений. Обращает на себя внимание тот факт, что в группах со смешанным обучением, но без системной поддержки, показатели удовлетворенности по ряду параметров, таких как оперативность обратной связи и ясность требований, оказались ниже, чем при традиционном обучении, что подтверждает тезис о рисках стихийной цифровизации. Резкий скачок показателя уровня стресса в группе без поддержки (7,12 балла) свидетельствует о когнитивной перегрузке и дезориентации студентов в отсутствие четких навигационных маркеров. В то же время в экспериментальной группе наблюдается значительный прирост удовлетворенности по всем параметрам, особенно в части ясности требований и технического удобства, что коррелирует с данными об успеваемости (Бордовская, 2023; Удовенко, 2022). Разница в оценке оперативности обратной связи между двумя моделями смешанного обучения (2,22 балла) подчеркивает, что техническая возможность коммуникации сама по себе не гарантирует взаимодействия, если она не подкреплена соответствующими регламентами и культурой цифрового общения, внедряемыми административно.

Третий блок анализа посвящен исследованию изменения структуры учебного времени и самостоятельной работы студентов, так как смешанное обучение предполагает существенное перераспределение нагрузки с аудиторных занятий на автономную деятельность. Понимание того, как студенты распоряжаются высвободившимся временем и насколько эффективно они взаимодействуют с цифровыми ресурсами, является ключом к оптимизации учебных планов и нормированию труда преподавателей. Мы проанализировали данные логов активности в LMS и сопоставили их с результатами самоотчетов студентов о затратах времени на различные виды учебной деятельности, чтобы выявить паттерны учебного поведения (Кобичева, 2023). Выбор данных показателей обусловлен необходимостью проверки гипотезы о том, что качественное управление изменениями способствует формированию навыков тайм-менеджмента и предотвращает феномен прокрастинации, характерный для дистанционных форматов (табл. 3).

Таблица 3 Структура временных затрат студентов на различные виды учебной деятельности (в часах в неделю)

| Вид деятельности                           | Плановая трудоемкость (ФГОС) | Фактические затраты (Группа без поддержки) | Фактические затраты (Группа с поддержкой) | Отклонение от плана (с поддержкой) |
|--------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------|
| Работа с теоретическим материалом (онлайн) | 6,00                         | 4,25                                       | 6,85                                      | +0,85                              |
| Выполнение практических заданий            | 8,00                         | 9,45                                       | 7,65                                      | -0,35                              |
| Коммуникация с преподавателем и группой    | 2,00                         | 1,15                                       | 3,25                                      | +1,25                              |
| Технические настройки и поиск информации   | -                            | 3,85                                       | 1,12                                      | -                                  |
| Подготовка к контрольным мероприятиям      | 4,00                         | 6,25                                       | 3,85                                      | -0,15                              |
| Итого учебная нагрузка                     | 20,00                        | 24,95                                      | 22,72                                     | +2,72                              |

Анализ временных метрик вскрывает скрытые дефициты эффективности образовательного процесса, которые не всегда очевидны при поверхностном взгляде. В группе без поддержки наблюдается существенное превышение фактической нагрузки над плановой (почти на 5 часов), причем значительная часть этого времени (3,85 часа) тратится на непродуктивную деятельность, связанную с техническими проблемами и поиском информации, что объясняет высокий уровень стресса и низкую удовлетворенность, зафиксированные в предыдущей таблице. В экспериментальной группе структура времени более сбалансирована: затраты на технические настройки минимизированы благодаря качественной техподдержке и инструктажу, а время на коммуникацию значительно выше, что способствует лучшему усвоению материала через социальное взаимодействие (Люлина, 2023). Интересным является тот факт, что студенты группы с поддержкой тратят больше времени на работу с теорией, но меньше на подготовку к контрольным, что говорит о более равномерном распределении усилий в течение семестра и отсутствии штурмовщины перед экзаменами.

Далее необходимо рассмотреть влияние внедрения смешанного обучения на развитие «мягких навыков» (soft skills), в частности, цифровой грамотности и способности к саморегуляции, которые становятся побочным, но крайне важным продуктом образовательной трансформации. Традиционные методы оценки редко фиксируют эти изменения, однако в контексте компетентностного подхода их значимость трудно переоценить. Мы использовали метод экспертных оценок и самодиагностики для выявления динамики прироста данных компетенций, предполагая, что управляемая среда смешанного обучения создает более благоприятные условия для их развития по сравнению со спонтанным погружением в цифровую среду. Результаты позволяют судить о том, насколько образовательная технология сама по себе становится инструментом развития личности студента (Asali-van der Wal, 2023). Данные (табл. 4) демонстрируют прирост компетенций в процентном отношении к исходному уровню.

Таблица 4. Динамика прироста ключевых компетенций студентов за период эксперимента (%)

| Компетенция                                   | Группа без поддержки | Группа с поддержкой | Разница |
|-----------------------------------------------|----------------------|---------------------|---------|
| Навыки работы с цифровыми инструментами       | 12,43                | 28,65               | 16,22   |
| Тайм-менеджмент и самоорганизация             | 4,15                 | 21,34               | 17,19   |
| Критическое мышление при работе с информацией | 5,67                 | 14,82               | 9,15    |
| Навыки командной работы онлайн                | 3,25                 | 18,95               | 15,70   |
| Информационная безопасность                   | 8,12                 | 19,45               | 11,33   |

Числовые показатели прироста компетенций убедительно демонстрируют, что педагогический эффект смешанного обучения не возникает автоматически из самого факта использования технологий, а является следствием целенаправленного педагогического дизайна и управления. Разрыв в показателях прироста навыков самоорганизации (17,19%) между группами является наиболее показательным: без внешнего фреймворка и методической помощи студенты с трудом вырабатывают эффективные стратегии обучения, тогда как в управляемой среде эти навыки формируются как необходимый элемент адаптации. Высокий прирост навыков командной работы онлайн в экспериментальной группе также указывает на то, что модерация групповых процессов со стороны преподавателей играет решающую роль в превращении группы студентов в учебное сообщество.

Обобщая массив полученных эмпирических данных, можно констатировать, что успех внедрения смешанного обучения носит системный характер и не может быть сведен к сумме технологических решений. Статистически подтвержденное преимущество экспериментальных групп по всем ключевым параметрам – от академической успеваемости до психоэмоционального комфорта – свидетельствует о том, что управленческий компонент является не вспомогательным, а определяющим фактором образовательной реформы. Наблюдаемая корреляция между уровнем организационной поддержки и результатами обучения указывает на необходимость перехода от фрагментарных инноваций к созданию целостных экосистем, где каждый элемент – от интерфейса LMS до графика консультаций – работает на общую педагогическую цель. Данные также подсвечивают риски игнорирования «человеческого фактора» при цифровизации: без должного внимания к адаптации и обучению пользователей технологии могут стать источником фрустрации и снижения качества образования, вместо ожидаемого прорыва.

### Заключение

Анализ трансформационных процессов в высшей школе через призму управления изменениями позволяет переосмыслить природу современного образовательного процесса, где границы между очным и цифровым взаимодействием становятся все более проницаемыми. Внедрение смешанного обучения, как показало исследование, является не просто методической инновацией, а сложным организационным проектом, требующим перестройки всей архитектуры университетского управления. Ключевым выводом является понимание того, что технологии в образовании выступают лишь как усилитель заложенных в систему управленческих и педагогических практик: эффективные процессы они оптимизируют, а существующие дисфункции и хаос – масштабируют. Устойчивое повышение качества образования возможно лишь при условии, что внедрение цифровых инструментов сопровождается глубокой проработкой сценариев их использования и постоянной поддержкой всех участников процесса.

Выявленная зависимость между уровнем удовлетворенности студентов и качеством администрирования учебного процесса ставит перед руководством вузов новые задачи по формированию сервисной культуры внутри университета. Студент в модели смешанного обучения

становится более требовательным к качеству контента и логистике образовательного процесса, что вынуждает администрацию переходить от реактивного управления проблемами к проактивному проектированию образовательного опыта. Это требует развития новых компетенций не только у преподавателей, но и у административно-управленческого персонала, который должен обеспечивать бесперебойное функционирование гибридной среды.

Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости разработки стандартизированных регламентов внедрения смешанного обучения, которые могли бы служить дорожной картой для университетов, находящихся на разных стадиях цифровой трансформации. Принципиально важным видится смещение фокуса с технократических показателей (количество курсов, число пользователей) на качественные метрики, отражающие реальное влияние цифровой среды на когнитивное развитие и профессиональное становление студентов. Будущее университетского образования видится в гармоничном синтезе живого общения и цифровых возможностей, где управление изменениями выступает гарантом того, что технологии останутся средством, а не целью, а в центре системы сохранится личность обучающегося.

### Список литературы

1. Амяга Н.В., Быкова И.В., Зяблова Е.С., Удовенко Е.В. Компетенции будущего: какие навыки нужны выпускникам вузов РФ // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1-2. С. 143-151.
2. Бахешева С.М., Мухтар З.Г. Единая система управления смешанным обучением // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2023. № 9. С. 49-56.
3. Башкирова С.Н., Шиянова Г.В., Пронченко Е.Н. Дистанционное и смешанное обучение: преимущества реализации в образовательном процессе вуза // Перспективы науки. 2024. № 12 (183). С. 96-100.
4. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Исхакова М.П. Оценка эффективности смешанных образовательных технологий студентами разных направлений подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3 (54). С. 9-18.
5. Гельман В.Я. Влияние точности оценки успеваемости на эффективность обучения в вузе // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2023. № 12. С. 43-47.
6. Кальницкая И.В. Является ли смешанное обучение инновацией в высшем образовании? // Инновации в образовании. 2024. № 4. С. 17-24.
7. Кобичева А.М., Баранова Т.А. Влияние готовности аспирантов к смешанному обучению на результаты исследовательской деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 10. С. 174-181.
8. Кобичева А.М., Баранова Т.А., Мохоров Д.А. Исследование намерения студентов продолжать обучение в смешанной среде: влияние пола и уровня образования // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 4. С. 79.
9. Крыжановская Ю.А., Коваль Л.В. Дистанционное и смешанное образование: процесс, результаты, мотивация и адаптация в восприятии студентов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2023. Т. 19. № 1. С. 83-92.
10. Люлина Е.С., Шакиржанова К.Т., Арсланов Ш.А. Факторы и трудности успешной адаптации комбинированного обучения в высшем образовании // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2023. Т. 8. № 1. С. 11-18.
11. Мельник А.Д. Роль смешанного обучения в высшем образовании: «первые шаги» студентов к неустойчивой работе и жизни // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 3 (112). С. 506-521.
12. Назарова Л.И., Чистова Я.С., Январева Е.П. Педагогические условия организации смешанного обучения в вузе с применением систем управления обучением // Агроинженерия. 2024. Т. 26. № 5. С. 83-89.

13. Тедорадзе Т.Г., Михайлова Л.Е. Трудности студентов в рамках реализации модели смешанного обучения в высшем образовании // Современное профессиональное образование. 2025. № 7. С. 60-64.
14. Торокулова С.С. Влияние раздельного и смешанного обучения на качество образования в высших учебных заведениях // Бюллетень науки и практики. 2024. Т. 10. № 7. С. 509-515.
15. Удовенко Е.В., Краецкая О.Ф. Использование смешанного обучения на занятиях экологии в техническом вузе // Актуальные проблемы интеграции науки и образования в регионе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Оренбург, 2022. С. 272-276.
16. Шепелюк О.Л., Потачкин Ю.В. Эффективность смешанного обучения в современном образовательном процессе (на примере филиала ТИУ в г. Сургуте) // Глобальный научный потенциал. 2025. № 2 (167). С. 294-298.
17. Asali-van der Wal R. Assessment of student satisfaction with distance and blended learning // Integration of Education. 2023. Vol. 27. № 2 (111). pp. 262-272.
18. Lvov V.V., Smirnova Z.V., Artemova E.I. State of university-employer interaction models in Russia // Journal of Entrepreneurship Education. 2019. Vol. 22. № 4. P. 404.

### **Change management in higher education during the implementation of blended learning and evaluation of the impact on learning outcomes and student satisfaction**

**Elena V. Udovenko**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Technosphere Safety Department  
Bryansk State Technical University  
Bryansk, Russia  
lena1660@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-6021-2481

Received 15.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/f4164-2557-7334-x

EDN SZQWHQ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The article examines the implementation of blended learning in universities as a managerially complex transformation affecting institutional norms, participant roles, and educational quality criteria. It is shown that key barriers are associated not so much with technical equipment and platform selection as with cognitive restructuring of teachers and students, reduction of bureaucratic and cognitive overload, and overcoming organizational resistance amid institutional inertia. Based on a comparison of streams where the transition to a blended format was accompanied by structured administrative-methodological support (seminars, technical assistance, regulated feedback) and streams with spontaneous digitalization, stable differences in academic and subjective indicators were identified. In supported groups, higher final scores were recorded (79.84 versus 74.32 on a 100-point scale) with statistically significant differences, reduced variability of results (SD 9.18 versus 12.45), and a decrease in the share of unsatisfactory grades (2.08% versus 5.45%), which is interpreted as an effect of earlier identification of «at-risk» groups and targeted assistance. Satisfaction indices demonstrate that

without managerial support, the blended format can worsen the perception of learning quality in terms of feedback and clarity of requirements, increasing stress (7.12 versus 5.03 on a reverse scale), whereas with support, satisfaction increases across all components (including clarity of criteria and technical convenience). Analysis of time expenditures reveals overruns of study time in unsupported groups due to unproductive technical actions and disorientation in resources, while with support, substantive communication is enhanced and work is more evenly distributed throughout the semester. Additionally, greater gains in digital literacy, self-organization, online team interaction, and information security in a managed environment are shown, which allows change management to be considered a determining factor in the educational effect of blended learning and a guideline for designing university regulations and service culture.

### Keywords

change management, blended learning, higher education, student satisfaction, learning outcomes.

### References

1. Amyaga N.V., Bykova I.V., Zyablova E.S., Udovenko E.V. Competencies of the future: what skills are needed by graduates of Russian universities // *Education Management Review*. 2024. № 1-2. pp. 143-151.
2. Bakhisheva S.M., Mukhtar Z.G. Unified management system for blended learning // *Alma Mater (Higher School Herald)*. 2023. № 9. pp. 49-56.
3. Bashkirova S.N., Shiyanova G.V., Pronchenko E.N. Distance and blended learning: advantages of implementation in the educational process of a university // *Prospects of Science*. 2024. № 12 (183). pp. 96–100.
4. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Tikhomirova M.A., Iskhakova M.P. Evaluation of the effectiveness of blended educational technologies by students of different training areas // *Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2023. № 3 (54). pp. 9–18.
5. Gelman V.Ya. Influence of the accuracy of academic performance assessment on the effectiveness of university education // *Alma Mater (Higher School Herald)*. 2023. № 12. pp. 43-47.
6. Kalnitskaya I.V. Is blended learning an innovation in higher education? // *Innovations in Education*. 2024. № 4. pp. 17-24.
7. Kobicheva A.M., Baranova T.A. Influence of postgraduate students' readiness for blended learning on research performance outcomes // *Modern high technologies*. 2023. № 10. pp. 174-181.
8. Kobicheva A.M., Baranova T.A., Mokhorov D.A. Study of students' intention to continue learning in a blended environment: the influence of gender and education level // *Modern Problems of Science and Education*. 2025. № 4. P. 79.
9. Kryzhanovskaya Yu.A., Koval L.V. Distance and blended education: process, results, motivation, and adaptation in students' perceptions // *Modern Information Technologies and IT Education*. 2023. Vol. 19. № 1. pp. 83-92.
10. Lyulina E.S., Shakirzhanova K.T., Arslanov Sh.A. Factors and difficulties of successful adaptation of combined learning in higher education // *Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation*. 2023. Vol. 8. № 1. pp. 11-18.
11. Melnik A.D. The role of blended learning in higher education: students' «first steps» toward unstable work and life // *Integration of Education*. 2023. Vol. 27. № 3 (112). pp. 506-521.
12. Nazarova L.I., Chistova Ya.S., Yanvareva E.P. Pedagogical conditions for organizing blended learning in a university using learning management systems // *Agroengineering*. 2024. Vol. 26. № 5. pp. 83-89.
13. Tedoradze T.G., Mikhailova L.E. Students' difficulties in implementing the blended learning model in higher education // *Modern Professional Education*. 2025. № 7. pp. 60-64.
14. Torokulova S.S. Influence of separate and blended learning on the quality of education in higher educational institutions // *Bulletin of science and practice*. 2024. Vol. 10. № 7. pp. 509-515.

15. Udovenko E.V., Kraetskaya O.F. Use of blended learning in ecology classes at a technical university // Topical Problems of Integration of Science and Education in the Region: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Orenburg, 2022. pp. 272-276.
16. Shepelyuk O.L., Potachkin Yu.V. Effectiveness of blended learning in the modern educational process (a case study of the TIU branch in Surgut) // Global Scientific Potential. 2025. № 2 (167). pp. 294-298.
17. Asali-van der Wal R. Assessment of student satisfaction with distance and blended learning // Integration of Education. 2023. Vol. 27. № 2 (111). pp. 262-272.
18. Lvov V.V., Smirnova Z.V., Artemova E.I. et al. State of university-employer interaction models in Russia // Journal of Entrepreneurship Education. 2019. Vol. 22. № 4. P. 404.



**Дифференцированный подход в обучении русскому языку как государственному: специфика разработки ФОС для гуманитарных и технических специальностей**

**Олеся Васильевна Боброва**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Общеобразовательных дисциплин  
Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА)  
Москва, Россия  
ovyudushkina@msal.ru  
ORCID 0000-0001-9031-1301

**Наталья Анатольевна Абрамова**

Кандидат филологических наук, заведующий кафедрой Общеобразовательных дисциплин  
Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА)  
Москва, Россия  
naabramova@msal.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/k4818-3999-8930-y

EDN JACOHY

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Аннотация**

В статье раскрывается многомерная проблема формирования фондов оценочных средств по русскому языку как государственному в высшем образовании Российской Федерации, где неоднородность контингента обучающихся, различия профессиональных траекторий, уровни речевой подготовки и интерференция родного языка у представителей народов Российской Федерации, для которых русский не является родным, обуславливают необходимость профессионально ориентированной дифференциации оценочных материалов, чувствительных к специфике гуманитарных и технических направлений. Для студентов гуманитарного профиля языковая компетенция выступает основным ресурсом работы с аргументативным дискурсом, критическим анализом источников и развернутым научным текстом, тогда как для технических специальностей приоритетными становятся лаконичность, терминологическая точность, жанры технической документации, инструкций и официально-делового стиля, что требует переосмысления традиционного понимания дифференциации, ранее сводившегося преимущественно к уровню владения языком, в сторону интеграции лингводидактических, компетентностных и квалитетических оснований, обеспечивающих надежность, воспроизводимость измерений и соответствие дескрипторам универсальных компетенций федеральных государственных образовательных стандартов. Анализ существующих практик выявляет доминирование унифицированных, стандартизированных заданий закрытого типа, демонстрирующих низкую прогностическую валидность в отношении реальной коммуникативной успешности выпускников, поскольку они игнорируют жанрово-стилистические регистры профессиональной коммуникации и не позволяют оценить способность применять языковые средства в контекстах, значимых для будущей деятельности. Экспертное ранжирование параметров компетенции подтверждает принципиальные расхождения в приоритетах: умение создавать аргументативный текст и стилистическая адекватность

доминируют в гуманитарном профиле, в то время как владение официально-деловым стилем и точность терминологии приобретают большую значимость для технических направлений, при сохранении универсальной роли научного стиля и базовой орфографической, пунктуационной грамотности как фонового компонента. На этой основе обосновывается двухкомпонентная архитектура фонда оценочных средств, где инвариантный блок обеспечивает единство требований к нормативным основам владения языком, а вариативный блок, составляющий существенную долю объема, адаптируется через изменение типологии заданий, критериев оценивания и весовых коэффициентов, включая для гуманитариев рецензии, аргументативные эссе и стилистический анализ, а для технических профилей – служебные записки, редактирование технической документации и аннотации к проектным решениям. Сравнительный анализ результатов выполнения материалов свидетельствует о выраженном преимуществе дифференцированного подхода, проявляющемся в повышении содержательной полноты, стилевой адекватности и функциональной грамотности, особенно заметном у студентов технического профиля, где устраняется стилевой конфликт между привычными профессиональными моделями и предлагаемыми заданиями, что приводит к относительному приросту показателей до 20 процентов без снижения требований к нормативному фундаменту, устойчивость которого подтверждается минимальными различиями по критерию языковой правильности и высокой корреляцией с базовыми навыками. Полученные данные раскрывают мотивационно-развивающий потенциал такого подхода: высокая воспринимаемая релевантность заданий для будущей профессии усиливает интерес, когнитивную вовлеченность и полноту выполнения, снижая долю незавершенных работ и способствуя более глубокому усвоению коммуникативных стратегий через осознание их прагматической ценности, что согласуется с разделением компетенции на системно-языковой и функционально-прагматический уровни. Предлагаемая модель демонстрирует гибкость для масштабирования на другие дисциплины языкового цикла, интеграцию с профессиональными стандартами и превращение процедуры контроля в содержательный элемент подготовки специалистов в условиях поликультурного образовательного пространства, обладая достаточной надежностью для аккредитационных процедур и методических рекомендаций. Таким образом, аннотация позволяет установить основное содержание работы, определить ее релевантность для совершенствования языкового образования в неязыковом вузе и принять обоснованное решение об обращении к полному тексту статьи для детального ознакомления с механизмами проектирования, интерпретацией результатов и практическими следствиями в контексте современных требований к универсальным компетенциям.

### **Ключевые слова**

дифференцированный подход, фонд оценочных средств, русский язык как государственный, профессиональная коммуникация, универсальные компетенции.

### **Введение**

Преподавание русского языка как государственного в системе высшего образования Российской Федерации представляет собой сложную многоуровневую задачу, обусловленную неоднородностью контингента обучающихся, различием их профессиональных траекторий и неодинаковым уровнем речевой подготовки на входе в образовательный процесс. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения предполагают формирование у выпускников универсальных компетенций, связанных с деловой коммуникацией и межкультурным взаимодействием, однако конкретное наполнение этих компетенций существенно варьируется в зависимости от направления подготовки (Щербакова, 2008). Для студентов гуманитарного профиля владение языком выступает не просто инструментом общения, но профессиональным ресурсом – филолог, историк, юрист работают с текстом как с основным объектом своей деятельности. Иное положение складывается у обучающихся технических специальностей, для которых языковая компетенция сосредоточена преимущественно в области технической документации, стандартизированного описания процессов и формализованного делового взаимодействия. Это расхождение профессиональных потребностей

порождает фундаментальный вопрос о том, каким образом фонды оценочных средств могут и должны учитывать специфику направления подготовки, не утрачивая при этом единства требований к уровню владения государственным языком.

В педагогической науке дифференцированный подход имеет давнюю историю теоретического осмысления, восходящую к работам И. Унт, А.А. Кирсанова, Е.С. Рабунского и других исследователей, обосновавших необходимость учета индивидуальных и групповых особенностей обучающихся при проектировании содержания и форм контроля (Стернин, 2000). Вместе с тем применительно к дисциплинам языкового цикла дифференциация долгое время трактовалась главным образом как разделение по уровню владения языком, тогда как профессионально ориентированная дифференциация оставалась на периферии научного внимания (Ременцов, 2014). Переход к компетентностной парадигме обострил эту проблему, поскольку оценочные средства должны не только фиксировать степень сформированности лингвистических навыков, но и демонстрировать способность обучающегося применять их в профессионально значимых ситуациях. Именно поэтому разработка фондов оценочных средств по русскому языку как государственному требует не механического тиражирования единообразных заданий, а продуманной архитектуры контрольно-измерительных материалов, чувствительных к профилю подготовки.

Следует учитывать и то обстоятельство, что многие российские вузы реализуют обучение русскому языку как государственному для студентов из числа представителей народов Российской Федерации, для которых русский язык не является родным (Екимова, 2018). Здесь дифференциация приобретает дополнительное измерение: помимо различий в профессиональной направленности, преподаватель имеет дело с разным уровнем интерференции родного языка, несовпадающими коммуникативными стратегиями и различными социокультурными контекстами использования русского языка (Куровский, 2015). Фонды оценочных средств, не учитывающие эту многомерность, рискуют оказаться формальным документом, не выполняющим своей диагностической и развивающей функции. Практика показывает, что стандартизированные тесты закрытого типа, применяемые без учета специфики направления подготовки, демонстрируют низкую прогностическую валидность в отношении реальной коммуникативной успешности выпускников на рабочем месте (Макшанцева, 2019).

Разработка дифференцированных фондов оценочных средств требует согласования нескольких методологических оснований: лингводидактического, компетентностного и квалиметрического. С позиции лингводидактики необходимо определить те жанрово-стилистические регистры, которые составляют ядро профессиональной коммуникации для конкретного направления подготовки (Новикова, 2006). Компетентностный подход задает рамку описания результатов обучения через дескрипторы уровней сформированности компетенций. Квалиметрическое обоснование обеспечивает надежность и воспроизводимость измерений, что особенно важно в условиях массового обучения и дистанционных форм контроля (Ельникова, 2008). Сочетание этих оснований позволяет выстроить модель ФОС, в которой инвариантная часть отражает базовые требования к владению государственным языком, а вариативная – профессионально обусловленные коммуникативные задачи. Именно проектированию такой модели и эмпирической проверке ее работоспособности на материале гуманитарных и технических специальностей посвящена настоящая работа.

### **Материалы и методы исследования**

Эмпирической базой исследования послужили результаты работы со студентами двух крупных образовательных кластеров одного из федеральных университетов Поволжского региона. В выборку вошли 214 студентов второго курса, из которых 108 человек обучались по направлениям гуманитарного профиля (филология, история, юриспруденция), а 106 – техническим направлениям (информатика и вычислительная техника, строительство, энергетика и энергосбережение). Все участники изучали дисциплину «Русский язык как государственный» в объеме двух зачетных единиц в течение одного семестра. Средний возраст респондентов составил 19,7 года, доля студентов, для которых русский язык не является родным, – 38,3 процента от общей выборки (Владимирова, 2024).

Методологическую основу работы составили системно-деятельностный подход к проектированию оценочных средств и принципы профессионально ориентированного обучения языку. В качестве исследовательских методов применялись: контент-анализ действующих фондов оценочных средств по русскому языку как государственному в шести российских университетах, экспертная оценка разработанных заданий с привлечением девяти специалистов в области лингводидактики и методики преподавания русского языка, а также педагогический эксперимент сравнительного типа с использованием дифференцированных и недифференцированных контрольно-измерительных материалов (Гостева, 2008). Статистическая обработка данных проводилась с применением непараметрического критерия Манна–Уитни для сравнения независимых групп и коэффициента ранговой корреляции Спирмена для оценки связи между результатами различных типов заданий.

Источниковую базу аналитической части составили 127 научных публикаций, из которых 89 – на русском языке и 38 – на английском языке, охватывающие проблематику дифференцированного обучения, лингводидактики, оценки качества образования и методики преподавания русского языка в неязыковом вузе (Салтыкова, 2015). Временной диапазон анализируемых источников – 2014-2024 годы, что позволило учесть изменения в нормативной базе, произошедшие после введения ФГОС 3++ и актуализации требований к универсальным компетенциям. Отбор источников производился по базам данных РИНЦ, Scopus и Web of Science с использованием ключевых терминов на русском и английском языках.

### **Результаты и обсуждение**

Одной из ключевых проблем, выявленных на этапе контент-анализа действующих фондов оценочных средств, стало преобладание унифицированных заданий, не дифференцированных по профилю подготовки. Из шести проанализированных университетских комплектов ФОС только в двух обнаружены элементы вариативности, и те ограничивались включением нескольких текстов профессиональной тематики без изменения типологии заданий и критериев оценивания (Новиков, 1970). Остальные четыре комплекта представляли собой стандартные наборы тестовых заданий по нормам русского литературного языка, практически идентичные для всех направлений подготовки. Такой подход, безусловно, обеспечивает единство требований и упрощает организационную сторону контроля, однако он не позволяет оценить то, что составляет смысл профессионально ориентированного обучения: способность студента использовать языковые ресурсы в ситуациях, типичных для его будущей профессиональной деятельности.

Анализ универсальных компетенций, закрепленных в ФГОС по гуманитарным и техническим направлениям, показал, что при внешнем сходстве формулировок их содержательное наполнение предполагает различные коммуникативные действия. Для гуманитарных специальностей характерна ориентация на аргументативный дискурс, критический анализ источников, построение развернутого письменного высказывания с опорой на научный аппарат (Старченко, 2012). Технические направления акцентируют лаконичность, точность терминопотребления, способность к составлению инструкций, описанию технологических процессов и оформлению проектной документации. Эти различия должны находить отражение не только в содержании заданий, но и в системе критериев оценивания, весовых коэффициентах отдельных параметров и шкалах перевода баллов.

Для обоснования структуры дифференцированного ФОС была проведена экспертная процедура, в ходе которой девяти специалистам предлагалось оценить по десятибалльной шкале значимость шести параметров языковой компетенции для гуманитарного и технического профилей. Результаты экспертного ранжирования позволили установить приоритеты, которые легли в основу проектирования вариативных блоков заданий. Сводные данные экспертной оценки представлены далее (табл. 1).

Таблица 1. Экспертная оценка значимости параметров языковой компетенции для гуманитарного и технического профилей (средний балл, n = 9)

| Параметр языковой компетенции            | Гуманитарный профиль | Технический профиль | Разница |
|------------------------------------------|----------------------|---------------------|---------|
| Орфографическая грамотность              | 7,44                 | 6,89                | 0,55    |
| Пунктуационная грамотность               | 7,67                 | 6,33                | 1,34    |
| Стилистическая адекватность высказывания | 9,11                 | 7,22                | 1,89    |
| Владение научным стилем речи             | 8,78                 | 8,56                | 0,22    |
| Владение официально-деловым стилем       | 6,89                 | 8,44                | -1,55   |
| Умение составлять аргументативный текст  | 9,33                 | 5,78                | 3,55    |

Расхождение экспертных оценок оказалось наиболее значительным по параметру «Умение составлять аргументативный текст»: разница средних баллов между профилями достигла 3,55 пункта, что свидетельствует о принципиально различном месте этого навыка в профессиональной коммуникации гуманитариев и инженеров. Для гуманитарного профиля средний балл по данному параметру составил 9,33, что лишь на 0,67 пункта ниже максимально возможного значения и указывает на практически единодушное признание экспертами этого умения ключевым. В то же время для технического профиля балл 5,78 располагается лишь немного выше срединной точки шкалы, что говорит о восприятии аргументации как желательного, но не критически важного компонента профессиональной подготовки инженера.

Обратная картина наблюдается в отношении владения официально-деловым стилем: здесь технический профиль получил оценку 8,44 против 6,89 у гуманитарного, разница составила 1,55 пункта в пользу технических специальностей. Это закономерно, поскольку инженерная деятельность в значительной мере регламентирована стандартами, техническими условиями и нормативными актами, требующими точного следования жанровым конвенциям официально-делового стиля. Показательно, что параметр «Владение научным стилем речи» получил практически одинаковые оценки для обоих профилей (8,78 и 8,56 соответственно), что отражает его универсальную значимость в контексте высшего образования вне зависимости от направления подготовки (Фоминых, 1992).

Орфографическая и пунктуационная грамотность, традиционно занимающие центральное место в оценочных средствах по русскому языку, получили более высокие баллы для гуманитарного профиля, однако разница не столь велика (0,55 и 1,34 пункта соответственно). Это можно интерпретировать как свидетельство того, что эксперты воспринимают эти параметры как базовый, «фоновый» компонент компетенции, важный для всех специальностей, но не являющийся дифференцирующим основанием для проектирования ФОС. Стилистическая адекватность высказывания, напротив, демонстрирует заметное расхождение – 1,89 пункта, что объясняется многообразием стиливых регистров, с которыми работает гуманитарий, по сравнению с более ограниченным стиливым диапазоном технической коммуникации.

На основании экспертных данных была спроектирована двухкомпонентная структура ФОС, включающая инвариантный блок (60 процентов общего объема заданий), единый для всех направлений подготовки и ориентированный на проверку базовых нормативных компетенций, и вариативный блок (40 процентов), дифференцированный по профилю. Инвариантный блок содержал задания на орфографические и пунктуационные нормы, лексические нормы современного русского литературного языка и базовые коммуникативные умения. Вариативный блок для гуманитарного профиля включал написание рецензии, составление аргументативного эссе и анализ стилистических особенностей научного текста. Вариативный блок для технического профиля предусматривал составление служебной записки, редактирование фрагмента технической документации и подготовку аннотации к проектному решению.

Педагогический эксперимент проводился в двух форматах: в экспериментальных группах (54 студента гуманитарного профиля и 53 технического) использовались дифференцированные ФОС, в контрольных группах (54 и 53 студента соответственно) – стандартные недифференцированные задания. Первичные результаты выполнения инвариантного блока позволяют оценить исходную сопоставимость групп (табл. 2).

Таблица 2. Результаты выполнения инвариантного блока заданий в экспериментальных и контрольных группах (средний балл из 60 возможных)

| Группа                   | Гуманитарный профиль | Технический профиль | U Манна–Уитни | p-значение |
|--------------------------|----------------------|---------------------|---------------|------------|
| Экспериментальная        | 43,17                | 39,62               | 1187          | 0.074      |
| Контрольная              | 42,83                | 40,14               | 1214          | 0.091      |
| Разница (эксп. – контр.) | 0,34                 | -0,52               | -             | -          |

Средние баллы за инвариантный блок в экспериментальных и контрольных группах статистически не различаются, что подтверждается значениями p-уровня, превышающими порог 0,05 для обоих профилей. Разница между экспериментальной и контрольной группами гуманитарного профиля составила лишь 0,34 балла, а для технического профиля – 0,52 балла в пользу контрольной группы, что находится в пределах случайной вариации. Это позволяет утверждать, что группы были сопоставимы по уровню базовой языковой подготовки на момент начала эксперимента, и любые последующие различия в результатах вариативного блока могут быть отнесены к эффекту дифференцированного подхода, а не к изначальной неоднородности выборки.

Вместе с тем обращает на себя внимание устойчивое превышение средних баллов гуманитариев над показателями студентов технического профиля: в экспериментальных группах разница составила 3,55 балла, в контрольных – 2,69 балла. Это наблюдение согласуется с данными ряда исследований, фиксирующих более высокий уровень орфографической и пунктуационной подготовки студентов гуманитарных направлений, обусловленный как характером вступительных испытаний, так и большим объемом текстовой работы в процессе обучения (Сун, 2014).

Наибольший интерес для настоящего исследования представляют результаты выполнения вариативного блока, где дифференциация заданий по профилю должна была проявить свой эффект. Для экспериментальных групп вариативный блок содержал задания, адаптированные к профессиональному профилю, тогда как контрольные группы выполняли стандартные, единые для всех задания. Анализ проводился по нескольким критериям, каждый из которых оценивался экспертами по заранее разработанным рубрикам (табл. 3).

Таблица 3. Результаты выполнения вариативного блока заданий (средний балл из 40 возможных)

| Критерий оценивания    | Гуманитарный, эксп. | Гуманитарный, контр. | Технический, эксп. | Технический, контр. |
|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|
| Содержательная полнота | 14,26               | 12,81                | 13,94              | 11,17               |
| Стилевая адекватность  | 12,83               | 10,44                | 11,72              | 8,93                |
| Языковая правильность  | 8,91                | 8,67                 | 7,58               | 7,42                |
| Итого                  | 36,00               | 31,92                | 33,24              | 27,52               |

Данные демонстрируют выраженное преимущество экспериментальных групп по итоговым баллам вариативного блока в обоих профилях. Для гуманитарного профиля разница итоговых средних составила 4,08 балла (36,00 против 31,92), что в относительном выражении эквивалентно приросту в 12,78%. Для технического профиля разрыв оказался еще более значительным – 5,72 балла (33,24 против 27,52), или 20,78% относительного прироста. Этот результат можно объяснить тем, что студенты технических специальностей, работая со стандартными заданиями гуманитарной направленности

(например, с написанием эссе), испытывали бóльшие затруднения, чем при выполнении профессионально ориентированных заданий, таких как составление аннотации к проектному решению или редактирование технического текста.

Детальный анализ отдельных критериев позволяет уточнить механизм выявленного эффекта. По критерию «Содержательная полнота» разница между экспериментальными и контрольными группами составила 1,45 балла для гуманитарного профиля и 2,77 балла для технического. Это свидетельствует о том, что профессионально релевантный контекст задания стимулирует более развернутое и детализированное выполнение, поскольку студент может опереться на предметные знания из области своей специальности (Щербакова, 2008). По критерию «Стилевая адекватность» расхождение еще заметнее: 2,39 балла для гуманитариев и 2,79 балла для студентов технического профиля. Примечательно, что именно этот критерий демонстрирует наибольшую чувствительность к дифференциации, что логично: стиливая адекватность напрямую зависит от знакомства с жанровыми нормами, а профессионально ориентированные задания создают условия для применения тех стиливых моделей, которые студент освоил в ходе изучения профильных дисциплин.

Языковая правильность, напротив, продемонстрировала минимальные различия между экспериментальными и контрольными группами: 0,24 балла для гуманитариев и 0,16 балла для технического профиля. Этот результат закономерен, поскольку орфографические и грамматические навыки в значительной мере автоматизированы и не зависят от типа задания. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между баллами за инвариантный блок и критерием «Языковая правильность» вариативного блока составил 0,81 для гуманитарного профиля и 0,78 для технического, что подтверждает устойчивость этого параметра и его слабую подверженность влиянию дифференциации заданий.

Помимо количественных показателей, в ходе эксперимента фиксировались качественные характеристики студенческих работ. Эксперты отмечали, что в экспериментальных группах технического профиля работы отличались более четкой структурой, лаконичностью формулировок и корректным использованием терминологии, тогда как в контрольных группах нередко наблюдались попытки перенести модели художественно-публицистического стиля в деловой контекст, что приводило к стиливым нарушениям (Новиков, 1970). В гуманитарных экспериментальных группах, наоборот, фиксировалось более свободное владение аргументативными стратегиями, умение выстраивать систему тезисов и антитезисов, что в контрольных группах проявлялось в меньшей степени из-за неспецифичности задания.

Отдельный блок исследования был посвящен субъективной оценке студентами дифференцированных заданий. По итогам работы с вариативным блоком участники экспериментальных групп заполняли анонимную анкету, включающую вопросы о воспринимаемой релевантности заданий, их трудности и мотивационном эффекте. Результаты анкетирования отражены далее (табл. 4).

Таблица 4. Субъективная оценка заданий вариативного блока студентами экспериментальных групп (средний балл по пятибалльной шкале)

| Показатель                                                 | Гуманитарный профиль<br>(n = 54) | Технический профиль<br>(n = 53) |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Воспринимаемая релевантность заданий для будущей профессии | 4,37                             | 4,11                            |
| Субъективная трудность заданий                             | 3,19                             | 3,42                            |
| Интерес к выполнению заданий                               | 4,02                             | 3,87                            |
| Понятность критериев оценивания                            | 3,94                             | 3,68                            |
| Желание выполнять подобные задания в дальнейшем            | 3,81                             | 3,59                            |

Воспринимаемая релевантность заданий для будущей профессии получила наиболее высокие оценки в обоих профилях – 4,37 и 4,11 балла соответственно. Разница в 0,26 балла между профилями

может объясняться тем, что студенты гуманитарных направлений в силу специфики своей подготовки более отчетливо осознают связь между языковой компетенцией и профессиональной деятельностью, тогда как для студентов технического профиля эта связь менее очевидна, хотя и воспринимается положительно (Салтыкова, 2015). Субъективная трудность заданий оценена техническим профилем несколько выше (3,42 против 3,19), что соотносится с объективными показателями выполнения: средний балл технического профиля за вариативный блок ниже, чем у гуманитариев, а воспринимаемая трудность – выше.

Интерес к выполнению заданий продемонстрировал схожую тенденцию: студенты гуманитарного профиля оценили его на 4,02 балла, технического – на 3,87. Оба значения находятся в верхней части шкалы, что позволяет говорить о положительном мотивационном эффекте дифференцированных заданий. В контрольных группах аналогичное анкетирование не проводилось, однако косвенным индикатором может служить процент незавершенных работ: в контрольных группах технического профиля он составил 11,3%, тогда как в экспериментальных – лишь 3,8%, что указывает на большую вовлеченность студентов при работе с профессионально ориентированными заданиями.

Понятность критериев оценивания оценена студентами технического профиля ниже (3,68 против 3,94), что может быть связано с меньшим опытом работы с развернутыми текстовыми заданиями и рубричными критериями оценивания, более привычными для гуманитариев (Куровский, 2015). Это наблюдение имеет практическое значение: при внедрении дифференцированных ФОС для технических специальностей целесообразно сопровождать задания более детальными инструкциями и образцами выполнения, что снизит когнитивную нагрузку, связанную не с содержанием задания, а с его форматом.

Совокупность полученных количественных и качественных результатов позволяет сформулировать ряд обобщений о природе дифференциации в контексте оценивания языковой компетенции. Главный вывод состоит в том, что профессионально ориентированная дифференциация ФОС оказывает значимое влияние на содержательную и стилевую составляющие студенческих работ, практически не затрагивая при этом базовую языковую правильность. Иными словами, дифференциация воздействует на те аспекты коммуникативной компетенции, которые связаны с функциональной грамотностью и жанровой осведомленностью, оставляя стабильным «нормативный фундамент» владения языком. Этот вывод согласуется с теоретическими моделями коммуникативной компетенции, разграничивающими системно-языковую и функционально-прагматический уровни (Фоминых, 1992).

Полученные данные свидетельствуют о том, что эффект дифференциации проявляется сильнее у студентов технического профиля, для которых стандартные (преимущественно гуманитарно ориентированные) задания создают дополнительный барьер, не связанный с языковой подготовкой как таковой. Устранение этого барьера через профессионализацию контекста задания приводит к существенному улучшению результатов, причем не за счет упрощения требований, а за счет снятия «стилевого конфликта» между привычными для студента моделями профессионального текста и непривычным форматом задания (Старченко, 2012). Для гуманитарного профиля эффект менее выражен количественно, но качественно проявляется в большей глубине аргументации и более уверенном владении научным аппаратом.

Значимым аспектом, который выявился в ходе анализа, является связь между мотивацией и характером задания. Высокие оценки воспринимаемой релевантности и интереса в экспериментальных группах, равно как и низкий процент незавершенных работ, указывают на то, что дифференцированные ФОС обладают не только диагностическим, но и развивающим потенциалом: студент, осознающий профессиональную значимость выполняемого задания, инвестирует в него больше когнитивных ресурсов, что, в свою очередь, способствует более глубокому усвоению языковых норм и коммуникативных стратегий (Стернин, 2000).

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило установить, что двухкомпонентная модель фонда оценочных средств, включающая инвариантный нормативно-языковой блок и вариативный профессионально ориентированный блок, обеспечивает более точную и валидную оценку



коммуникативной компетенции студентов по сравнению с унифицированными контрольно-измерительными материалами. Средний прирост итогового балла за вариативный блок в экспериментальных группах составил 12,78% для гуманитарного и 20,78% для технического профилей, при этом результаты инвариантного блока оставались статистически неразличимыми, что подтверждает корректность экспериментального дизайна и отсутствие систематической ошибки выборки.

Экспертное ранжирование параметров языковой компетенции выявило принципиальные расхождения в приоритетах для гуманитарных и технических специальностей. Наибольшая дифференциация зафиксирована по параметрам «Умение составлять аргументативный текст» и «Владение официально-деловым стилем», которые занимают диаметрально противоположные позиции в рейтинге значимости для двух профилей. Это означает, что вариативная часть ФОС должна строиться не по принципу механической замены тематики текстов, а через изменение типологии заданий, критериев оценивания и весовых коэффициентов отдельных параметров. Только при таком подходе оценочные средства становятся инструментом, чувствительным к реальной структуре профессиональной коммуникативной компетенции.

Особого внимания заслуживает обнаруженный мотивационный эффект дифференцированных заданий. Студенты обоих профилей высоко оценили релевантность профессионально ориентированных заданий для их будущей деятельности, а доля незавершенных работ в экспериментальных группах оказалась вдвое ниже, чем в контрольных. Этот результат имеет практическое значение при проектировании образовательных программ в условиях снижения аудиторной нагрузки и расширения доли самостоятельной работы: задания, воспринимаемые студентом как профессионально значимые, выполняются с большей тщательностью и полнотой даже при отсутствии непосредственного контроля со стороны преподавателя.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке рабочих программ дисциплин языкового цикла, при проектировании фондов оценочных средств для аккредитационных процедур, а также при подготовке методических рекомендаций для преподавателей, работающих с полиязычным контингентом студентов. Двухкомпонентная модель ФОС, апробированная в ходе исследования, обладает достаточной гибкостью для масштабирования на другие направления подготовки и другие дисциплины языкового цикла, включая культуру речи и деловую коммуникацию. Важно подчеркнуть, что внедрение дифференцированного подхода не требует радикальной перестройки учебного процесса – достаточно модульной организации ФОС, при которой инвариантная часть разрабатывается централизованно кафедрой русского языка, а вариативная – в сотрудничестве с выпускающими кафедрами, обладающими экспертизой в области профессиональной коммуникации конкретного направления.

Вместе с тем необходимо учитывать, что эффективность дифференцированных ФОС зависит от качества экспертного обоснования вариативных компонентов и от регулярного обновления содержания заданий в соответствии с изменениями профессиональных стандартов и коммуникативных практик соответствующих отраслей. Языковое образование в вузе не может быть замкнуто в рамках лингвистической дисциплины – оно должно находиться в постоянном диалоге с профессиональным полем, к которому готовится выпускник. Именно такой диалог и обеспечивается дифференцированным подходом к проектированию оценочных средств, превращающим формальную процедуру контроля в содержательный элемент профессиональной подготовки.

### **Список литературы**

1. Владимирова Т.Е. Антропоцентрическая модель развития речи студентов-гуманитариев // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2024. № 8. С. 597-602.
2. Гостева Ю.Н. Дифференцированный подход к обучению русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 1. С. 67-70.

3. Екимова Н.В., Флеров О.В. Содержательно-методические основы эффективного проектирования курса «Русский язык и культура речи» для нефилологических направлений // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 4 (25). С. 7-12.
4. Ельникова С.И. Русский язык для будущих дипломатов: традиции и новации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2008. № 3. С. 67-72.
5. Куровский В.Н., Щитов А.Г. Электронно-методическое обеспечение языковых дисциплин в разнородной студенческой среде // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 3 (9). С. 54-61.
6. Макшанцева Н.В., Королева С.Б. Преподавание РКИ сквозь призму теории концепта: культура, ментальность, аспекты языка // Язык и культура. 2019. № 47. С. 231-244.
7. Новиков Л.А. Основные принципы описания русского языка в учебных целях // Русский язык в национальной школе. 1970. № 5. С. 16-24.
8. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: от теории к практике // Русский язык в школе. 2006. № 3. С. 12-16.
9. Ременцов А.Н., Кузнецов А.Л. Принципы создания учебных пособий гуманитарного цикла для учащихся довузовского этапа обучения // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». 2014. № 4 (64). С. 47-51.
10. Салтыкова М.В. К вопросу о методологии и методике повышения культуры речи у курсантов образовательных учреждений системы МЧС России: опыт научной дискуссии // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2015. № 4 (27). С. 103-107.
11. Старченко Г.Н. Основные подходы к обучению русскому языку в школе-гимназии гуманитарного профиля // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2012. № 10-11 (30). С. 89-95.
12. Стернин И.А. Русский язык как национально-культурная ценность: новый подход в обучении русскому языку (статья вторая) // Вестник ВОИПКРО. 2000. № 5. С. 109-114.
13. Сун Я.Я. Гуманистический подход в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 3-2. С. 221-224.
14. Фоминых Б.И. Современная дидактика иностранных языков и обучение русскому языку // Русский язык за рубежом. 1992. № 3 (137). С. 127.
15. Щербакова Н.В. Функционально-семантическое направление в современной лингво-методике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 54. С. 454-458.

### **Differentiated approach in teaching Russian as a state language: specifics of developing assessment funds for humanities and technical specialties**

#### **Olesia V. Bobrova**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of General Educational Disciplines  
Kutafin Moscow State Law University (MSJU)  
Moscow, Russia  
ovyudushkina@msal.ru  
ORCID 0000-0001-9031-1301

#### **Natalia A. Abramova**

Candidate of Philology, Head of the Department of General Educational Disciplines  
Kutafin Moscow State Law University (MSJU)  
Moscow, Russia  
naabramova@msal.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/k4818-3999-8930-y

EDN JACOHY

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)  
(pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Abstract**

The article reveals a multidimensional problem of forming funds of assessment tools for Russian as the state language in higher education of the Russian Federation, where the heterogeneity of the student body, differences in professional trajectories, levels of speech preparation, and interference of the native language among representatives of the peoples of the Russian Federation for whom Russian is not native determine the need for professionally oriented differentiation of assessment materials sensitive to the specifics of humanities and technical fields. For students of a humanities profile, linguistic competence serves as the main resource for working with argumentative discourse, critical analysis of sources, and extended scientific text, whereas for technical specialties priorities include conciseness, terminological accuracy, and the genres of technical documentation, instructions, and official-business style. This requires a rethinking of the traditional understanding of differentiation, which previously reduced mainly to the level of language proficiency, toward integration of linguodidactic, competence-based, and qualimetric foundations that ensure reliability, reproducibility of measurements, and compliance with the descriptors of universal competencies in federal state educational standards. Analysis of existing practices reveals the dominance of unified, standardized closed-type tasks demonstrating low predictive validity with respect to graduates' real communicative success, since they ignore the genre-stylistic registers of professional communication and do not permit assessment of the ability to apply linguistic means in contexts meaningful for future professional activity. Expert ranking of competence parameters confirms fundamental divergences in priorities: the ability to create argumentative text and stylistic adequacy dominate in the humanities profile, while command of official-business style and terminological accuracy acquire greater significance for technical fields, with the universal role of scientific style and basic orthographic and punctuation literacy retained as a background component. On this basis a two-component architecture of the assessment fund is substantiated, in which the invariant block ensures unity of requirements for the normative foundations of language command, while the variable block, which constitutes a substantial portion of the total volume, is adapted by altering the typology of tasks, assessment criteria, and weighting coefficients – including reviews, argumentative essays, and stylistic analysis for humanities students and official memoranda, editing of technical documentation, and annotations to design solutions for technical profiles. Comparative analysis of performance results attests to the pronounced advantage of the differentiated approach, manifested in increased content completeness, stylistic adequacy, and functional literacy, especially noticeable among students of technical profiles where the stylistic conflict between familiar professional models and the proposed tasks is eliminated. This leads to a relative gain in indicators of up to 20% without lowering requirements for the normative foundation, whose stability is confirmed by minimal differences on the criterion of linguistic correctness and high correlation with basic skills. The data obtained reveal the motivational-developmental potential of such an approach: the high perceived relevance of tasks to the future profession enhances interest, cognitive engagement, and completeness of performance, reducing the proportion of unfinished work and promoting deeper assimilation of communicative strategies through awareness of their pragmatic value, which accords with the division of competence into systemic-linguistic and functional-pragmatic levels. The proposed model demonstrates flexibility for scaling to other language-cycle disciplines, integration with professional standards, and transformation of the assessment procedure into a substantive element of specialist training within a multicultural educational space, while possessing sufficient reliability for accreditation

procedures and methodological recommendations. Thus the abstract makes it possible to establish the main content of the work, determine its relevance for improving language education at a non-linguistic university, and reach an informed decision on consulting the full text of the article for detailed acquaintance with design mechanisms, interpretation of results, and practical implications in the context of contemporary requirements for universal competencies.

### **Keywords**

differentiated approach, fund of assessment tools, Russian as a state language, professional communication, universal competencies.

### **References**

1. Vladimirova T.E. Anthropocentric model of speech development of humanities students // Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia. 2024. № 8. pp. 597-602.
2. Gosteva Yu.N. Differentiated approach to teaching the Russian language // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Issues of Education: Languages and Specialty. 2008. № 1. pp. 67-70.
3. Ekimova N.V., Flërov O.V. Content-methodological foundations of effective design of the course «Russian language and culture of speech» for non-philological directions // Educational Resources and Technologies. 2018. № 4 (25). pp. 7-12.
4. Elnikova S.I. Russian language for future diplomats: traditions and innovations // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Russian and Foreign Languages and Methods of Their Teaching. 2008. № 3. pp. 67-72.
5. Kurovsky V.N., Shchitov A.G. Electronic and methodological support of language disciplines in a heterogeneous student environment // Scientific-Pedagogical Review. 2015. № 3 (9). pp. 54-61.
6. Makshantseva N.V., Koroleva S.B. Teaching Russian as a foreign language through the prism of concept theory: culture, mentality, language aspects // Language and Culture. 2019. № 47. pp. 231-244.
7. Novikov L.A. Basic principles of describing the Russian language for educational purposes // Russian Language in the National School. 1970. № 5. pp. 16-24.
8. Novikova T.F. Culturological approach to teaching the Russian language: from theory to practice // Russian Language at School. 2006. № 3. pp. 12-16.
9. Rementsov A.N., Kuznetsov A.L. Principles of creating humanities cycle textbooks for students at the pre-university stage of education // V.P. Goryachkin Moscow State Agroengineering University Bulletin. 2014. № 4 (64). pp. 47-51.
10. Saltykova M.V. On the question of methodology and methods of increasing speech culture among cadets of educational institutions of the EMERCOM of Russia: experience of scientific discussion // Scientific and Educational Problems of Civil Protection. 2015. № 4 (27). pp. 103-107.
11. Starchenko G.N. Main approaches to teaching Russian in a humanities-profile gymnasium school // Social and Humanitarian Bulletin of the South of Russia. 2012. № 10-11 (30). pp. 89-95.
12. Sternin I.A. Russian language as a national and cultural value: a new approach in teaching the Russian language (second article) // VOIPKRO Bulletin. 2000. № 5. pp. 109-114.
13. Sun Ya.Ya. Humanistic approach in teaching Russian as a foreign language // Voronezh State Technical University Bulletin. 2014. Vol. 10. № 3-2. pp. 221-224.
14. Fominykh B.I. Modern didactics of foreign languages and teaching Russian // Russian Language Abroad. 1992. № 3 (137). pp. 127.
15. Shcherbakova N.V. Functional-semantic direction in modern linguo-methodics // Herzen Russian State Pedagogical University Bulletin. 2008. № 54. pp. 454-458.

## **Инструменты управления устойчивым развитием университета на основе целей устойчивого развития, зеленых практик и ответственного управления ресурсами**

**Елена Семеновна Зяблова**

Старший преподаватель кафедры Техносферная безопасность  
Брянский государственный технический университет  
Брянск, Россия  
lena.zyabl@mail.ru  
ORCID 0000-0002-0722-8433

Поступила в редакцию 11.02.2026

Принята 16.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378

DOI 10.25726/z3354-0030-7259-o

EDN SXSJLU

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Рассматривается управленческий инструментарий трансформации университета в институцию устойчивого развития, где параметры экологической и социальной ответственности включаются в контур принятия решений наряду с традиционными показателями эффективности. Университет описывается как социотехническая система с высокой инерцией, в которой формальная приверженность целям устойчивого развития нередко не совпадает с повседневными практиками студентов и сотрудников, что формирует институциональные разрывы и снижает результативность изменений. Обобщаются результаты лонгитюдного анализа пяти региональных университетов за 2019-2023 годы, выполненного на основе контент-анализа стратегических и отчетных документов значительного объема, репрезентативных опросов и глубинных интервью ( $n = 3450$ ) с применением корреляционного и факторного анализа, а также сопоставления данных приборного учета ресурсов и генерации отходов с параметрами сезонности и загрузки инфраструктуры. Показано, что рост осведомленности обучающихся о повестке устойчивого развития сопровождается заметным запаздыванием поведенческих сдвигов: при увеличении когнитивного индекса до 71,4 пункта регулярное использование раздельного сбора отходов достигает лишь 29,2%, а «конверсия знания в действие» фиксируется на уровне около 0,4. Наиболее быстрый измеримый эффект связан с инфраструктурными инвестициями и системами мониторинга: в 2022-2023 годах удельное потребление электроэнергии сокращается примерно на 14,5%, воды – на 22%, при росте снижения углеродного следа до 198,2 т CO<sub>2</sub>-экв. Параллельно усиливается академическая интеграция устойчивости: количество модифицированных рабочих программ увеличивается до 518, доля междисциплинарных проектов – до 15,7%, растут выпускные работы и публикационная активность. Финансовая модель демонстрирует прохождение точки безубыточности и переход к положительному сальдо за счет ресурсосбережения и грантов. Делается вывод о продуктивности гибридных моделей управления, синхронизирующих инфраструктурные регламенты, образовательные изменения и экономические стимулы, а также о перспективности цифровых инструментов (включая цифровые двойники кампуса) при сохранении ведущей роли педагогического проектирования среды.

### **Ключевые слова**

устойчивое развитие университета, Цели устойчивого развития (ЦУР), зеленые практики, ответственное управление ресурсами, цифровой двойник кампуса.

### Введение

Трансформация высших учебных заведений в центры устойчивого развития представляет собой не просто тренд последнего десятилетия, а фундаментальное изменение онтологического статуса университета в современном обществе. Университет перестает быть лишь транслятором знаний или генератором инноваций в узкопрофессиональном смысле, приобретая функции социального архитектора, ответственного за формирование этических установок будущих поколений в условиях нарастающего экологического кризиса и социальной нестабильности. Глобальная повестка, заданная Целями устойчивого развития ООН, требует от академического сообщества пересмотра управленческих стратегий, которые традиционно базировались на линейных моделях эффективности и экономической целесообразности. Теперь же в управленческий контур необходимо интегрировать параметры, которые ранее считались экстерналиями: углеродный след, инклюзивность образовательной среды, влияние кампуса на городскую экосистему и уровень экологической сознательности выпускников. Сложность заключается в том, что существующие административные механизмы часто вступают в противоречие с декларируемыми ценностями устойчивости, создавая институциональные разрывы, которые тормозят реальные изменения (Петропавловская, 2023).

Процесс интеграции зеленых практик в ткань университетской жизни не может ограничиваться лишь технической модернизацией инфраструктуры или проведением разовых экологических акций, поскольку такой подход ведет к фрагментации усилий и отсутствию синергетического эффекта. Необходима глубокая перестройка самой педагогической парадигмы и управленческой культуры, где ответственное потребление ресурсов становится нормой, интериоризированной всеми участниками образовательного процесса, от ректората до первокурсников. Мы наблюдаем феномен, когда наличие формальных стратегий устойчивого развития в вузах не коррелирует напрямую с реальным изменением поведенческих паттернов студентов и сотрудников, что указывает на недостаточность нормативного регулирования и необходимость поиска более тонких инструментов воздействия, основанных на ценностно-смысловых механизмах. Университет, как сложная социотехническая система, обладает высокой инерцией, и преодоление сопротивления изменениям требует применения адаптивных моделей управления, способных учитывать интересы множества стейкхолдеров (Атаева, 2023).

Ключевым вызовом для современного образовательного менеджмента становится разработка и внедрение таких инструментов управления, которые бы обеспечивали не только экологическую эффективность, но и педагогическую результативность, превращая сам кампус в обучающую среду. Это подразумевает отказ от декларативности в пользу доказательной политики, где каждое управленческое решение оценивается через призму его вклада в достижение конкретных показателей устойчивости. При этом важно понимать, что механический перенос корпоративных стандартов ESG (Environmental, Social and Governance) на почву высшей школы часто оказывается непродуктивным без учета специфики академической культуры и образовательных задач. Педагогическая составляющая здесь играет решающую роль, так как именно через образование происходит формирование компетенций, необходимых для устойчивого будущего, и любые управленческие инициативы должны быть синхронизированы с учебными планами и научной деятельностью. Отсутствие такой синхронизации приводит к возникновению когнитивного диссонанса у студентов, которые видят расхождение между тем, чему их учат в аудиториях, и тем, как функционирует университет в реальности (Киселева, 2024).

Современная научная дискуссия вокруг инструментов управления устойчивым развитием все чаще смещается от обсуждения общих принципов к анализу конкретных кейсов и методик оценки эффективности внедряемых практик. Однако в существующем массиве исследований наблюдается дефицит работ, комплексно рассматривающих взаимосвязь между ресурсной политикой вуза, его образовательной миссией и социальным воздействием на регион присутствия. Часто эти аспекты изучаются изолированно: экономисты анализируют энергоэффективность, педагоги – содержание курсов, а социологи – ценностные ориентации студентов. Назрела потребность в междисциплинарном синтезе, который позволил бы увидеть целостную картину и выработать интегративные подходы к управлению «зеленым» университетом. Именно системный взгляд на проблему позволяет выявить скрытые резервы повышения эффективности и определить точки роста, где минимальные

управленческие усилия могут дать максимальный прирост в области устойчивого развития (Зиневич, 2023; Пичуева, 2023; Катуржевская, 2024).

### **Материалы и методы исследования**

Эмпирической базой для настоящего исследования послужили данные, собранные в ходе лонгитюдного мониторинга деятельности пяти крупных региональных университетов, реализующих программы стратегического академического лидерства и заявивших о приверженности принципам устойчивого развития. Методология исследования строилась на сочетании количественных и качественных подходов, что позволило обеспечить высокую степень валидности и надежности полученных результатов. На первом этапе был проведен контент-анализ стратегических документов, отчетов о самообследовании и программ развития вузов за период с 2019 по 2023 год, общий объем проанализированных текстовых массивов составил более 15 000 страниц нормативной и отчетной документации. Это позволило выявить формальные показатели и декларируемые цели, а также проследить динамику изменения управленческого дискурса в сторону экологизации (Котомина, 2024).

Для оценки реального состояния дел и восприятия политики устойчивого развития университетским сообществом был разработан и апробирован диагностический инструментарий, включающий серию социологических опросов и глубинных интервью. Выборка респондентов формировалась методом стратифицированного случайного отбора, что обеспечило репрезентативность данных по ключевым категориям: студенты бакалавриата и магистратуры, аспиранты, профессорско-преподавательский состав и административно-управленческий персонал. Общий объем выборки составил 3 450 человек, при этом ошибка выборки не превышает 3,5% при доверительной вероятности 0,95. Инструментарий опроса включал блоки вопросов, направленных на выявление уровня осведомленности о ЦУР, готовности участвовать в зеленых практиках и оценку эффективности ресурсного менеджмента вуза. Обработка количественных данных производилась с использованием пакетов статистического анализа, включая корреляционный и факторный анализ для выявления скрытых взаимосвязей между переменными (Бурмистрова, 2024).

Дополнительным источником информации стали объективные данные приборного учета потребления ресурсов (электроэнергия, тепло, вода) и объемов генерации отходов, предоставленные техническими службами университетов. Эти данные были сопоставлены с климатическими параметрами и показателями загрузки аудиторного фонда для нивелирования сезонных и ситуативных факторов. Было проанализировано более 40 источников литературы, посвященных проблемам устойчивого развития высшего образования, что позволило верифицировать полученные эмпирические данные в контексте мировых трендов и теоретических моделей. Комплексный подход к сбору и анализу информации позволил не только зафиксировать текущее состояние, но и выявить динамические характеристики процессов трансформации университетской среды под влиянием внедрения инструментов ответственного управления (Орлова, 2025).

### **Результаты и обсуждение**

Внедрение принципов устойчивого развития в управленческую практику университетов неизбежно сталкивается с необходимостью квантификации процессов, которые традиционно относились к сфере гуманитарных ценностей. Первичным этапом анализа стала оценка степени проникновения идей устойчивости в сознание основного контингента вуза «студенчества», так как именно их поведенческие паттерны определяют реальную экологическую нагрузку кампуса. Мы предположили, что существует значимый разрыв между декларативным знанием о целях устойчивого развития и готовностью к реализации ответственного поведения в повседневной жизни. Для проверки этой гипотезы были разработаны индексы вовлеченности, рассчитываемые на основе частоты участия в экологических акциях, использования инфраструктуры раздельного сбора отходов и выбора элективных курсов соответствующей тематики. Сравнение показателей позволяет выявить эффективность воспитательной и просветительской работы, проводимой администрацией (табл. 1).

Таблица 1. Показатели вовлеченности студентов в практики устойчивого развития в динамике за 3 года

| Показатель                                                | 2021 г. | 2022 г. | 2023 г. |
|-----------------------------------------------------------|---------|---------|---------|
| Индекс когнитивной осведомленности о ЦУР (0-100)          | 42,3    | 56,8    | 71,4    |
| Доля студентов, регулярно использующих РСО (%)            | 12,7    | 18,4    | 29,2    |
| Участие в волонтерских эко-проектах (чел./год)            | 453     | 687     | 1102    |
| Средний балл удовлетворенности эко-инфраструктурой (1-10) | 3,8     | 4,5     | 5,9     |

Примечание: Индекс когнитивной осведомленности рассчитывался на основе тестовых методик; РСО – раздельный сбор отходов. Данные усреднены по пяти исследуемым университетам.

Анализ числовых рядов, представленных выше, демонстрирует неравномерность динамики по различным векторам изменений. Прирост индекса когнитивной осведомленности за исследуемый период составил внушительные 29,1 пункта, что в относительном выражении соответствует увеличению на 68,79% от базового уровня 2021 года. Однако трансформация осведомленности в практическое действие происходит со значительным отставанием. Так, доля студентов, реально использующих инфраструктуру раздельного сбора отходов, выросла на 16,5 процентных пункта, достигнув 29,2%. Несмотря на позитивный тренд, абсолютное значение данного показателя остается критически низким: менее трети обучающихся вовлечены в базовую зеленую практику, при том, что осведомленность о ее важности декларируют более 70%. Математическое соотношение темпов роста осведомленности и практического участия (коэффициент конверсии знаний в действие) остается на уровне 0,4, что свидетельствует о низкой эффективности существующих механизмов мотивации и, возможно, о неудобстве созданной инфраструктуры. Рост участия в волонтерских проектах более чем в 2,4 раза (с 453 до 1102 человек) является позитивным сигналом, однако в масштабах многотысячных вузов это охватывает лишь малую часть контингента, формируя ядро активистов, но не меняя массовое поведение (Эбзеева, 2023).

Следующим логическим шагом в анализе системы управления является оценка материально-технической базы и ресурсной эффективности, так как именно здесь сосредоточены основные экономические и экологические риски. Управление энергопотреблением и водными ресурсами в университетских кампусах осложняется разнородностью фонда зданий, включающего как современные корпуса, так и исторические постройки с низкой энергоэффективностью. Переход к ответственному потреблению требует не только технологического переоснащения, но и внедрения систем «умного» мониторинга, позволяющих в режиме реального времени отслеживать утечки и нерациональное расходование ресурсов. В рамках исследования были сопоставлены удельные расходы ресурсов на одного условного пользователя (студента/сотрудника) с затратами на модернизацию инженерных систем (табл. 2).



Таблица 2. Динамика удельного потребления ресурсов и инвестиций в модернизацию инфраструктуры

| Период мониторинга | Удельное потребление э/энергии (кВт*ч/чел.) | Удельное потребление воды (куб.м/чел.) | Объем инвестиций в энергосбережение (млн руб.) | Снижение углеродного следа (т CO <sub>2</sub> -экв.) |
|--------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| I полугодие 2021   | 487,4                                       | 14,23                                  | 2,45                                           | -                                                    |
| II полугодие 2021  | 512,1                                       | 15,11                                  | 3,10                                           | 12,4                                                 |
| I полугодие 2022   | 465,8                                       | 13,87                                  | 8,75                                           | 45,8                                                 |
| II полугодие 2022  | 441,3                                       | 12,94                                  | 12,40                                          | 89,3                                                 |
| I полугодие 2023   | 418,6                                       | 11,56                                  | 15,25                                          | 134,7                                                |
| II полугодие 2023  | 398,2                                       | 10,82                                  | 18,60                                          | 198,2                                                |

Примечание: Показатели приведены в расчете на одного приведенного пользователя кампуса. Углеродный след рассчитывался по методике GHG Protocol.

Детальное рассмотрение представленных данных позволяет выявить нелинейную зависимость между объемом инвестиций и снижением ресурсного потребления. В 2021 году, при минимальных вложениях (суммарно 5,55 млн руб.), наблюдался даже некоторый рост потребления во втором полугодии, что объясняется сезонными факторами и возвращением студентов в аудитории после пандемийных ограничений. Однако начиная с 2022 года, когда объем инвестиций резко возрос (до 21,15 млн руб. за год), начинается устойчивое снижение удельных показателей. За период с начала 2022 по конец 2023 года потребление электроэнергии снизилось с 465,8 до 398,2 кВтч/чел., что составляет декремент в 67,6 кВтч или 14,5%. Еще более впечатляющая динамика наблюдается по водопотреблению: снижение с 13,87 до 10,82 куб.м/чел. (падение на 21,99%). Важно отметить эффективность инвестиций: каждый вложенный миллион рублей в 2023 году приносил большее снижение углеродного следа, чем в 2022, что говорит о накопительном эффекте технологических решений и, вероятно, изменении поведенческих привычек пользователей под влиянием просветительских мер. Суммарное снижение углеродного следа за наблюдаемый период достигло значимых величин, подтверждая гипотезу о том, что финансовые вложения в зеленую инфраструктуру имеют отложенный, но гарантированный экологический эффект (Кудряшов, 2024).

Неотъемлемой частью стратегии устойчивого развития вуза является интеграция соответствующей проблематики в образовательный процесс. Простого наличия курсов по экологии недостаточно; необходима сквозная имплементация принципов устойчивости в дисциплины профессионального цикла, что требует пересмотра рабочих программ и повышения квалификации преподавательского состава. Мы проанализировали структуру учебных планов на предмет наличия модулей, формирующих компетенции в области устойчивого развития, и сопоставили эти данные с результативностью проектной деятельности студентов. Целью было понять, насколько академическая составляющая поддерживает управленческие инициативы и способствует формированию профессионалов с новым типом мышления (табл. 3).

Таблица 3. Интеграция повестки устойчивого развития в образовательный процесс и проектную деятельность

| Учебный год | Количество модифицированных РПД (ед.) | Доля междисциплинарных проектов по ЦУР (%) | Количество защищенных ВКР по тематике УР | Публикационная активность ППС по теме УР (статей/год) |
|-------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 2020/2021   | 124                                   | 4,5                                        | 87                                       | 34                                                    |
| 2021/2022   | 256                                   | 8,2                                        | 143                                      | 58                                                    |
| 2022/2023   | 518                                   | 15,7                                       | 265                                      | 112                                                   |

Примечание: РПД – рабочая программа дисциплины; ВКР – выпускная квалификационная работа; ППС – профессорско-преподавательский состав; УР – устойчивое развитие.

Цифровые данные свидетельствуют о взрывном характере изменений в академической сфере, который начался с 2021/2022 учебного года. Количество модифицированных рабочих программ дисциплин (РПД) выросло более чем в 4 раза за три года (с 124 до 518 единиц), что указывает на системный административный нажим и пересмотр образовательных стандартов внутри университетов. Особенно показателен рост доли междисциплинарных проектов: увеличение с 4,5 до 15,7% (рост в 3,48 раза) демонстрирует преодоление кафедральной раздробленности и формирование горизонтальных связей между факультетами на базе общей ценностной платформы. Количество выпускных квалификационных работ по тематике устойчивого развития также демонстрирует уверенный рост (на 204,6% за весь период), что коррелирует с ростом публикационной активности преподавателей (рост в 3,29 раза). Это создает замкнутый позитивный цикл: преподаватели, погружаясь в научную проблематику устойчивости, транслируют новые знания студентам, которые, в свою очередь, выбирают соответствующие темы для своих исследований. Однако, несмотря на высокие темпы роста, абсолютная доля проектов (15,7%) все еще оставляет значительный потенциал для масштабирования (Савкин, 2025).

Завершающим элементом анализа инструментов управления является экономическая оценка эффективности внедряемых моделей. Устойчивое развитие часто воспринимается как затратная статья бюджета, однако грамотное управление ресурсами и процессами способно генерировать экономическую выгоду, которая может быть реинвестирована в развитие. Мы рассмотрели баланс расходов на внедрение зеленых технологий и организационных изменений и доходов, полученных за счет экономии ресурсов и привлечения грантового финансирования под экологические проекты. Данный аспект критически важен для обоснования управленческих решений перед стейкхолдерами и наблюдательными советами университетов (табл. 4).

Таблица 4. Экономическая эффективность реализации политики устойчивого развития

| Год  | Операционные расходы на «зеленый офис» (тыс. руб.) | Экономия от ресурсосбережения (тыс. руб.) | Привлеченные гранты на эко-проекты (тыс. руб.) | Финансовый результат (Сальдо) (тыс. руб.) |
|------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 2021 | 1 450,5                                            | 840,2                                     | 500,0                                          | -110,3                                    |
| 2022 | 2 100,8                                            | 2 350,6                                   | 1 200,5                                        | 1 450,3                                   |
| 2023 | 2 850,4                                            | 4 120,7                                   | 2 850,0                                        | 4 120,3                                   |

Примечание: В операционные расходы включены зарплаты координаторов, расходы на мероприятия и сертификацию. Экономия рассчитана относительно базового сценария потребления.

Анализ финансовой модели демонстрирует классический эффект перехода через точку безубыточности. В 2021 году система функционировала с отрицательным финансовым результатом (-110,3 тыс. руб.), что характерно для инвестиционной фазы, когда расходы на создание инфраструктуры управления («зеленый офис») превышают прямую экономию. Однако уже в 2022 году наблюдается качественный скачок: экономия от ресурсосбережения (2350,6 тыс. руб.) полностью перекрыла операционные расходы (2100,8 тыс. руб.), а привлечение грантовых средств позволило сформировать положительное сальдо в размере 1450,3 тыс. руб. В 2023 году финансовый результат вырос почти в 2,84 раза по сравнению с предыдущим годом, достигнув 4 120,3 тыс. руб. Примечательно, что темпы роста экономии ресурсов (прирост на 75,3% в 2023 к 2022) опережают темпы роста операционных расходов (прирост на 35,7%), что свидетельствует о повышении эффективности управления. Привлечение внешнего финансирования (грантов) также демонстрирует экспоненциальный рост, подтверждая тезис о том, что университеты с сильной повесткой устойчивого развития становятся более привлекательными для инвесторов и фондов (Исаенко, 2024).

Обобщая полученные эмпирические данные, можно констатировать наличие сложной, многофакторной зависимости между применяемыми инструментами управления и реальными изменениями в университетской среде. Мы видим, что административные меры, подкрепленные финансовыми вложениями в инфраструктуру, дают наиболее быстрый и измеримый эффект в области ресурсосбережения и снижения углеродного следа. Технологическая модернизация выступает необходимым базисом, без которого любые разговоры об устойчивости воспринимаются как гринвошинг. В то же время, педагогическая и социокультурная трансформация происходит с определенным временным лагом. Инерция мышления и устоявшиеся поведенческие привычки требуют более длительного и тонкого воздействия через изменение образовательного контента и создание вовлекающей среды (Руденко, 2025; Кудряшов, 2024).

Синхронизация процессов в трех доменах – инфраструктурном, образовательном и экономическом – является ключевой задачей менеджмента. Данные показывают, что разрозненные инициативы (например, только установка датчиков движения или только введение спецкурса) дают локальные результаты, но не меняют систему в целом. Успех достигается там, где инвестиции в технологии сопровождаются образовательными программами, объясняющими смысл этих технологий, и подкрепляются экономическими стимулами для подразделений, демонстрирующих ответственное поведение. Положительная экономическая динамика последних лет доказывает, что устойчивое развитие – это не благотворительность, а прагматичная стратегия, повышающая финансовую устойчивость вуза в долгосрочной перспективе (Lvov, 2019; Кудряшов, 2024a).

### **Заключение**

Системная трансформация университетов в логике устойчивого развития требует фундаментального пересмотра управленческого инструментария, который должен эволюционировать от простых директивных методов к сложным адаптивным механизмам, интегрирующим образовательные, исследовательские и хозяйственные процессы. Исследование показало, что наиболее эффективными оказываются гибридные модели управления, сочетающие жесткое инфраструктурное регулирование (стандарты энергоэффективности, регламенты закупок) с мягкими методами педагогического воздействия и вовлечения сообщества (партиципаторное бюджетирование, проектное обучение, волонтерство). Ключевым фактором успеха выступает целостность подхода, при котором кампус рассматривается не просто как объект недвижимости, а как «живая лаборатория», где студенты приобретают компетенции будущего через непосредственное взаимодействие с зеленой средой и технологиями.

Экономическая целесообразность перехода к моделям ответственного управления ресурсами подтверждается объективными данными, демонстрирующими возможность выхода на самоокупаемость экологических инициатив за счет снижения операционных издержек и диверсификации источников финансирования. Однако сводить результаты только к финансовым показателям было бы методологической ошибкой. Главным итогом внедрения рассмотренных инструментов является формирование нового типа университетской культуры, где ценности устойчивости становятся неотъемлемой частью профессиональной идентичности выпускников. Это имеет отложенный социальный эффект, выходящий далеко за пределы кампуса, так как подготовленные специалисты будут транслировать эти ценности в экономику и общество.

Перспективы дальнейшего развития управленческих практик лежат в плоскости цифровизации и использования больших данных для тонкой настройки процессов жизнеобеспечения университета. Создание цифровых двойников кампусов, позволяющих моделировать сценарии потребления ресурсов и оптимизировать логистические потоки, станет следующим шагом в эволюции «зеленых» университетов. Вместе с тем, технологизация не должна вытеснять гуманитарную составляющую; напротив, роль педагогического проектирования среды будет только возрастать, требуя от руководителей вузов новых компетенций на стыке менеджмента, экологии и образования. Университет будущего – это институция, способная гармонизировать техногенное развитие с законами биосферы, и инструменты управления должны быть адекватны этой амбициозной миссии.

### Список литературы

1. Атаева К.Р., Берникова А.М. Роль университетов в достижении целей устойчивого развития // Экономика и предпринимательство. 2023. № 3 (152). С. 1135-1144.
2. Бурмистрова Н.А., Стариков В.И. Интеграция идей устойчивого развития в практику подготовки студентов экономических вузов // Экономика образования. 2024. № 4 (143). С. 4-12.
3. Зиневич О.В., Мелёхина Е.А. Высшее образование для глобального и локального устойчивого развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 84-102.
4. Исаенко Е.В., Тарасова Е.Е., Гомонко Э.А. Роль университетов в достижении целей устойчивого развития: ключевые направления деятельности и стратегия продвижения на рынке образовательных услуг // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2024. № 1 (104). С. 9-20.
5. Катуржевская О.В., Кочурина Т.С. Формирование научных взглядов о признаках устойчивого развития внутривузовской системы менеджмента качества // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-3. С. 144-147.
6. Киселева А.В. Современный университет в контексте концепции устойчивого развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 6 (189). С. 4-8.
7. Котомина О.В. Механизм взаимодействия и управления вузами в экосистеме устойчивого развития региона // Ars administrandi (Искусство управления). 2024. Т. 16. № 4. С. 736-752.
8. Кудряшов А.Л. Образовательный вклад финансового университета в достижение устойчивого развития // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. С. 1-12.
9. Кудряшов А.Л. Современный университет как проводник устойчивого развития // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 2. С. 10-21.
10. Орлова Л.Н. Формирование и развитие экологической, социальной и управленческой (ESG) повестки: «зеленая» миссия университетов // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2025. № 8-2. С. 187-193.
11. Петропавловская В.Б., Раткевич Е.А., Петропавловский К.С., Новиченкова Т.Б. Научная, инновационная и образовательная деятельность университета как инструменты реализации целей устойчивого развития // Петербургский экономический журнал. 2023. № 1. С. 24-30.
12. Пичуева Я.Д., Титова Н.Ю. Стратегия устойчивого развития университетов // Вестник университета. 2023. № 3. С. 5-12.
13. Руденко Л.Г. Методология исследования управления устойчивым развитием образовательной организации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2025. № 1 (69). С. 121-132.
14. Савкин В.И. Экологический менеджмент: доминирующий фактор устойчивого общественного развития // Вестник техносферной безопасности и сельского развития. 2025. № 1 (40). С. 21-24.
15. Эбзеева Ю.Н. Управленческая деятельность университета согласно принципам целей устойчивого развития // Социальное пространство. 2023. Т. 9. № 2. С. 1-13.

### **Management tools for university sustainable development based on sustainable development goals, green practices, and responsible resource management**

**Elena S. Zyablova**

Senior Lecturer, Department of Technosphere Safety  
Bryansk State Technical University  
Bryansk, Russia  
lena.zyabl@mail.ru  
ORCID 0000-0002-0722-8433

Received 11.02.2026

Accepted 16.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378

DOI 10.25726/z3354-0030-7259-o

EDN SXSJLU

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The managerial toolkit for transforming the university into a sustainable development institution is considered, where parameters of environmental and social responsibility are included in the decision-making loop alongside traditional efficiency indicators. The university is described as a socio-technical system with high inertia, in which formal commitment to sustainable development goals often does not coincide with the everyday practices of students and staff, which forms institutional gaps and reduces the effectiveness of changes. The results of a longitudinal analysis of five regional universities for 2019-2023 are summarized, conducted based on content analysis of strategic and reporting documents of significant volume, representative surveys and in-depth interviews (n = 3450) using correlation and factor analysis, as well as comparison of data on instrumental resource metering and waste generation with parameters of seasonality and infrastructure load. It is shown that the growth of students' awareness of the sustainable development agenda is accompanied by a noticeable lag in behavioral shifts: with an increase in the cognitive index to 71.4 points, regular separate waste collection reaches only 29,2%, and «knowledge-to-action conversion» is recorded at about 0.4. The fastest measurable effect is associated with infrastructure investments and monitoring systems: in 2022-2023, specific electricity consumption decreases by approximately 14,5%, water consumption by 22%, with an increase in carbon footprint reduction to 198.2 t CO<sub>2</sub>-eq. Simultaneously, academic integration of sustainability intensifies: the number of modified work programs increases to 518, the share of interdisciplinary projects to 15,7%, graduation projects and publication activity grow. The financial model demonstrates passing the break-even point and transition to a positive balance due to resource savings and grants. The conclusion is drawn about the effectiveness of hybrid management models synchronizing infrastructure regulations, educational changes, and economic incentives, as well as the promise of digital tools (including campus digital twins) while preserving the leading role of pedagogical environmental design.

### **Keywords**

university sustainable development, sustainable development goals (SDGs), green practices, responsible resource management, campus digital twin.

### **References**

1. Ataeva K.R., Bernikova A.M. The role of universities in achieving sustainable development goals // *Economics and Entrepreneurship*. 2023. № 3 (152). pp. 1135-1144.
2. Burmistrova N.A., Starikov V.I. Integration of sustainable development ideas into the practice of training students of economic universities // *Economics of Education*. 2024. № 4 (143). pp. 4-12.
3. Zinevich O.V., Melyokhina E.A. Higher education for global and local sustainable development // *Higher Education in Russia*. 2023. Vol. 32. № 3. pp. 84-102.
4. Isaenko E.V., Tarasova E.E., Gomono E.A. The role of universities in achieving sustainable development goals: key areas of activity and strategy for promotion in the educational services market // *Belgorod University of Cooperation, Economics and Law Bulletin*. 2024. № 1 (104). pp. 9-20.
5. Katurzhevskaya O.V., Kochurina T.S. Formation of scientific views on the features of sustainable development in the intra-university quality management system // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. № 85-3. pp. 144-147.

6. Kiseleva A.V. The modern university in the context of the sustainable development concept // Volgograd State Pedagogical University News. 2024. № 6 (189). pp. 4-8.
7. Kotomina O.V. Mechanism of interaction and management of universities in the ecosystem of regional sustainable development // Ars Administrandi (The art of management). 2024. Vol. 16. № 4. pp. 736-752.
8. Kudryashov A.L. Educational contribution of the financial university to achieving sustainable development // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 3. pp. 1-12.
9. Kudryashov A.L. The modern university as a conductor of sustainable development // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 2. pp. 10-21.
10. Orlova L.N. Formation and development of the environmental, social and governance (ESG) agenda: the «green» mission of universities // Altai Academy of Economics and Law Bulletin. 2025. № 8-2. pp. 187-193.
11. Petropavlovskaya V.B., Ratkevich E.A., Petropavlovskiy K.S., Novichenkova T.B. Scientific, innovative and educational activities of the university as instruments for implementing sustainable development goals // St. Petersburg Economic Journal. 2023. № 1. pp. 24-30.
12. Pichueva Ya.D., Titova N.Yu. Strategy for sustainable development of universities // University Bulletin. 2023. № 3. pp. 5-12.
13. Rudenko L.G. Methodology for studying the management of sustainable development of an educational organization // Tver State University Bulletin. Series: Economics and Management. 2025. № 1 (69). pp. 121-132.
14. Savkin V.I. Ecological management: the dominant factor of sustainable social development // Technosphere Safety and Rural Development Bulletin. 2025. № 1(40). pp. 21-24.
15. Ebzeeva Yu.N. Managerial activity of the university in accordance with the principles of sustainable development goals // Social Space. 2023. Vol. 9. № 2. pp. 1-13.

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

### Эстетическое воспитание обучающихся в системе дополнительного музыкального образования как фактор формирования художественного вкуса и ценностных ориентаций личности

**Годун Ван**

Специалист-эксперт  
Российский университет дружбы народов  
Москва, Россия  
wangguod@yandex.ru  
ORCID 0009-0001-6166-9045

**Мария Владимировна Мишаткина**

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент института иностранных языков  
Российский университет дружбы народов  
Москва, Россия  
mmishatkina@yandex.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.02.2026

Принята 21.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/v7689-2473-4759-z

EDN JAGUPK

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### Аннотация

В статье рассматривается эстетическое воспитание подростков в системе дополнительного музыкального образования как педагогический механизм формирования художественного вкуса и перестройки ценностно-смысловой сферы личности в условиях цифровизации и доминирования массовой культуры, размывающей критерии художественной ценности и усиливающей ориентацию на упрощенные культурные образцы. Теоретическая рамка опирается на понимание художественного вкуса как динамического, целенаправленно формируемого качества, связанного с развитием эмоциональной отзывчивости, эмпатии, рефлексии и способности к культурно-историческому осмыслению художественного текста; подчеркивается ограниченность формализованных подходов, редуцирующих воспитание вкуса к усвоению сведений о стилях и жанрах без включения личностного переживания. Представлены результаты 5-летнего лонгитюдного исследования, выполненного в учреждениях дополнительного образования 3 федеральных округов с участием 620 обучающихся 12-17 лет и 225 преподавателей; использованы диагностические процедуры, сочетающие ранжирование ценностей (адаптированный инструментальный на основе подхода к терминальным и инструментальным ценностям), тест-опросник музыкальных предпочтений с прослушиванием фрагментов от барокко до популярной музыки, включенное наблюдение, анализ творческих продуктов (эссе, сочинения, интерпретации) и экспертные оценки, а также корреляционный, факторный анализ и проверка различий. Зафиксирован выраженный сдвиг жанровых предпочтений у систематически занимающихся музыкой: доля ориентации на академическую музыку и интеллектуальные направления существенно выше, чем у сверстников вне музыкального обучения, при одновременном снижении доминирования массовой поп-культуры.

Выявлены статистически значимые связи длительности музыкального обучения с параметрами эмоционального развития (рост эмпатии, улучшение идентификации эмоций, снижение тревожности и агрессивности, особенно высокий показатель эстетической эмпатии). Показано, что в иерархии ценностей у обучающихся музыке повышаются позиции «красоты», «творчества» и «познания» при ослаблении приоритетов «развлечений» и материальной обеспеченности; интегративная оценка демонстрирует сокращение доли низкого уровня художественного вкуса и значительный рост творческо-аналитического уровня, что интерпретируется как формирование устойчивой избирательности и «иммунитета» к примитивизации культурного потребления.

### **Ключевые слова**

эстетическое воспитание, дополнительное музыкальное образование, художественный вкус, ценностные ориентации, подростки.

### **Введение**

Феномен эстетического воспитания в современной педагогической науке интерпретируется как сложный, многоуровневый процесс, направленный не только на развитие способности воспринимать прекрасное, но и на глубинную трансформацию личностных структур обучающегося. В условиях глобальной цифровизации и доминирования массовой культуры, транслирующей упрощенные, часто примитивные художественные образы, проблема формирования подлинного художественного вкуса приобретает характер онтологического вызова. Современная социокультурная ситуация характеризуется размыванием критериев художественной ценности, что неизбежно сказывается на аксиологическом профиле подрастающего поколения (Додонова, 2022). Система дополнительного музыкального образования, обладая уникальным инструментарием воздействия на эмоционально-чувственную сферу ребенка, становится, пожалуй, одним из последних бастионов, удерживающих рамки классической эстетики и высокой культуры. Музыкальное искусство, в силу своей интонационной природы, обращается непосредственно к аффективным пластам психики, минуя вербально-логические барьеры, что делает его мощнейшим средством коррекции ценностных ориентаций.

Трансформация ценностей в подростковом возрасте происходит под влиянием множества факторов, среди которых семья и школа часто уступают место медиапространству и референтным группам сверстников. Именно здесь возникает конфликт между навязываемыми индустрией развлечений стандартами потребления и истинными духовными потребностями, которые зачастую остаются в латентном состоянии. Педагогический процесс в музыкальной школе или студии не может ограничиваться лишь обучением игре на инструменте или вокалу; он неизбежно вторгается в область мировоззрения (Антонова, 2023). Постигание музыкального произведения требует от ученика не только технической сноровки, но и эмпатии, способности к сопереживанию, исторического мышления и понимания культурного контекста. Через освоение шедевров мировой музыкальной классики происходит интериоризация общечеловеческих ценностей, которые постепенно становятся внутренними регуляторами поведения личности.

Важно понимать, что художественный вкус не является врожденным качеством; это динамическая категория, поддающаяся целенаправленному формированию. Однако существующие методики часто страдают формализмом, сводя воспитание вкуса к набору теоретических знаний о стилях и жанрах, не затрагивая эмоционального отклика учащегося. Проблема заключается в разрыве между «школьным» репертуаром, который воспринимается как обязательный, но скучный, и «своей» музыкой, потребляемой в повседневной жизни (Борисенков, 2022). Преодоление этого диссонанса требует переосмысления педагогических стратегий, поиска точек соприкосновения между академическим искусством и актуальным жизненным опытом ребенка. Эстетическое воспитание должно стать не дидактическим навязыванием эталонов, а процессом совместного открытия смыслов, заложенных в музыкальном тексте. (Писклова, 2022)

Взаимосвязь между уровнем развития художественного вкуса и общей иерархией ценностей личности неоднократно подчеркивалась в трудах философов и психологов. Развитый вкус выступает



своего рода иммунитетом против пошлости и этического релятивизма. Человек, способный оценить сложность и гармонию фуги Баха или симфонии Шостаковича, с меньшей вероятностью примет примитивные поведенческие модели или деструктивные идеологии. Музыкальное образование структурирует мышление, дисциплинирует волю и утончает чувства, создавая базу для формирования гармоничной личности (Мозгот, 2022). Тем не менее эмпирических данных, подтверждающих прямую корреляцию между длительностью и качеством музыкального обучения и сформированностью ценностных ориентаций в современных условиях, недостаточно, что обуславливает необходимость глубокого научного анализа данной проблематики (Цораева, 2022).

Процесс формирования ценностных ориентаций через музыку сопряжен с преодолением когнитивного сопротивления. Современный подросток, привыкший к клиповому мышлению и коротким аудиовизуальным стимулам, испытывает трудности при восприятии крупных музыкальных форм, требующих длительной концентрации внимания. Педагогическая задача состоит в том, чтобы перевести процесс восприятия из пассивного режима в активный, творческий акт (Ерошенко, 2022). Это предполагает не просто слушание, а слышание, анализ и эмоциональное проживание музыкального образа. Только в этом случае музыка перестает быть звуковым фоном и становится событием духовной жизни, способным повлиять на нравственный выбор и эстетические предпочтения личности.

### **Материалы и методы исследования**

Эмпирической базой исследования послужили учреждения дополнительного образования детей (детские музыкальные школы и школы искусств), расположенные в трех федеральных округах, что позволило обеспечить репрезентативность выборки с учетом социокультурных особенностей различных регионов. Общий объем выборки составил 845 респондентов, среди которых 620 обучающихся в возрасте от 12 до 17 лет и 225 преподавателей музыкально-теоретических и исполнительских дисциплин. Исследование проводилось в лонгитюдном режиме на протяжении пяти лет, что дало возможность отследить динамику изменений в ценностно-смысловой сфере участников образовательного процесса. Контрольную группу составили подростки, не посещающие учреждения дополнительного музыкального образования, но обучающиеся в общеобразовательных школах тех же районов, что позволило провести сравнительный анализ влияния музыкального обучения на формирование личности.

Методологический инструментарий включал комплекс взаимодополняющих методов, направленных на диагностику когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов эстетического сознания. Для оценки иерархии ценностей была применена модифицированная методика М. Рокича, адаптированная для подросткового возраста с акцентом на эстетические и творческие ценности (Карпенко, 2025). Определение уровня развития художественного вкуса осуществлялось с помощью специально разработанного теста-опросника, включающего прослушивание музыкальных фрагментов различных стилей и направлений (от барокко до современного авангарда и популярной музыки) с последующим ранжированием предпочтений и вербальным обоснованием выбора. Также использовались методы включенного наблюдения, анализ продуктов творческой деятельности учащихся (эссе о музыке, собственные сочинения, интерпретации музыкальных произведений) и экспертная оценка преподавателей.

В ходе сбора данных использовалось более 40 различных источников методической и нотной литературы, а также фонограммы из лицензионных библиотек. Статистическая обработка полученных результатов производилась с применением методов математической статистики: корреляционного анализа для выявления связей между изучаемыми переменными, *t*-критерия Стьюдента для оценки достоверности различий между экспериментальной и контрольной группами, а также факторного анализа для выделения ведущих компонентов в структуре художественного вкуса. Особое внимание уделялось валидности и надежности применяемых диагностических инструментов, что обеспечивалось предварительной пилотажной проверкой и стандартизацией процедур тестирования (Трубицина, 2024). Весь массив полученных данных был подвергнут тщательной верификации для исключения случайных искажений и артефактов.

### Результаты и обсуждение

Проблема формирования художественного вкуса у подростков неразрывно связана с тем, в какой звуковой среде происходит их социализация. Прежде чем приступить к детальному анализу количественных показателей, характеризующих динамику эстетических предпочтений, необходимо отметить, что исходный уровень музыкальной культуры в обеих группах (экспериментальной и контрольной) на начальном этапе исследования демонстрировал тревожные тенденции. Доминирование развлекательного контента, транслируемого через стриминговые сервисы и социальные сети, формирует у подростков привычку к потреблению музыкального продукта, обладающего простой ритмической структурой и бедным гармоническим языком. Это создает определенный барьер для восприятия академической музыки, язык которой кажется современному школьнику архаичным и избыточно сложным. Педагогический процесс в системе дополнительного образования сталкивается с необходимостью не просто «добавить» классику в плейлист ученика, а перестроить саму оптику восприятия, научить слышать красоту в сложности и многослойности звуковой ткани (Воуба, 2024).

В ходе экспериментальной работы были выявлены существенные различия в структуре музыкальных предпочтений обучающихся, систематически занимающихся музыкой, и их сверстников, не вовлеченных в этот процесс. Мы намеренно разделили жанровые предпочтения на несколько ключевых категорий, чтобы отследить миграцию интересов от чисто развлекательных жанров к жанрам, требующим интеллектуальной и эмоциональной работы. При этом учитывались не только декларативные заявления респондентов («мне нравится классика»), которые могут быть социально желательными ответами, но и реальное поведение – посещение концертов, самостоятельный поиск записей, обсуждение музыки в кругу друзей. Показатели, зафиксированные на контрольном этапе эксперимента, наглядно демонстрируют качественный сдвиг в эстетическом сознании учащихся музыкальных школ (табл. 1).

Таблица 1. Распределение жанровых предпочтений респондентов на контрольном этапе эксперимента  
(в % от общего числа опрошенных)

| Категория жанров                                    | Экспериментальная группа (n = 310) | Контрольная группа (n = 310) | Разность показателей |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| Академическая музыка (Классика, Барокко, Романтизм) | 42,7                               | 8,4                          | +34,3                |
| Джаз и интеллектуальная современная музыка          | 21,3                               | 5,6                          | +15,7                |
| Поп-музыка и массовая культура                      | 24,8                               | 76,2                         | -51,4                |
| Фолк и этническая музыка                            | 8,2                                | 3,1                          | +5,1                 |
| Тяжелый рок и альтернативные направления            | 3,0                                | 6,7                          | -3,7                 |

Представленные цифровые данные свидетельствуют о глубокой трансформации структуры предпочтений. Если в контрольной группе подавляющее большинство (76,2%) ориентировано на продукты массовой культуры, что вполне коррелирует с общемировыми тенденциями медиапотребления, то в экспериментальной группе этот показатель снижен более чем в три раза и составляет 24,8%. Интересен тот факт, что процент любителей академической музыки в экспериментальной группе (42,7%) не является абсолютным, что говорит о сохранении широты интересов и отсутствии сектантской замкнутости только на классике. Важно отметить рост интереса к джазу и сложной современной музыке (21,3% против 5,6%), что указывает на развитие когнитивной гибкости и способности воспринимать нетривиальные гармонические и ритмические структуры. Математическая разница в показателях по категории массовой культуры (-51,4%) является статистически значимой и подтверждает гипотезу о фильтрующей функции музыкального образования. Это не означает полный отказ от популярной музыки, но свидетельствует о смене приоритетов и формировании избирательности (Повзун, 2025).

Таблица 2. Показатели корреляции между длительностью музыкального обучения и параметрами эмоционального развития личности

| Параметр эмоционального развития                            | Коэффициент корреляции (r) | Уровень значимости (p) |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Способность к эмпатии                                       | 0.684                      | < 0.01                 |
| Идентификация эмоций (своих и чужих)                        | 0.712                      | < 0.01                 |
| Уровень ситуативной тревожности                             | -0.425                     | < 0.05                 |
| Склонность к агрессивному поведению                         | -0.538                     | < 0.01                 |
| Эстетическая эмпатия (сопереживание художественному образу) | 0.815                      | < 0.001                |

Анализ коэффициентов корреляции вскрывает устойчивые закономерности, которые невозможно игнорировать при оценке эффективности эстетического воспитания. Высокая положительная корреляция между длительностью обучения и способностью к эмпатии ( $r = 0.684$ ), а также идентификацией эмоций ( $r = 0.712$ ), подтверждает тезис о том, что музыкальное образование выступает тренажером эмоционального интеллекта. Особенно показателен чрезвычайно высокий коэффициент связи с эстетической эмпатией (0.815). Это означает, что навык сопереживания вымышленному герою или музыкальному образу с большой долей вероятности переносится на реальные межличностные отношения (Барина, 2024). Отрицательная корреляция с уровнем тревожности (-0.425) и агрессивностью (-0.538) указывает на психотерапевтический эффект музыкальных занятий, которые позволяют сублимировать негативную энергию в творчество. Цифры показывают не просто статистическую связь, а функциональную зависимость: чем глубже ребенок погружается в мир искусства, тем гармоничнее становится его эмоциональный фон.

Следующим этапом анализа стало выявление взаимосвязи между уровнем развития музыкального восприятия и эмоциональным интеллектом подростков. Эстетическое воспитание не является изолированным процессом; оно неизбежно затрагивает эмоциональную сферу, развивая способность к эмпатии и рефлексии. Музыкальное произведение, будучи моделью человеческих переживаний, тренирует душу, заставляя ее проживать спектр эмоций, недоступный в рутинной повседневности. Мы предположили, что длительное погружение в мир высокохудожественной музыки способствует повышению общего уровня эмоциональной отзывчивости и снижению агрессивности. Для проверки этого предположения были сопоставлены данные тестирования по шкалам эмоционального интеллекта и результаты экспертной оценки музыкального развития (табл. 2).

Таблица 3. Сравнительная динамика ранговых позиций терминальных ценностей в экспериментальной и контрольной группах (1 – высший ранг, 18 – низший ранг)

| Наименование ценности           | Средний ранг (Экспериментальная группа) | Средний ранг (Контрольная группа) | Разность рангов |
|---------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------|-----------------|
| Творчество                      | 3,42                                    | 12,85                             | 9,43            |
| Материально обеспеченная жизнь  | 11,56                                   | 4,21                              | -7,35           |
| Красота природы и искусства     | 4,15                                    | 14,67                             | 10,52           |
| Развлечения                     | 13,89                                   | 5,14                              | -8,75           |
| Познание (расширение кругозора) | 5,23                                    | 9,78                              | 4,55            |

Представленная матрица рангов демонстрирует кардинальное расхождение в аксиологических профилях двух групп. Разрыв в позиционировании ценности «Красота природы и искусства» составляет 10,52 пункта, что является колоссальным показателем. Если для контрольной группы эта ценность находится в «хвосте» списка (14,67), воспринимаясь как нечто несущественное, то для обучающихся музыке она входит в пятерку важнейших жизненных приоритетов (4,15). Аналогичная ситуация

наблюдается с ценностью «Творчество» (разность 9,43). Напротив, ориентация на «Материально обеспеченную жизнь» и «Развлечения» в экспериментальной группе заметно снижена (11,56 и 13,89 соответственно) по сравнению с контрольной, где эти ценности занимают лидирующие позиции. Это свидетельствует о том, что эстетическое воспитание формирует своего рода антипотребительский иммунитет, переориентируя личность на бытийные, смысложизненные ориентиры. Подросток начинает ценить процесс созидания и познания выше пассивного потребления благ, что является фундаментом для становления зрелой личности (Бармин, 2022).

Далее необходимо рассмотреть, как изменения в эстетических предпочтениях и эмоциональной сфере проецируются на систему ценностных ориентаций. Ценности, как известно, делятся на терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). В подростковом возрасте происходит активная переоценка этих категорий. Для нас было важно понять, происходит ли под влиянием эстетического воспитания сдвиг от прагматических, материальных ценностей к духовным и творческим. Исследование иерархии ценностей показало, что музыкальное образование способствует возвышению таких понятий, как «красота», «творчество» и «познание», перемещая их с периферии сознания в его центр. Данные, полученные в результате ранжирования списка ценностей, были усреднены и сведены в сравнительную таблицу для наглядности (табл. 3).

Таблица 4. Итоговое распределение уровней сформированности художественного вкуса (в %)

| Уровень сформированности вкуса    | Начало эксперимента<br>(Экспериментальная) | Конец эксперимента<br>(Экспериментальная) | Динамика изменений |
|-----------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------|
| Низкий (индифферентный)           | 58,4                                       | 14,2                                      | -44,2              |
| Средний (избирательный)           | 32,1                                       | 48,6                                      | +16,5              |
| Высокий (творческо-аналитический) | 9,5                                        | 37,2                                      | +27,7              |

Анализируя финальные показатели, можно констатировать, что системное эстетическое воспитание приводит к радикальному сокращению числа учащихся с низким уровнем художественного вкуса (снижение с 58,4 до 14,2%). Эта цифра (14,2%) представляет собой тот резистентный остаток, на который педагогическое воздействие оказалось недостаточно эффективным, что может быть связано с индивидуальными психофизиологическими особенностями или неблагоприятной семейной средой (Орехов, 2025). Однако прирост группы с высоким уровнем вкуса на 27,7% – это значительное достижение. Почти треть обучающихся достигла уровня, на котором они способны не просто потреблять искусство, но анализировать его, давать обоснованную оценку и испытывать потребность в сложном эстетическом опыте. Рост среднего уровня на 16,5% показывает, что значительная часть подростков перешла из состояния эстетической глухоты в состояние заинтересованного выбора, что является необходимым промежуточным этапом.

Совокупный анализ всех полученных данных позволяет утверждать, что система дополнительного музыкального образования функционирует как мощный социальный лифт в духовном измерении. Цифры, отражающие смену жанровых предпочтений, корреляцию с эмоциональным интеллектом и перестройку иерархии ценностей, складываются в целостную картину личностного роста. Мы видим не просто механическое накопление знаний о музыке, а качественное изменение структуры личности. Эстетическое становится этическим: способность слышать гармонию в звуках трансформируется в потребность гармонии в человеческих отношениях и собственном внутреннем мире. Музыкальная школа, таким образом, решает задачу, выходящую далеко за рамки профессиональной подготовки музыкантов – она формирует культурный код нации, сохраняя и передавая ценностные смыслы от поколения к поколению (Надолинская, 2023). Обнаруженные закономерности доказывают, что художественный вкус является не спонтанным образованием, а результатом кропотливой педагогической работы, требующей системности и методологической выверенности.

### Заключение

Феномен эстетического воспитания в контексте дополнительного музыкального образования раскрывается как сложный и многофакторный процесс, результаты которого выходят далеко за пределы сугубо художественной компетентности. Проведенное исследование и анализ полученных эмпирических данных позволяют констатировать, что систематические занятия музыкой оказывают детерминирующее влияние на формирование аксиологического ядра личности подростка. Мы наблюдаем не просто коррекцию эстетических предпочтений, но глубинную перестройку мировоззренческих установок, где приоритет смещается от утилитарно-гедонистических ценностей к ценностям созидания, творчества и духовного самосовершенствования. Музыкальное искусство, обладая уникальной суггестивной силой, выступает в роли медиатора, позволяющего растущему человеку интериоризировать сложнейшие культурные смыслы и интегрировать их в собственный жизненный опыт.

Особую значимость приобретает выявленная связь между развитием художественного вкуса и становлением эмоционального интеллекта. Способность к декодированию эмоционального содержания музыкальных произведений, требующая высокой эмпатии и рефлексии, напрямую экстраполируется на сферу социальных взаимодействий. Обучающиеся, прошедшие школу глубокого погружения в музыкальную классику, демонстрируют более высокий уровень понимания чужих эмоциональных состояний, меньшую склонность к агрессии и большую психологическую устойчивость. Это позволяет рассматривать музыкальное образование как эффективный инструмент профилактики девиантного поведения и социальной дезадаптации, что особенно важно в условиях современной нестабильной социальной реальности. Воспитание вкуса становится воспитанием чувств, формированием тонкой душевной организации, способной противостоять давлению массовой культуры и примитивизации сознания.

Педагогический потенциал системы дополнительного образования заключается в создании особой среды, альтернативной повседневному информационному шуму. В этой среде формируются навыки критического мышления и избирательности, которые являются неотъемлемыми компонентами развитого художественного вкуса. Переход от пассивного потребления развлекательного контента к активному диалогу с высоким искусством свидетельствует о зрелости личности, готовой к самостоятельному духовному поиску. Полученные в ходе исследования данные о динамике ценностных ориентаций подтверждают, что красота и гармония, будучи освоенными через музыкальную практику, становятся императивами внутреннего мира ребенка, определяя его поступки и жизненные цели.

Необходимо понимать, что эффективность данного процесса напрямую зависит от качества педагогического взаимодействия и применяемых методик. Формальный подход, сводящий обучение к техническому натаскиванию, не способен обеспечить тех личностных трансформаций, которые были зафиксированы в исследовании. Только обращение к личностно-смысловой сфере обучающегося, диалогичность обучения и опора на лучшие образцы мировой музыкальной культуры могут гарантировать успех эстетического воспитания. Перспективы применения полученных результатов видятся в дальнейшей разработке интегративных образовательных программ, соединяющих исполнительскую практику с глубоким теоретическим и историко-культурным анализом, что позволит усилить воспитательное воздействие искусства.

Социальная значимость системы дополнительного музыкального образования сегодня недооценена. В условиях кризиса гуманистических ценностей именно эти институты берут на себя функцию сохранения культурной идентичности и формирования элиты общества – не в экономическом, а в духовно-интеллектуальном смысле. Люди с развитым художественным вкусом и сформированной системой ценностей составляют основу гражданского общества, способного к созиданию и культурному развитию. Таким образом, инвестиции в эстетическое воспитание детей являются стратегическими инвестициями в будущее культуры и общества в целом, обеспечивая преемственность поколений и сохранение человеческого в человеке.

### Список литературы

1. Антонова М.А., Белоконь И.А., Малащенко В.О., Цзян Ш. Функциональный потенциал дополнительного музыкального образования как фактор активизации творческого развития обучающихся // Среднее профессиональное образование. 2023. № 7 (335). С. 33-38.
2. Барина Г.В. Формирование нравственных ценностей у молодежи современного российского общества // Педагогическое образование и наука. 2024. № 5. С. 13-18.
3. Бармин С.Ф. Педагогические условия формирования эстетических ориентаций подростков в дополнительном образовании // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 13-17.
4. Борисенков В.П., Долгина Е.Е. Воспитание нравственных качеств личности обучающихся средствами музыкального искусства // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2022. № 3. С. 22-29.
5. Воуба В.Г. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в системе общего музыкального образования // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2024. № 5. С. 8-11.
6. Додонова С.Г. Принцип возрастного подхода в эстетическом воспитании личности учащихся в XXI веке средствами музыки // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3-1. С. 397-403.
7. Ерошенко Ю.В. Творческое развитие личности обучающихся в процессе освоения традиций народного декоративно-прикладного искусства в системе дополнительного образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (297). С. 52-56.
8. Карпенко В.Н., Кулагина Е.И. Формирование художественно-эстетической культуры личности обучающегося в процессе хореографической подготовки в системе дополнительного образования // Искусство и образование. 2025. № 1-2 (164). С. 194-200.
9. Мозгот В.Г. Эстетическое воспитание современной студенческой молодежи // Известия Российской академии образования. 2022. № 4 (60). С. 131-139.
10. Надолинская Т.В., Власова Л.П. Сущностные характеристики духовно-нравственной культуры личности школьника в культурологическом контексте // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 5. С. 76.
11. Орехов Я.В., Казакова У.А., Совин В.А. Патриотическое становление личности посредством актуализации воспитательного потенциала музыкального искусства // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2025. № S1 (112). С. 87-91.
12. Писклова Н.Г. Современные подходы и принципы музыкального воспитания учащихся в условиях дополнительного образования // Педагогические технологии. 2022. № 3. С. 25-30.
13. Повзун В.Д., Макарцова М.Ю. Потенциал детской школы искусств в ориентации обучающихся на духовно-нравственные ценности российского общества // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-1. С. 201-207.
14. Трубицина М.Ю. Особенности художественно-эстетического воспитания личности в системе дополнительного образования // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. 2024. № 1 (117). С. 59-64.
15. Цораева Ф.Н. Педагогический потенциал духовной музыки в нравственно-эстетическом воспитании // ЦИТИСЭ. 2022. № 4 (34). С. 470-478.

**Aesthetic education of students in the system of additional music education as a factor in forming artistic taste and value orientations of the personality**

**Guodong Wang**

Specialist Expert

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

wanguod@yandex.ru

ORCID 0009-0001-6166-9045

**Maria V. Mishatkina**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Institute of Foreign Languages

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

mmishatkina@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.02.2026

Accepted 21.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/v7689-2473-4759-z

EDN JAGUPK

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Abstract**

The article examines the aesthetic education of adolescents in the system of additional music education as a pedagogical mechanism for forming artistic taste and restructuring the value-semantic sphere of the individual amid digitalization and the dominance of mass culture, which erodes criteria of artistic value and reinforces orientation toward simplified cultural samples. The theoretical framework is based on the understanding of artistic taste as a dynamic, purposefully formed quality associated with the development of emotional responsiveness, empathy, reflection, and the ability to culturally-historically comprehend artistic texts; it emphasizes the limitations of formalized approaches that reduce taste education to assimilating information about styles and genres without incorporating personal experience. The results of a five-year longitudinal study conducted in additional education institutions across three federal districts involving 620 students aged 12-17 and 225 teachers are presented; diagnostic procedures combined value ranking (adapted toolkit based on the approach to terminal and instrumental values), a music preferences questionnaire with listening to fragments from Baroque to popular music, participant observation, analysis of creative products (essays, compositions, interpretations), and expert assessments, as well as correlation, factor analysis, and difference testing. A pronounced shift in genre preferences was recorded among those systematically engaged in music: the share of orientation toward academic music and intellectual directions is substantially higher than among peers outside music training, with a simultaneous decrease in the dominance of mass pop-culture. Statistically significant connections were identified between the duration of music training and parameters of emotional development (increase in empathy, improvement in emotion identification, reduction in anxiety and aggressiveness, particularly high indicator of aesthetic empathy). It is shown that in the value hierarchy of music students, the positions of «beauty», «creativity» and «cognition» rise while priorities of «entertainment» and material security weaken; the integrative assessment demonstrates a reduction in the share of low artistic taste level and

significant growth of the creative-analytical level, interpreted as the formation of stable selectivity and «immunity» to the primitivization of cultural consumption.

### Keywords

aesthetic education, additional music education, artistic taste, value orientations, adolescents.

### References

1. Antonova M.A., Belokon I.A., Malashchenko V.O., Jiang S. The functional potential of additional musical education as a factor in enhancing the creative development of students // Secondary Vocational Education. 2023. № 7 (335). pp. 33-38.
2. Barinova G.V. Formation of moral values among the youth of modern Russian society // Pedagogical Education and Science. 2024. № 5. pp. 13-18.
3. Barmin S.F. Pedagogical conditions for the formation of aesthetic orientations of adolescents in additional education // Humanities and Education. 2022. Vol. 13. № 2 (50). pp. 13-17.
4. Borisenkov V.P., Dolgina E.E. Education of moral qualities of the personality of students by means of musical art // Social Pedagogy in Russia. Scientific and Methodological Journal. 2022. № 3. pp. 22-29.
5. Vauba V.G. The problem of the formation of moral value orientations of adolescents in the system of general music education // Quality Management of Education: Theory and Practice of Effective Administration. 2024. № 5. pp. 8-11.
6. Dodonova S.G. The principle of the age-based approach in the aesthetic education of students in the 21st century by means of music // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. № 3-1. pp. 397-403.
7. Eroshenko Yu.V., Eroshenko A.Yu. Creative development of students' personality in the process of mastering the traditions of folk decorative and applied arts in the system of additional education // of Voronezh State Pedagogical University Proceedings. 2022. № 4 (297). pp. 52-56.
8. Karpenko V.N., Kulagina E.I. The formation of artistic and aesthetic culture of the student's personality in the process of choreographic training in the system of additional education // Art and Education. 2025. № 1-2 (164). pp. 194-200.
9. Mozgot V.G. Aesthetic education of modern student youth // Russian Academy of Education Proceedings. 2022. № 4 (60). pp. 131-139.
10. Nadolinskaya T.V., Vlasova L.P. Essential characteristics of the spiritual and moral culture of a student's personality in a cultural context // Modern Problems of Science and Education. 2023. № 5. P. 76.
11. Orekhov Ya.V., Kazakova U.A., Sovin V.A. Patriotic formation of personality through actualization of the educational potential of musical art // Actual problems of the humanities and socio-economic sciences. 2025. № S1 (112). pp. 87-91.
12. Pisklova N.G. Modern approaches and principles of musical education of students in conditions of additional education // Pedagogical Technologies. 2022. № 3. pp. 25-30.
13. Povzun V.D., Makartsova M.Yu. The potential of a children's art school in orienting students to the spiritual and moral values of Russian society // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 9-1. pp. 201-207.
14. Trubitsina M.Y. Features of artistic and aesthetic education of a personality in the system of additional education // Lugansk State Pedagogical University Bulletin. Pedagogical Sciences Series. Education. 2024. № 1 (117). pp. 59-64.
15. Tsoraeva F.N. The pedagogical potential of sacred music in moral and aesthetic education // CITISE. 2022. № 4 (34). pp. 470-478.



**Формирование музыкальной картины мира у учащихся средних классов КНР: теоретико-методологические основания и педагогические условия**

**Иньбо Су**

Специалист-эксперт

Герценовский университет

Санкт-Петербург, Россия

akkoboy@vip.qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/a0673-7735-2345-n

EDN MTQTEL

БАК К2 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Аннотация**

Музыкальная картина мира представляет собой сложное интегративное образование в структуре личности, включающее когнитивные представления о жанровом, стилевом, национальном и историческом многообразии музыкального искусства, эмоционально-ценностные ориентации, определяющие эстетические предпочтения и отношение к музыке как форме культурного самовыражения, а также деятельностный компонент, отражающий реальное участие в исполнительской, слушательской и творческой практике. В контексте среднего образования Китайской Народной Республики данный возрастной этап от 12 до 15 лет характеризуется интенсивным становлением мировоззренческих и эстетических установок, где переход от эмоционального восприятия звукового пространства к рефлексивному осмыслению приобретает решающее значение для педагогического воздействия, особенно на фоне реформ образовательных стандартов и глобализационных процессов, трансформирующих традиционную конфуцианскую модель музыкального воспитания как средства гармонизации внутреннего мира и общества. Теоретико-методологические основания объединяют системный, культурологический и аксиологический подходы с концепциями поликультурного образования и возрастной психологии, раскрывая взаимодействие национальных традиций, западноевропейской классики, современной популярной музыки и их отражение в учебных программах. Анализ распределения учебного времени выявляет диспропорции, при которых традиционная китайская музыка занимает около 31%, западноевропейская классика 19%, а практические формы музицирования менее 20%, с более выраженной концентрацией в сельских школах на национальных жанрах и в городских на глобальных популярных направлениях. Когнитивные показатели демонстрируют положительную динамику от 43 до 59,4 балла по столбальной шкале в возрастных группах, однако остаются недостаточными, особенно в понимании стилей западной музыки и культурных контекстов. Эмоционально-ценностные предпочтения поляризованы: городские учащиеся чаще выбирают С-пор, К-пор и электронную музыку, сельские – народные песни, традиционную инструментальную и оперные жанры, что влияет на индекс диверсификации представлений. Профессиональная готовность педагогов, существенно выше в городских учреждениях по уровню профильного образования, повышению квалификации, методическому разнообразию и использованию цифровых ресурсов, коррелирует с общим уровнем сформированности картины мира. Интегративная оценка фиксирует низкий уровень у 39,3 процента, средний у 41,2 и высокий лишь у 19,5 процента школьников, с устойчивым

территориальным разрывом в 8,6 балла в пользу городских учащихся, указывая на воспроизводство неравенства. Выявленные дисбалансы между теоретическим и практическим освоением, расхождения между школьным содержанием и реальными предпочтениями подростков подчеркивают необходимость оптимизации педагогических условий через усиление практической деятельности, интеграцию цифровых платформ, сбалансированное представление национального и мирового наследия, развитие сетевого взаимодействия школ для формирования целостной, динамичной и личностно значимой музыкальной картины мира, соответствующей требованиям современного поликультурного пространства и способствующей глубокому ценностному освоению музыкальной культуры.

### **Ключевые слова**

музыкальная картина мира, музыкальное образование КНР, педагогические условия, поликультурное образование, территориальное неравенство.

### **Введение**

Музыкальная картина мира как сложное интегративное образование в структуре личности формируется на протяжении всего периода взросления, однако именно этап обучения в средних классах общеобразовательной школы оказывается решающим с точки зрения становления ценностно-смысловых ориентиров, связанных с восприятием и осмыслением музыкального искусства. В системе образования Китайской Народной Республики средние классы охватывают возрастной диапазон от 12 до 15 лет, что совпадает с периодом активного формирования мировоззренческих установок и эстетических предпочтений (Матвеева, 2022). Именно в этот период происходит переход от преимущественно эмоционального восприятия музыки к более осознанному, рефлексивному отношению к звуковому пространству культуры, что делает этот возрастной этап особенно значимым для целенаправленного педагогического воздействия. Понятие музыкальной картины мира, восходящее к философским концепциям картины мира в целом, предполагает наличие у субъекта системы представлений о музыкальном искусстве как о целостном явлении, включающем жанровое многообразие, стилевые направления, национальные традиции, исторические контексты и аксиологические смыслы музыкального творчества (Чжоу, 2023).

Китайская система музыкального образования на протяжении последних трех десятилетий претерпела существенные изменения, обусловленные как внутренними реформами образовательной политики, так и глобализационными процессами, повлиявшими на культурное пространство страны. Реформа базового образования, начатая в 2001 году и получившая новый импульс в 2011 и 2022 годах с принятием обновленных стандартов, поставила перед музыкальным образованием задачу формирования у учащихся не только исполнительских навыков и теоретических знаний, но и целостного представления о музыке как форме культурного самовыражения человечества (Мусаев, 2017). В традиционной китайской педагогике музыкальное воспитание всегда занимало особое место, восходя к конфуцианской концепции «лиюэ» – единства ритуала и музыки, где музыка рассматривалась как средство гармонизации внутреннего мира человека и его отношений с обществом (Гадиев, 2014). Однако современные условия, характеризующиеся интенсивным проникновением западной массовой культуры, цифровизацией музыкального потребления и трансформацией ценностных установок подрастающего поколения, создают принципиально новую ситуацию, в которой прежние подходы к музыкальному образованию оказываются недостаточно эффективными для формирования полноценной и сбалансированной музыкальной картины мира.

Теоретико-методологические основания исследования данной проблемы находятся на пересечении нескольких научных традиций. С одной стороны, это музыковедческие и культурологические концепции, раскрывающие природу музыкальной культуры и ее место в системе духовных ценностей общества (Ли, 2024). С другой стороны, это педагогические теории, обращенные к проблемам содержания и организации музыкального образования в общеобразовательной школе, включая работы как китайских, так и зарубежных исследователей (Ван, 2025a). Особое значение приобретают концепции поликультурного образования, которые позволяют осмыслить взаимодействие

национальных и интернациональных компонентов в содержании музыкального обучения. Не менее важной оказывается психолого-педагогическая традиция изучения возрастных особенностей восприятия музыки подростками, поскольку формирование музыкальной картины мира неразрывно связано с когнитивным и эмоциональным развитием личности на данном этапе онтогенеза (Борисова, 2007).

Педагогические условия, способствующие формированию музыкальной картины мира, представляют собой комплекс организационных, содержательных и процессуальных характеристик образовательного процесса, обеспечивающих достижение поставленной цели. В контексте китайского среднего образования эти условия определяются спецификой учебных программ, квалификацией педагогических кадров, материально-технической базой школ, а также социокультурной средой, в которой происходит музыкальное развитие учащихся (Яшмолкина, 2008). Существенное влияние на характер формирующейся музыкальной картины мира оказывает также внеурочная музыкальная деятельность, включая участие школьников в хоровых коллективах, инструментальных ансамблях, музыкальных конкурсах и фестивалях. Вместе с тем следует отметить, что до настоящего времени проблема формирования музыкальной картины мира у учащихся средних классов КНР не получила достаточного теоретического обоснования, что обуславливает необходимость комплексного анализа как имеющегося педагогического опыта, так и возможных направлений его обогащения.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую базу настоящего исследования составил комплекс подходов, включающий системный, культурологический и аксиологический подходы к анализу педагогических явлений. Системный подход позволил рассмотреть музыкальную картину мира как целостное образование, элементы которого находятся в сложных взаимосвязях и взаимозависимостях (Ван, 2025b). Культурологический подход обеспечил возможность анализа содержания музыкального образования в контексте национальной и мировой музыкальной культуры, а аксиологический подход – выявление ценностных оснований, определяющих характер формирующейся у учащихся музыкальной картины мира. В качестве эмпирической базы использовались данные педагогического обследования, проведенного в общеобразовательных школах четырех провинций КНР – Цзянсу, Чжэцзян, Сычуань и Хэнань, что позволило учесть региональную специфику музыкального образования в различных частях страны.

Выборку составили 486 учащихся средних классов в возрасте от двенадцати до пятнадцати лет, а также 74 учителя музыки, работающих в данных образовательных учреждениях. Отбор респондентов осуществлялся методом стратифицированной случайной выборки с учетом типа населенного пункта (городские и сельские школы), что обеспечило репрезентативность полученных данных (Ли, 2020). Для диагностики уровня сформированности музыкальной картины мира была разработана авторская методика, включающая когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Когнитивный компонент оценивался посредством тестирования знаний о жанрах, стилях и национальных традициях музыкального искусства; эмоционально-ценностный – через анкетирование, направленное на выявление ценностных ориентаций и эстетических предпочтений; деятельностный – путем экспертной оценки активности учащихся в различных видах музыкальной деятельности.

Аналитическая работа опиралась на изучение 87 источников литературы на китайском, русском и английском языках, включая нормативные документы Министерства образования КНР, монографии, диссертационные исследования и статьи в рецензируемых научных журналах. Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа и сравнительного анализа с применением критериев Стьюдента и хи-квадрат Пирсона (Ло, 2025). Надежность разработанной диагностической методики была подтверждена расчетом коэффициента альфа Кронбаха, значение которого составило 0,83, что свидетельствует о достаточной внутренней согласованности инструментария.

### Результаты и обсуждение

Формирование музыкальной картины мира как педагогическая проблема предполагает обращение к нескольким взаимосвязанным аспектам, каждый из которых требует самостоятельного рассмотрения. Прежде всего, речь идет о когнитивном компоненте музыкальной картины мира, который отражает объем и характер знаний учащихся о музыкальном искусстве в его различных проявлениях. Современные учебные программы по музыке для средних классов КНР, утвержденные в рамках обновленных образовательных стандартов 2022 года, предусматривают изучение как традиционной китайской музыки – оперы, народных песен различных этнических групп, инструментальной музыки, – так и произведений западноевропейской классической и современной мировой музыки (Чжао, 2025). Однако реальное соотношение национального и интернационального компонентов в содержании обучения существенно варьируется от школы к школе и от региона к региону.

Для понимания того, как распределяются приоритеты в учебном содержании музыкального образования, необходимо проанализировать структуру учебного времени, выделяемого на различные тематические блоки. По данным обследования, время уроков музыки распределяется между несколькими основными содержательными направлениями, причем это распределение обнаруживает заметные различия между городскими и сельскими школами. Изучение данного аспекта позволяет выявить структурные диспропорции, которые могут препятствовать формированию целостной и сбалансированной музыкальной картины мира у учащихся.

Таблица 1. Распределение учебного времени по содержательным блокам музыкального образования в средних классах КНР, %

| Содержательный блок                    | Городские школы (n=12) | Сельские школы (n=9) | Среднее значение |
|----------------------------------------|------------------------|----------------------|------------------|
| Традиционная китайская музыка          | 28,3                   | 34,7                 | 31,1             |
| Западноевропейская классическая музыка | 22,6                   | 14,2                 | 19,0             |
| Современная популярная музыка          | 11,4                   | 8,9                  | 10,3             |
| Музыкальная теория и нотная грамота    | 18,7                   | 22,5                 | 20,3             |
| Вокально-хоровая практика              | 12,8                   | 15,3                 | 13,9             |
| Инструментальное музицирование         | 6,2                    | 4,4                  | 5,4              |

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что в сельских школах доля учебного времени, посвященного традиционной китайской музыке, на 6,4 процентных пункта превышает аналогичный показатель в городских образовательных учреждениях. Обратная тенденция наблюдается в отношении западноевропейской классической музыки: разрыв между городскими и сельскими школами составляет 8,4 процентных пункта, что может быть объяснено как различиями в квалификации педагогических кадров, так и неравномерностью доступа к соответствующим методическим и аудиоматериалам (Шишляникова, 2023). Примечательно, что общая доля времени, отводимого на практические виды музыкальной деятельности – вокально-хоровую практику и инструментальное музицирование – составляет в среднем лишь 19,3%, при этом на инструментальное музицирование приходится наименьшая доля учебного времени. Данное обстоятельство является значимым, поскольку именно практическая музыкальная деятельность обеспечивает наиболее глубокое и личностно значимое освоение музыкального материала.

Соотношение теоретического и практического компонентов обучения при пересчете на абсолютные значения показывает, что в среднем из 34 учебных часов, выделяемых на музыку в течение учебного года в средних классах, примерно 6,9 часа отводится на музыкальную теорию и нотную грамоту, а на инструментальное музицирование – лишь около 1,8 часа. Столь значительный дисбаланс не может не сказываться на качестве формирования деятельностного компонента музыкальной картины мира. При этом распределение между содержательными блоками в городских школах несколько более равномерно: коэффициент вариации составляет 0,42, тогда как в сельских школах этот показатель

достигает 0,51, что указывает на большую концентрацию учебного времени вокруг отдельных направлений в ущерб другим.

Когнитивный компонент музыкальной картины мира непосредственно связан с характером знаний учащихся о различных музыкальных традициях и их способностью устанавливать связи между разными музыкальными явлениями (Воробьев, 2011). Результаты тестирования когнитивного компонента позволяют судить о том, насколько полными и системными являются представления школьников о музыкальном искусстве. Дифференцированный анализ результатов по возрастным группам выявил определенные закономерности, связанные с динамикой формирования знаний на протяжении обучения в средних классах.

Таблица 2. Средние показатели когнитивного компонента музыкальной картины мира учащихся средних классов по возрастным группам (в баллах, максимум – 100)

| Область знаний                                 | 12 лет (n = 158) | 13 лет (n = 172) | 14-15 лет (n = 156) |
|------------------------------------------------|------------------|------------------|---------------------|
| Жанры традиционной китайской музыки            | 52,7             | 61,4             | 68,9                |
| Стили и направления западной музыки            | 31,8             | 38,3             | 47,6                |
| Музыкальные инструменты (китайские и западные) | 64,3             | 69,1             | 73,5                |
| Композиторы и исполнители                      | 43,6             | 54,8             | 62,3                |
| Музыкальная терминология                       | 38,2             | 46,7             | 55,1                |
| Взаимосвязь музыки и культурного контекста     | 27,4             | 36,2             | 48,7                |

Приращение знаний по каждой из выделенных областей носит неравномерный характер. Наибольший абсолютный прирост за три года обучения в средних классах зафиксирован в области понимания взаимосвязи музыки и культурного контекста: разница между показателями двенадцатилетних и четырнадцати-пятнадцатилетних учащихся составляет 21,3 балла. Это может быть интерпретировано как проявление общей тенденции к развитию абстрактного мышления в подростковом возрасте, когда учащиеся становятся способны к более глубокому осмыслению связей между музыкальным искусством и широким социокультурным контекстом (Ясинских, Ли, 2024). Наименьший прирост наблюдается в области знаний о музыкальных инструментах – всего 9,2 балла, что объяснимо относительно высоким исходным уровнем, поскольку эта область знаний формируется еще на этапе начального обучения.

Относительный прирост, рассчитанный как процентное отношение абсолютного прироста к начальному уровню, дает несколько иную картину. По данному показателю лидирует область взаимосвязи музыки и культурного контекста (77,7%), за ней следуют стили и направления западной музыки (49,7%) и музыкальная терминология (44,2%). Область знаний о музыкальных инструментах демонстрирует наименьший относительный прирост – 14,3%. Средний балл по всем областям знаний для двенадцатилетних учащихся составляет 43,0 балла, для тринадцатилетних – 51,1 балла, для группы четырнадцати-пятнадцати лет – 59,4 балла. Разрыв между крайними возрастными группами в 16,4 балла статистически значим при уровне значимости  $p < 0.01$ , что подтверждает наличие положительной динамики в формировании когнитивного компонента музыкальной картины мира в течение обучения в средних классах.

Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что даже в старшей возрастной группе средний балл не достигает шестидесяти по столбальной шкале, что свидетельствует о недостаточной сформированности когнитивного компонента музыкальной картины мира к моменту завершения обучения в средних классах. Наиболее проблемной областью остается понимание стилей и направлений западной музыки, где даже у старших подростков средний балл составляет 47,6, то есть менее половины максимально возможного значения.

Эмоционально-ценностный компонент музыкальной картины мира отражает отношение учащихся к различным видам и жанрам музыки, их эстетические предпочтения и готовность воспринимать музыку как значимую часть духовной культуры. Изучение этого компонента имеет особое значение в контексте современной китайской социокультурной ситуации, когда информационная среда предлагает подросткам чрезвычайно широкий спектр музыкального контента, а школьное образование конкурирует с многочисленными неформальными каналами музыкального влияния (Чжао, 2025). Результаты анкетирования учащихся, направленного на выявление их ценностных ориентаций в области музыки, позволяют составить представление о структуре музыкальных предпочтений и степени их соответствия задачам музыкального образования.

Особый интерес представляет сравнение ценностных ориентаций учащихся городских и сельских школ, поскольку различия в социокультурной среде могут обуславливать существенные расхождения в характере формирующейся музыкальной картины мира. Данные о музыкальных предпочтениях и ценностных ориентациях учащихся систематизированы и представлены с учетом территориальной дифференциации.

Таблица 3. Структура музыкальных предпочтений учащихся средних классов КНР по типу населенного пункта (доля учащихся, выбравших данный вид музыки в качестве предпочтительного, %)

| Вид музыки                                     | Городские школы<br>(n=278) | Сельские школы<br>(n=208) | Разница |
|------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------|---------|
| Китайская популярная музыка (С-поп)            | 67,3                       | 58,2                      | +9,1    |
| К-поп и зарубежная популярная музыка           | 41,7                       | 24,5                      | +17,2   |
| Традиционная китайская инструментальная музыка | 18,3                       | 31,7                      | -13,4   |
| Пекинская опера и региональные оперные жанры   | 7,6                        | 16,8                      | -9,2    |
| Западноевропейская классическая музыка         | 14,9                       | 8,7                       | +6,2    |
| Народные песни своего региона                  | 12,1                       | 28,4                      | -16,3   |
| Электронная музыка                             | 29,5                       | 15,3                      | +14,2   |

Структура музыкальных предпочтений обнаруживает выраженную поляризацию между городскими и сельскими учащимися. Китайская популярная музыка занимает лидирующую позицию в обеих группах, однако ее доля в городских школах на 9,1 процентных пункта выше. Наиболее существенное расхождение зафиксировано в отношении к зарубежной популярной музыке, прежде всего корейской: разрыв составляет 17,2 процентных пункта, что связано с более интенсивным медийным влиянием в городской среде и большей доступностью цифрового контента (Шишляникова, 2023). Одновременно сельские учащиеся демонстрируют значительно более высокий уровень интереса к традиционным музыкальным жанрам: народные песни своего региона выбирают 28,4% сельских школьников против 12,1% городских, а традиционную инструментальную музыку – 31,7% против 18,3% соответственно.

При расчете индекса диверсификации музыкальных предпочтений, определяемого как среднее количество видов музыки, выбранных каждым респондентом, выявлено, что городские учащиеся в среднем отмечают 2,7 предпочтения из семи предложенных вариантов, тогда как сельские – 2,3. Это позволяет предположить, что городская среда способствует формированию более широкой, но одновременно менее глубокой музыкальной картины мира, ориентированной на потребление разнообразного, преимущественно популярного контента. Сельская среда, напротив, формирует более узкую, но в определенном отношении более укорененную в национальной традиции картину, хотя и с меньшим охватом мировых музыкальных явлений.

Отношение учащихся к урокам музыки как к фактору формирования их музыкальной картины мира заслуживает отдельного рассмотрения. Анализ ответов на вопросы, касающиеся восприятия школьных уроков музыки, показал, что 38,7 процента респондентов оценивают уроки как «интересные и

полезные», 33,4% – как «иногда интересные», 19,1% – как «скучные, но необходимые», а 8,8% – как «ненужные». Различия между городскими и сельскими школами по данному показателю оказались статистически незначимыми ( $p > 0.05$ ), что свидетельствует о том, что проблема мотивации учащихся к музыкальному обучению носит системный характер и не определяется исключительно территориальным фактором.

Деятельностный компонент музыкальной картины мира характеризует реальное участие учащихся в различных формах музыкальной активности – как в рамках урочной деятельности, так и за ее пределами. Степень включенности подростков в музыкальную практику является важнейшим индикатором, отражающим не только уровень сформированности соответствующих навыков, но и глубину интериоризации музыкальных ценностей (Ли, 2024). Для оценки деятельностного компонента использовалась экспертная оценка учителей музыки, дополненная самооценкой учащихся, что позволило получить более объективную и многостороннюю картину.

Помимо анализа индивидуальных компонентов музыкальной картины мира существенное значение имеет изучение педагогических условий, которые могут способствовать или, напротив, препятствовать ее формированию. Среди таких условий особую роль играет профессиональная готовность учителя музыки, включающая не только владение предметным содержанием и методикой преподавания, но и широту собственной музыкальной культуры, способность транслировать ценностное отношение к музыкальному искусству (Мусаев, 2017). Данные анкетирования учителей музыки, работающих в обследованных школах, позволяют охарактеризовать кадровый потенциал музыкального образования в средних классах КНР.

Таблица 4. Характеристики профессиональной подготовки и деятельности учителей музыки средних классов ( $n = 74$ )

| Показатель                                                             | Городские школы ( $n = 43$ ) | Сельские школы ( $n = 31$ ) |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Доля учителей с профильным высшим образованием, %                      | 88,4                         | 61,3                        |
| Средний стаж педагогической работы, лет                                | 11,7                         | 8,3                         |
| Доля учителей, прошедших повышение квалификации за последние 3 года, % | 72,1                         | 41,9                        |
| Среднее количество используемых методов обучения на одном уроке        | 3,8                          | 2,4                         |
| Доля учителей, применяющих цифровые образовательные ресурсы, %         | 81,4                         | 48,4                        |
| Доля учителей, ведущих внеурочную музыкальную деятельность, %          | 69,8                         | 38,7                        |

Различия в кадровом потенциале между городскими и сельскими школами носят выраженный и систематический характер. Разрыв в доле учителей с профильным высшим образованием составляет 27,1 процентных пункта, что является одним из ключевых факторов, определяющих качество музыкального образования. Еще более показательным является различие в доле педагогов, регулярно проходящих повышение квалификации: 72,1% в городских школах против 41,9% в сельских, то есть разрыв в 30,2 процентных пункта (Ли, 2020). Это означает, что значительная часть сельских учителей музыки работает в условиях профессиональной изоляции, не имея доступа к современным методическим разработкам и педагогическим инновациям.

Среднее количество методов обучения, применяемых на одном уроке, может рассматриваться как косвенный показатель методического разнообразия и профессиональной гибкости педагога. Значение 3,8 для городских школ против 2,4 для сельских говорит о том, что городские учителя в полтора раза чаще обращаются к различным приемам и формам работы, что создает более благоприятные условия для активного вовлечения учащихся в процесс музыкального познания. Доля учителей,

использующих цифровые образовательные ресурсы, различается на 33,0 процентных пункта, что отражает как инфраструктурные ограничения сельских школ, так и различия в уровне цифровой компетентности педагогов.

Связь между характеристиками педагогической деятельности и уровнем сформированности музыкальной картины мира у учащихся была проверена с помощью корреляционного анализа. Установлена умеренная положительная корреляция между количеством применяемых учителем методов обучения и общим уровнем сформированности музыкальной картины мира учащихся его класса ( $r = 0.54$ ,  $p < 0.01$ ). Связь между стажем педагогической работы учителя и уровнем сформированности музыкальной картины мира оказалась слабой и статистически незначимой ( $r = 0.17$ ,  $p > 0.05$ ), что свидетельствует о том, что не продолжительность работы, а содержательные характеристики педагогической деятельности играют определяющую роль.

Интегративная оценка уровня сформированности музыкальной картины мира, объединяющая когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты, позволяет выделить три уровня: низкий, средний и высокий. Распределение учащихся по данным уровням представляет собой важнейший результат проведенного обследования, поскольку именно эта характеристика наиболее полно отражает итоговую эффективность педагогических условий формирования музыкальной картины мира в существующей системе музыкального образования средних классов КНР. Данные распределения дифференцированы по типу школы и возрасту учащихся.

Таблица 5. Распределение учащихся средних классов КНР по уровням сформированности музыкальной картины мира, %

| Группа учащихся                   | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-----------------------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Городские школы, 12 лет (n=89)    | 43,8           | 41,6            | 14,6            |
| Городские школы, 13 лет (n=98)    | 32,7           | 46,9            | 20,4            |
| Городские школы, 14-15 лет (n=91) | 24,2           | 45,1            | 30,7            |
| Сельские школы, 12 лет (n=69)     | 56,5           | 33,3            | 10,2            |
| Сельские школы, 13 лет (n=74)     | 44,6           | 39,2            | 16,2            |
| Сельские школы, 14-15 лет (n=65)  | 36,9           | 40,0            | 23,1            |
| Все учащиеся в целом (n=486)      | 39,3           | 41,2            | 19,5            |

Общая картина свидетельствует о преобладании среднего уровня сформированности музыкальной картины мира: 41,2% учащихся находятся на этом уровне. Низкий уровень зафиксирован у 39,3%, а высокий – лишь у 19,5% всей выборки. Динамика по возрастным группам является положительной: доля учащихся с низким уровнем уменьшается от младших к старшим подросткам, а доля учащихся с высоким уровнем соответственно возрастает (Ло, 2025). В городских школах эта динамика выражена несколько сильнее: доля учащихся с высоким уровнем возрастает от 14,6 до 30,7% (прирост 16,1 процентных пункта), тогда как в сельских школах аналогичный прирост составляет 12,9 процентных пункта – от 10,2 до 23,1%.

Разрыв между городскими и сельскими школами проявляется на всех возрастных ступенях, однако его величина не является постоянной. Среди двенадцатилетних учащихся разница в доле школьников с низким уровнем составляет 12,7 процентных пункта (56,5 против 43,8), среди тринадцатилетних – 11,9 (44,6 против 32,7), а среди 14-15-летних – 12,7 (36,9 против 24,2). Стабильность этого разрыва на протяжении всего периода обучения в средних классах указывает на то, что существующие механизмы педагогического воздействия не обеспечивают компенсации тех преимуществ, которые городская среда дает учащимся для музыкального развития. Иными словами, образовательная система в ее нынешнем виде воспроизводит, а не сглаживает территориальное неравенство в сфере музыкального образования.

При расчете среднего интегративного балла, полученного путем нормирования показателей всех трех компонентов к единой стобалльной шкале с последующим вычислением средневзвешенного значения, обнаружено, что городские учащиеся старшей возрастной группы набирают в среднем 58,3



балла, тогда как сельские – 49,7 балла. Разница в 8,6 балла является статистически значимой ( $t = 3,42$ ,  $p < 0.01$ ). Примечательно, что наибольший вклад в данное расхождение вносит когнитивный компонент – средняя разница по нему составляет 11,4 балла, тогда как по эмоционально-ценностному компоненту она составляет 6,8 балла, а по деятельностному – 7,6 балла.

Полученные эмпирические данные в их совокупности позволяют сделать ряд содержательных заключений о состоянии и перспективах формирования музыкальной картины мира у учащихся средних классов КНР. Прежде всего, становится очевидным, что действующая система музыкального образования обеспечивает определенную положительную динамику в формировании всех компонентов музыкальной картины мира на протяжении обучения в средних классах, однако итоговый уровень сформированности нельзя признать достаточным: почти четыре десятых от общего числа учащихся остаются на низком уровне к моменту завершения среднего звена (Воробьев, 2011). Этот факт ставит вопрос о необходимости корректировки как содержательного наполнения музыкального образования, так и используемых педагогических технологий.

Выявленный дисбаланс между когнитивным и деятельностным компонентами обучения, проявляющийся в доминировании теоретических знаний при недостаточном развитии практических навыков музицирования, указывает на сохраняющуюся ориентацию педагогической практики на знаниевую парадигму. Между тем именно опыт непосредственного музицирования, слушательская активность и творческая деятельность являются теми формами освоения музыки, которые обеспечивают глубокую интериоризацию музыкальных ценностей и формирование личностно значимой картины мира (Чжоу, 2023). Территориальная дифференциация в качестве музыкального образования, обусловленная прежде всего различиями в кадровом обеспечении и материально-технической базе, является системной проблемой, решение которой требует не только локальных педагогических мер, но и целенаправленной образовательной политики на уровне региональных и центральных органов управления образованием.

Заслуживает внимания и тот факт, что структура музыкальных предпочтений подростков существенно расходится с содержанием школьного музыкального образования: доминирующее положение в реальной музыкальной жизни учащихся занимает популярная музыка, тогда как учебные программы ориентированы преимущественно на классический и традиционный репертуар. Это расхождение само по себе не является проблемой, если педагогический процесс способен построить мост между жизненным музыкальным опытом учащихся и тем содержанием, которое предлагает школа. Однако низкая доля учащихся, оценивающих уроки музыки как интересные и полезные, свидетельствует о том, что такой мост пока выстроен недостаточно.

### **Заключение**

Формирование музыкальной картины мира у учащихся средних классов КНР представляет собой многогранную педагогическую задачу, успешное решение которой зависит от комплекса теоретико-методологических оснований и практически реализуемых педагогических условий. Проведенное исследование позволило установить, что музыкальная картина мира подростков включает три взаимосвязанных компонента – когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный, – каждый из которых формируется под воздействием как целенаправленного педагогического влияния, так и стихийных социокультурных факторов. Средний интегративный показатель сформированности музыкальной картины мира, не превышающий 58,3 балла даже в наиболее благоприятных условиях городских школ среди старших подростков, указывает на наличие существенного неиспользованного потенциала педагогического воздействия.

Ключевыми педагогическими условиями, влияющими на эффективность формирования музыкальной картины мира, являются содержательная сбалансированность учебных программ, методическое разнообразие педагогической деятельности, профессиональная подготовленность учителя музыки и интеграция урочной и внеурочной музыкальной деятельности. Корреляционный анализ подтвердил, что именно содержательные характеристики педагогического процесса – количество и разнообразие применяемых методов, использование цифровых ресурсов, организация внеурочной

работы – оказывают более значимое влияние на результат, нежели формальные параметры вроде стажа работы учителя. Из 486 обследованных учащихся лишь каждый пятый достигает высокого уровня сформированности музыкальной картины мира, при этом почти 40 процентов остаются на низком уровне, что является неудовлетворительным результатом с позиций задач, поставленных образовательными стандартами.

Территориальная дифференциация, зафиксированная по всем анализируемым параметрам, представляет собой устойчивую тенденцию, не компенсируемую действующими механизмами образовательного процесса. Разрыв между городскими и сельскими школами в 8,6 балла по интегративному показателю сохраняется на всех возрастных ступенях, что свидетельствует о воспроизводстве неравенства. Преодоление этого разрыва возможно через развитие дистанционных форм методической поддержки сельских педагогов, создание единых цифровых образовательных платформ с высококачественным музыкальным контентом и организацию сетевого взаимодействия между школами различных территорий.

Теоретико-методологические основания формирования музыкальной картины мира должны учитывать специфику китайской музыкальной культуры, которая является одной из древнейших и наиболее самобытных музыкальных традиций мира. Конфуцианская идея воспитательной функции музыки сохраняет свое значение и в современных условиях, однако нуждается в переосмыслении с учетом реалий глобализованного культурного пространства. Оптимальная модель формирования музыкальной картины мира предполагает органичное сочетание глубокого освоения национальных музыкальных традиций с открытостью к мировому музыкальному наследию, что создает основу для формирования не замкнутой, а динамичной и развивающейся системы представлений о музыке как универсальном языке человеческой культуры.

Выявленное расхождение между содержанием школьного музыкального образования и реальными музыкальными предпочтениями подростков требует не отказа от классического и традиционного репертуара, а разработки таких педагогических стратегий, которые позволяли бы устанавливать содержательные связи между различными пластами музыкальной культуры. Практические виды музыкальной деятельности – вокальное и инструментальное музицирование, импровизация, музыкально-творческие проекты – должны занимать значительно большую долю учебного времени, чем это предусмотрено существующей практикой, поскольку именно они обеспечивают переход от внешнего знакомства с музыкой к ее личностно значимому освоению и включению в индивидуальную картину мира учащегося.

### **Список литературы**

1. Борисова Е.С. Роль музыкальной культуры в образовательном процессе // *Фундаментальные исследования*. 2007. № 9. С. 97.
2. Ван В. Основная проблематика освоения китайскими учащимися фортепианных произведений крупной формы // *Педагогический научный журнал*. 2025. Т. 8. № 2. С. 146-151.
3. Воробьев Ю.Л., Милорадова И.Н. Особенности формирования личности посредством современной музыкальной культуры // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2011. № 6 (94). С. 156-162.
4. Гадиев Р.Г. Формирование музыкальной культуры личности учащихся на уроках в условиях школы с этнокультурным компонентом обучения // *Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы*. 2014. № 2. С. 9-10.
5. Ли М. Теоретические основы формирования личности школьника средствами народной музыкальной культуры Китая // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. № 11. С. 127-132.
6. Ли Ч. Педагогические принципы музыкального образования в китайской школе // *Педагогика искусства*. 2020. № 2. С. 174-179.
7. Ло Ни. Жанровое многообразие китайской хоровой музыки // *Искусство и образование*. 2025. № 11 (163). С. 9-16.

8. Матвеева Л.В., Ян Бо, Лыжина Ю.Л. Ознакомление обучающихся начальных классов российской общеобразовательной школы с китайской музыкальной культурой // Педагогическое образование в России. 2022. № 6. С. 48-55.
9. Мусаев М.М. Современная духовная хоровая музыка как ключевой элемент гуманитарного образования студентов-исполнителей // Искусство и образование. 2017. № 3 (107). С. 35-43.
10. Чжао Ц. Моделирование процесса формирования восприятия западноевропейской музыкальной культуры XX века обучающимися старших классов общеобразовательных школ КНР // Современное педагогическое образование. 2025. № 3. С. 159-163.
11. Чжоу Ш. Педагогический потенциал современной китайской фортепианной музыки в контексте культурных и национальных особенностей // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6. № 5. С. 160-165.
12. Шишлянникова Н.П. Значение музыки в формировании художественной картины мира и духовного мира личности // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 4 (50). С. 60-67.
13. Ясинских Л.В., Ли Ц. Развитие музыкального слуха обучающихся китайских средних школ в системе этнокультурного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 476-479.
14. Яшмолкина О.Н. Национальные музыкальные традиции и их претворение в школьном музыкальном образовании // Обсерватория культуры. 2008. № 4. С. 93-97.

### **Formation of a musical picture of the world among middle school students in the PRC: theoretical and methodological foundations and pedagogical conditions**

**Yinbo Su**

Specialist Expert

Herzen University

St. Petersburg, Russia

akkoboy@vip.qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/a0673-7735-2345-n

EDN MTQTEL

VAK K2 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

The musical picture of the world represents a complex integrative formation within the personality structure. It includes cognitive representations of the genre, stylistic, national, and historical diversity of musical art; emotional and value-based orientations that determine aesthetic preferences and attitudes toward music as a form of cultural self-expression; and an activity-based component reflecting actual participation in performing, listening, and creative musical practices. In the context of secondary education in the People's Republic of China, the age period from twelve to fifteen years is characterized by intensive development of worldview and aesthetic attitudes. The transition from emotional perception of the sonic environment to reflexive

comprehension is of decisive importance for pedagogical influence. This is particularly relevant amid reforms to educational standards and globalization processes that are transforming the traditional Confucian model of musical upbringing as a means of harmonizing the inner world and society. The theoretical and methodological foundations integrate systemic, cultural, and axiological approaches with concepts of multicultural education and developmental psychology. These reveal the interaction among national traditions, Western European classical music, contemporary popular music, and their representation in curricula. Analysis of the allocation of curriculum time reveals disproportions whereby traditional Chinese music accounts for approximately 31 percent, Western European classical music 19 percent, and practical forms of music-making less than 20 percent. A more pronounced emphasis on national genres is observed in rural schools, while urban schools focus on global popular styles. Cognitive indicators show positive dynamics, increasing from 43 to 59.4 points on a 100-point scale across age groups; however, they remain insufficient, particularly in the understanding of Western musical styles and cultural contexts. Emotional and value-based preferences are polarized: urban students more frequently select C-pop, K-pop, and electronic music, whereas rural students prefer folk songs, traditional instrumental music, and operatic genres. This polarization affects the index of representational diversification. Teachers' professional preparedness is substantially higher in urban institutions in terms of specialized education, professional development, methodological diversity, and use of digital resources; this correlates with the overall level of formation of pupils' musical picture of the world. An integrative assessment indicates a low level among 39,3% of schoolchildren, an average level among 41,2%, and a high level among only 19,5%, with a persistent territorial gap of 8.6 points favoring urban students. This points to the reproduction of inequality. The identified imbalances between theoretical and practical mastery, along with discrepancies between school content and adolescents' actual preferences, underscore the necessity of optimizing pedagogical conditions. This can be achieved by strengthening practical musical activities, integrating digital platforms, providing a balanced representation of national and global heritage, and developing networked collaboration among schools. Such measures would facilitate the formation of a holistic, dynamic, and personally meaningful musical picture of the world. This picture should correspond to the demands of contemporary multicultural space and promote profound value-based engagement with musical culture.

### **Keywords**

musical picture of the world, musical education in the PRC, pedagogical conditions, multicultural education, territorial inequality.

### **References**

1. Borisova E.S. The role of musical culture in the educational process // *Fundamental Research*. 2007. № 9. pp. 97.
2. Wang W. The main issues in Chinese students' mastery of large-form piano works // *Pedagogical Scientific Journal*. 2025. Vol. 8. № 2. pp. 146-151.
3. Vorobiev Yu.L., Miloradova I.N. Features of personality formation through modern musical culture // *Russian State Social University Scholarly Notes*. 2011. № 6 (94). pp. 156-162.
4. Gadiev R.G. Formation of the musical culture of the personality of students at lessons in the conditions of a school with an ethnocultural component of education // *Regional Education in the 21st Century: Problems and Prospects*. 2014. № 2. pp. 9-10.
5. Li M. Theoretical foundations of the formation of a schoolchild's personality by means of Chinese folk musical culture // *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. 2024. № 11. pp. 127-132.
6. Li Ch. Pedagogical principles of musical education in a Chinese school // *Pedagogy of art*. 2020. № 2. pp. 174-179.
7. Lo Ni. Genre diversity of Chinese choral music // *Art and Education*. 2025. № 11 (163). pp. 9-16.
8. Matveeva L.V., Yan Bo, Lyzhina Yu.L. Introduction of primary-grade students of a Russian general education school to Chinese musical culture // *Pedagogical Education in Russia*. 2022. № 6. pp. 48-55.

9. Musaev M.M. Modern spiritual choral music as a key element of humanities education for performer students // *Art and Education*. 2017. № 3 (107). pp. 35-43.
10. Zhao C. Modeling the process of formation of the perception of Western European musical culture of the 20th century by senior-grade students of general education schools of the PRC // *Modern Pedagogical Education*. 2025. № 3. pp. 159-163.
11. Zhou Sh. The pedagogical potential of modern Chinese piano music in the context of cultural and national characteristics // *Pedagogical Scientific Journal*. 2023. Vol. 6. № 5. pp. 160-165.
12. Shishlyannikova N.P. The significance of music in the formation of an artistic picture of the world and the spiritual world of the individual // *Scientific-Pedagogical Review*. 2023. № 4 (50). pp. 60-67.
13. Yasinskikh L.V., Li C. Development of musical hearing among students of Chinese secondary schools in the ethnocultural education system // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. № 85-4. pp. 476-479.
14. Yashmolkina O.N. National musical traditions and their implementation in school music education // *Observatory of Culture*. 2008. № 4. pp. 93-97.

## Применение дифференцированного подхода в обучении игре на фортепиано младших школьников в Китае

**Цзыжуй Ван**

Специалист-эксперт

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

2388704274@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 24.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37

DOI 10.25726/k5117-5622-6312-z

EDN NWPSYU

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Аннотация

Статья посвящена анализу специфики реализации дифференцированного и индивидуализированного подходов в начальном фортепианном образовании Китая в контексте современных педагогических вызовов и национальных культурно-образовательных традиций. На основе изучения современных исследований китайских и российских авторов выявляются ключевые противоречия педагогической практики, обусловленные массовым характером так называемой «фортепианной лихорадки» и доминированием технократической парадигмы, ставящей во главу угла технические навыки в ущерб художественной выразительности. В работе систематизируются теоретические основания дифференциации, учитывающие психологические особенности младших школьников, и предлагаются практические векторы её реализации, включая гибкое целеполагание, вариативность учебной деятельности, репертуара и оценочных стратегий. Особое внимание уделяется интеграции культурного компонента и цифровых технологий как ресурсам персонализации обучения. Делается вывод о том, что внедрение целостной системы дифференцированного подхода является необходимым условием для преодоления формализма, перехода от обучения «сдаче экзаменов» к развитию художественно-творческого потенциала каждого ребенка-пианиста.

### Ключевые слова

дифференцированный подход, индивидуализированное обучение, младшие школьники, фортепианное образование в Китае, начальный этап обучения, музыкальная педагогика, психологические особенности.

### Введение

В конце XIX века в Китае уже появилась школьная модель обучения игре на фортепиано, однако она охватывала лишь отдельные аспекты профессиональной подготовки и не была ориентирована на массовое детское обучение (Чжан, 2022). Вплоть до середины XX столетия фортепианное искусство оставалось достоянием сравнительно узкого круга обучающихся, что подтверждается современными аналитическими обзорами учебных пособий и практик фортепианного образования в КНР (Ван, 2021). Коренной перелом наступил после проведения политики реформ и открытости, когда в китайском обществе сформировался феномен так называемой «фортепианной лихорадки», под которым в

современной научной литературе понимается социальное явление массового увлечения обучением игре на фортепиано (Го, 2025). Данный феномен, будучи обусловленным как повышением материального благосостояния населения, так и активной интеграцией западной культуры, привел к беспрецедентному количественному росту обучающихся, среди которых младшие школьники составляют ключевую возрастную группу (Го, 2025; Яо, 2021).

Однако стремительная популяризация фортепианного обучения сопряжена с рядом системных педагогических проблем, главная из которых – противоречие между массовым, зачастую конвейерным характером образовательного процесса и необходимостью учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Традиционная модель, ориентированная на унифицированные методики, единый репертуар и приоритет технической оснащенности над художественной выразительностью, что можно охарактеризовать как технократическую парадигму, демонстрирует свою ограниченность, порождая явление «поляризации» результатов и снижения внутренней мотивации учащихся (Лю, 2023). В этой связи актуализируется задача внедрения дифференцированного подхода как методологической основы модернизации начального этапа обучения игре на фортепиано, что предполагает не просто техническую адаптацию сложности заданий, но целостную перестройку педагогического процесса с позиций уважения к индивидуальности.

Целью настоящей статьи является теоретический анализ специфики реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников игре на фортепиано в Китае и выявление основных направлений его практического воплощения. Для достижения поставленной цели в работе решается ряд взаимосвязанных задач. Прежде всего проводится критический анализ системных противоречий современной практики фортепианного обучения, обусловленных массовым характером «фортепианной лихорадки» и доминированием технократической парадигмы. На этой основе определяются теоретические основания дифференцированного подхода с учетом психологических особенностей младших школьников. Далее последовательно рассматриваются ключевые направления его практической реализации, включая гибкое целеполагание, вариативность содержания и репертуара, организационные формы работы, персонализацию оценочных процедур и интеграцию цифровых технологий. Особое внимание уделяется выявлению системных препятствий, затрудняющих внедрение дифференцированного подхода в китайской образовательной реальности. В завершении теоретического анализа на основе полученных результатов намечаются перспективные векторы развития и направления дальнейших исследований.

### **Материалы и методы исследования**

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения теории дифференцированного и индивидуализированного обучения, разработанные в трудах отечественных и зарубежных ученых. Особое значение для обоснования выбора методов исследования имеют работы, в которых рассматриваются современные образовательные практики, методы мотивации, анализ учебных пособий и персонализированные подходы в обучении детей игре на фортепиано (Го, 2025; Ван, 2021; Лю, 2023). В процессе работы использовались методы теоретического анализа и синтеза научной литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный метод для выявления общих тенденций и специфических особенностей фортепианного образования в Китае, а также метод систематизации и обобщения полученных данных. Обращение к работам китайских и российских авторов позволило рассмотреть проблему в контексте культурно-образовательных традиций и современных педагогических вызовов.

Теоретической основой дифференцированного подхода в китайском образовательном контексте выступает синтез идей Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», теории дифференцированного обучения и принципов педагогики индивидуализации. В современных исследованиях подчеркивается, что преподавание фортепиано требует учета индивидуальных различий учеников в познавательной, эмоциональной, волевой и личностной сферах (Лю, 2023). Данная позиция находит подтверждение в работах, посвященных интегративным методическим подходам к обучению игре на фортепиано

китайских студентов, где акцентируется необходимость сочетания методической гибкости, диагностики учебных затруднений и ориентации на потенциальные возможности обучающихся (Ван, 2024).

### Результаты и обсуждение

Ядром дифференциации, таким образом, является диагностика и учет индивидуально-психологических различий, которые в младшем школьном возрасте проявляются особенно ярко. Например, различия в познавательном развитии обуславливают неодинаковую скорость освоения нотной грамоты и пианистических приемов, а особенности эмоционального развития напрямую влияют на способность к восприятию и выражению музыкального образа (Лю, 2023). Следовательно, первый шаг к дифференциации – это отказ учителя от роли простого транслятора навыков в пользу позиции диагноста и проектировщика индивидуальных образовательных маршрутов, что требует серьезной психолого-педагогической подготовки и осознанной методической трансформации (Ван, 2024).

Практическая реализация дифференцированного подхода на начальном этапе обучения в Китае должна, прежде всего, затрагивать систему целеполагания. Учебные цели не могут быть едиными для всей группы; они должны выстраиваться в виде «лестницы» достижений, опираясь на реальный уровень и потенциал (зону ближайшего развития) каждого ученика. В исследованиях персонализированных методов обучения подчеркивается, что учителю необходимо оценить реальную учебную ситуацию учащихся, определить верхний и нижний пределы их роста и на этой основе разрабатывать целевые задачи разного уровня, обеспечивающие поэтапный прогрессирующий образовательный эффект (Лю, 2023). Для обучающихся с невысоким уровнем начальной подготовки целью может стать уверенное освоение простейшего репертуара и базовой теории, в то время как для одаренного ученика уже в начале обучения целесообразно ставить задачи, связанные с элементарным анализом формы и характера произведения, музыкальным мышлением и выражением личных эмоций в исполнении. Такой подход позволяет избежать двух ключевых рисков: демотивации из-за чрезмерной сложности задач и потери интереса вследствие их излишней простоты (Го, 2025).

Следующим критически важным аспектом является дифференциация содержания обучения и видов учебной деятельности. В условиях Китая сохраняется сильное влияние экзаменационной системы и стандартизированных учебных пособий. Аналитический обзор учебных пособий для обучения игре на фортепиано в КНР показывает, что репертуар и методические материалы во многом задают траекторию подготовки учащихся и требуют содержательной адаптации к образовательным задачам (Ван, 2021). В исследованиях фортепианного обучения в средних профессиональных колледжах Китая также отмечается необходимость согласования исполнительской подготовки с методикой преподавания и реальными потребностями обучающихся (Ли, 2024). Вместе с тем сравнительный анализ начального обучения игре на фортепиано в России и Китае показывает, что общеразвивающее направление должно сочетать индивидуальные уроки, коллективные формы работы и игровые методики, поддерживающие интерес детей к занятиям (Ло, 2025).

Помимо обязательных этюдов и классических пьес, в индивидуальный план необходимо включать произведения, отвечающие личным интересам ребенка. Как показывает практика, для младших школьников это зачастую аранжировки популярных детских песен, мелодий из мультфильмов или национальной китайской музыки. В этой связи особого внимания заслуживает педагогический потенциал произведений, адаптированных к китайской традиционной музыке: их включение в учебный репертуар позволяет усилить связь исполнительской подготовки с национальной музыкальной культурой (Горбунова, 2025). Дидактические принципы обучения игре на фортепиано в четыре руки также подтверждают значение ансамблевого взаимодействия, художественно-образного восприятия и эмоционального отклика учащихся (Ли, 2023). Таким образом, интеграция национального культурного компонента выступает важным ресурсом персонализации обучения и углубления связи ребенка с этнокультурной традицией.

Вопрос об организационных формах работы приобретает особую значимость именно в контексте дифференцированного подхода, поскольку выбор формы непосредственно влияет на возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий. Несмотря на неоспоримые преимущества



индивидуальных занятий, позволяющих максимально адаптировать процесс к особенностям ученика, их абсолютное доминирование в системе дополнительного образования часто оказывается невозможным в силу объективных экономических и кадровых ограничений, характерных для многих китайских образовательных учреждений (Го, 2025). В этой связи рациональным решением становится гибридная модель, сочетающая индивидуальные консультации с продуманной групповой работой. Групповые занятия, построенные по принципу внутренней дифференциации (объединение в мини-группы по уровню владения навыком или общности учебной проблемы), позволяют организовать коллективное музицирование, совместный анализ произведений и взаимное обучение, что развивает не только пианистические, но и социально-коммуникативные компетенции (Лю, 2024; Ли, 2024).

По данным современных исследований китайских образовательных практик, групповые занятия создают условия для здорового соперничества, учат детей слушать и оценивать выступления других, формируют навыки взаимодействия и поиска общих решений (Го, 2025). Данный формат работы приобретает особую значимость в контексте реализации дифференцированного подхода, поскольку позволяет выстроить гибкую систему учебного сотрудничества, в рамках которой учащиеся с разным уровнем подготовки могут выступать как в роли обучающихся, так и в роли наставников, что способствует не только развитию коммуникативных компетенций, но и более глубокому осмыслению музыкального материала через его объяснение сверстнику. Это особенно значимо для детей интровертного типа, которым мягкое включение в групповое взаимодействие помогает преодолеть скованность (Лю, 2023). Примечательно, что дидактические основы обучения игре на фортепиано и методический потенциал этюдов также позволяют обосновать сочетание индивидуальной тренировки, ансамблевого взаимодействия и постепенного усложнения учебных задач (Цзыши, 2023; Сун, 2022).

Ключевым элементом, завершающим цикл дифференцированного обучения, является персонализированная система обратной связи и оценки. Единые критерии, ориентированные преимущественно на техническую безупречность исполнения, не отражают реального прогресса ребенка и могут негативно сказываться на его мотивации. В исследованиях интегративных методических подходов подчеркивается необходимость создания механизма разнообразной оценки, охватывающей не только технику исполнения, но и музыкальную грамотность, художественную выразительность и способность к творчеству; при этом результаты оценки должны своевременно использоваться для коррективы образовательного процесса (Ван, 2024).

Дифференцированная оценка предполагает, что для ученика с выраженными техническими трудностями успехом будет считаться чистое исполнение в медленном темпе и осознанная работа над ошибками, в то время как для успевающего ученика критерии смещаются в сторону артикуляции, динамического разнообразия и эмоциональной выразительности (Лю, 2023). Важно, чтобы оценочные суждения учителя носили поддерживающий характер и фиксировали индивидуальный рост, что напрямую влияет на формирование внутренней мотивации. Современные практики обучения детей игре на фортепиано показывают, что переживание достижения и ощущение личного прогресса становятся важными условиями устойчивого интереса к занятиям (Го, 2025).

Современные технологические средства открывают новые, ранее недоступные возможности для персонализации обучения. Цифровые ресурсы, такие как MIDI-клавиатуры со специализированным программным обеспечением, интерактивные приложения и онлайн-платформы, позволяют осуществлять объективный мониторинг прогресса (точность ритма, интонации), предоставлять ученику немедленную визуальную обратную связь и создавать увлекательные аранжировки разучиваемых пьес (Лю, 2023; Ван, 2024). В исследованиях методов мотивации подчеркивается значимость фиксации результатов обучения и анализа образовательных практик для последующего сравнения эффективности различных методик (Го, 2025). Для младшего школьника такой формат работы превращает рутинную отработку навыков в творческий процесс с игровыми элементами, существенно усиливая познавательный интерес.

Перспективным направлением является применение технологий искусственного интеллекта, способных на основе сбора данных об индивидуальных особенностях учащегося создавать адаптивные модели тренировок и предоставлять учителю аналитические отчеты для более точного проектирования

индивидуального образовательного маршрута (Лю, 2023). Вместе с тем внедрение дифференцированного подхода наталкивается на серьезные системные препятствия в условиях китайской образовательной реальности. К ним относятся дефицит квалифицированных педагогических кадров, способных к тонкой диагностике и проектированию индивидуальных траекторий музыкального развития младших школьников; сохраняющаяся инерция «экзаменационно-центрированной» модели, поощряющей натаскивание на определенный репертуар; а также высокая наполняемость групп в образовательных центрах.

Современные исследования обращают внимание на то, что многие учебные заведения по обучению игре на фортепиано в Китае различаются по масштабу, кадровому обеспечению и качеству методической поддержки, что не позволяет в полной мере реализовать индивидуализированный подход (Го, 2025). Кроме того, комплексный анализ фортепианного образования в современном Китае показывает, что качество подготовки педагогов и ориентация учебных материалов на экзаменационный репертуар остаются значимыми ограничителями методического обновления (Яо, 2021). Аналитические обзоры учебных пособий и исследования подготовки в средних профессиональных колледжах также фиксируют необходимость усиления теоретической и психолого-педагогической подготовки преподавателей, способных развивать у обучающихся понимание образного содержания музыки и осмысленное воспроизведение произведений в исполнительской деятельности (Ван, 2021; Ли, 2024).

Преодоление этих барьеров требует не только активной позиции, высокой квалификации и методических поисков самих преподавателей фортепиано, ориентированных на внедрение современных педагогических подходов, но и целенаправленной государственной политики, направленной на пересмотр стандартов подготовки учителей, разработку гибких вариативных учебных программ и поощрение методических инноваций. Важнейшим содержательным вектором таких инноваций должна стать актуализация творческой составляющей обучения, что подразумевает сознательный переход от репродуктивного воспроизведения нотного текста к развитию у младших школьников способности к интерпретации, образному мышлению и элементарному музицированию (Ли, 2023). Это требует от педагога пересмотра приоритетов в оценке успехов, смещая фокус с технической безупречности упражнений на осмысленность и эмоциональную насыщенность исполнения, что коррелирует с задачей развития творческого мышления как доминирующего в адаптивном поведении учащегося (Сун, 2022).

Воспитательный потенциал музыкальных занятий как средства фортепианного развития младших школьников реализуется при условии подготовки учащихся к пониманию музыкального языка, эмоционального общения с учеником и рефлексивного осмысления музыкального опыта. В данном контексте обращение к национальному культурному наследию и использование современных технологий выступают не самоцелью, а средствами, позволяющими наполнить процесс обучения личностными смыслами и создать условия для полноценного художественно-эстетического развития каждого ребенка (Горбунова, 2025; Ли, 2023).

### **Заключение**

Проведенное теоретическое исследование подтверждает, что применение дифференцированного подхода в обучении младших школьников игре на фортепиано в Китае представляет собой не просто методический прием, а комплексную педагогическую проблему, решение которой требует переосмысления сложившихся образовательных парадигм. Как было показано в ходе анализа, сущность данного подхода выходит далеко за рамки механического разделения учащихся на группы по уровню способностей или успеваемости. Дифференциация в ее подлинном значении предполагает создание целостной образовательной среды, в которой каждый ребенок получает возможность для максимального раскрытия своего индивидуального потенциала. Это достигается посредством взаимосвязанной реализации нескольких ключевых компонентов: гибкого целеполагания, учитывающего зону ближайшего развития ученика; вариативности содержания обучения, позволяющего сочетать обязательный программный минимум с материалом, отвечающим личным интересам и склонностям; разнообразия организационных форм, включающего как индивидуальные, так и групповые

занятия с внутренней дифференциацией; а также персонализированных оценочных процедур, фиксирующих не столько соответствие единым нормативам, сколько индивидуальный прогресс учащегося.

Важнейшим результатом исследования выступает обоснование теоретического фундамента дифференцированного подхода применительно к специфике начального фортепианного образования. Как показал анализ, таким фундаментом является синтез культурно-исторической концепции Л.С. Выготского с ее ключевым понятием «зоны ближайшего развития», теории множественного интеллекта, позволяющей учитывать различные типы одаренности и познавательных стратегий, а также принципов конструктивистской педагогики, рассматривающей ученика как активного субъекта собственного познания. В контексте музыкального образования данный синтез приобретает особое звучание, поскольку требует от педагога не только диагностики когнитивных способностей, но и тонкого понимания эмоционально-волевой сферы ребенка, его мотивационных установок и личностных особенностей, что подтверждается исследованиями персонализированных и интегративных подходов к обучению игре на фортепиано (Лю, 2023; Ван, 2024). Именно такая интеграция психолого-педагогического знания позволяет перейти от деклараций об индивидуальном подходе к его практической реализации.

Особого внимания заслуживает выявленное в ходе исследования противоречие между теоретической разработанностью дифференцированного подхода в мировой педагогике и его реальным воплощением в современной китайской образовательной практике. Анализ показал, что внедрение дифференциации наталкивается на ряд системных препятствий, укорененных как в исторически сложившихся традициях, так и в текущей социально-экономической ситуации. К числу таких препятствий относятся, во-первых, устойчивое доминирование технократической парадигмы, ставящей во главу угла техническую оснащенность и экзаменационные показатели в ущерб художественно-образному развитию; во-вторых, сохраняющаяся инерция унифицированных учебных программ и стандартизированного репертуара, ориентированного преимущественно на западноевропейскую классику; в-третьих, дефицит педагогических кадров, обладающих необходимой квалификацией для осуществления тонкой диагностики и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, что подтверждается результатами многочисленных исследований в области музыкальной педагогики и неоднократно отмечается в научной литературе, посвященной анализу современного состояния фортепианного образования.

Преодоление указанных противоречий требует реализации комплекса мер на различных уровнях образовательной системы. На уровне государственной политики необходимы пересмотр стандартов подготовки педагогов-музыкантов с усилением психолого-педагогического компонента, разработка вариативных учебных программ, допускающих гибкое сочетание обязательного и индивидуально-ориентированного содержания, а также создание условий для методического творчества и обмена передовым опытом. На уровне образовательных учреждений важно формирование среды, поддерживающей инновационные поиски преподавателей, включая материально-техническое оснащение, необходимое для интеграции цифровых технологий. На уровне индивидуальной педагогической деятельности ключевым становится осознанный отказ от роли транслятора готовых знаний и навыков в пользу позиции фасилитатора, диагноста и проектировщика, что предполагает постоянное повышение квалификации и рефлекссию собственного опыта.

Особую значимость в контексте китайской образовательной реальности приобретают два взаимосвязанных вектора дальнейшего развития дифференцированного подхода. Первый из них связан с интеграцией национального культурного компонента в содержание обучения. Как показывают исследования произведений, адаптированных к китайской традиционной музыке, и дидактических принципов обучения игре на фортепиано в четыре руки, обращение к национально окрашенному репертуару не только расширяет репертуарные возможности, но и создает прочную основу для эмоционально-личностного отклика ребенка, углубляет его связь с культурной традицией (Горбунова, 2025; Ли, 2023). Второй вектор связан с активным внедрением цифровых технологий, включая MIDI-клавиатуры, интерактивные приложения, онлайн-платформы и, в перспективе, системы искусственного интеллекта. Анализ персонализированных методик показывает, что такие технологии позволяют не

только сделать процесс обучения более увлекательным для младших школьников, но и обеспечить объективный мониторинг индивидуального прогресса, предоставить учащемуся немедленную обратную связь и создать адаптивные модели тренировок, учитывающие его уникальные особенности (Лю, 2023; Ван, 2024).

Перспективы дальнейших исследований в данной области представляются достаточно широкими и многоаспектными. Прежде всего, необходима эмпирическая верификация эффективности описанных в статье теоретических положений и практических рекомендаций. Это предполагает проведение лонгитюдных исследований, позволяющих проследить динамику музыкального развития младших школьников в условиях реализации дифференцированного подхода. Важным направлением является разработка и апробация конкретных диагностических методик, адаптированных к возрастным особенностям детей и позволяющих выявлять не только уровень сформированности пианистических навыков, но и особенности музыкального восприятия, эмоциональной отзывчивости, волевых качеств и мотивационной сферы. Не менее значимой представляется задача создания учебно-методических комплексов нового поколения, которые сочетали бы в себе традиционный репертуар с произведениями китайских композиторов, цифровые ресурсы и подробные методические рекомендации по реализации дифференцированного подхода в условиях массовой педагогической практики.

Таким образом, дифференцированный подход в обучении младших школьников игре на фортепиано предстает не как временная методическая мода, а как необходимый инструмент преодоления глубинных противоречий, порожденных массовым характером «фортепианной лихорадки». Его последовательная реализация способна трансформировать количественный рост обучающихся в качественный прорыв в области художественно-эстетического воспитания, обеспечив переход от формального освоения нотного текста к подлинному постижению музыки как искусства, от репродуктивного воспроизведения к творческому самовыражению, от унифицированного обучения к воспитанию эмоционально отзывчивой, творчески мыслящей и культурно идентичной личности.

### **Список литературы**

1. Го Б. Современные практики обучения детей игре на фортепиано в Китае // Мир педагогики и психологии. 2025. № 2 (103). С. 50-58.
2. Лю Ю. Методы обучения игре на фортепиано в высших учебных заведениях Китая // Научный аспект. 2024. Т. 47. № 5. С. 6391-6396.
3. Чжан Ф. Текущее положение и развитие фортепианного образования для китайских детей в рамках концепции качественного образования // Научный аспект. 2022. Т. 1. № 4. С. 52-62.
4. Го Б. Методы мотивации и подходы к обучению детей игре на фортепиано в образовательных практиках Китая // Современное педагогическое образование. 2025. № 10. С. 70-73.
5. Горбунова И.Б., Сун С. Выбор фортепианных произведений, адаптированных к китайской традиционной музыке, в процессе обучения игре на фортепиано // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 2. С. 65-70.
6. Яо В. Комплексный подход к совершенствованию фортепианного образования в современном Китае // Искусство и образование. 2021. № 4 (132). С. 139-147.
7. Ли С., Поляков А.В. Обучение игре на фортепиано и методика преподавания в средних профессиональных колледжах Китая (на примере фортепианных исполнительских специальностей) // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 4. С. 70-76.
8. Яо В. Комплексный подход к совершенствованию фортепианного образования в современном Китае // Гуманитарное пространство. 2021. Т. 10. № 7. С. 1001-1012.
9. Ло Тэн, Гончарова О.В. Особенности методики начального обучения игре на фортепиано в России и Китае // Искусство и образование. 2025. № 4 (156). С. 253-266.
10. Лю С. Исследование и практика персонализированных методов обучения игре на фортепиано // Научный аспект. 2023. Т. 15. № 11. С. 1789-1793.

11. Ван Сяшань, Гетьман В.В. Учебные пособия для обучения игре на фортепиано в Китайской Народной Республике: аналитический обзор // Педагогика и психология образования. 2021. № 4. С. 18-27.
12. Ван Сяшань, Гетьман В.В. Педагогические условия освоения интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано китайскими студентами // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 111-120.
13. Цзыщи Ч. Дидактические основы обучения игре на фортепиано // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 8 (66). С. 231-240.
14. Сун Ц. Методический потенциал использования этюдов в фортепианном классе китайских музыкальных школ // Научное мнение. 2022. № 10. С. 91-96.
15. Ли М., Шумилова Е.Н. Дидактические принципы обучения игре на фортепиано в четыре руки в музыкальных школах Китая // Научное мнение. 2023. № 1-2. С. 116-122.

### **Application of a differentiated approach in teaching piano playing to younger schoolchildren in China**

**Zirui Wang**

Specialist Expert

Herzen Russian State Pedagogical University

Saint Petersburg, Russia

2388704274@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 24.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37

DOI 10.25726/k5117-5622-6312-z

EDN NWPSYU

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

The article is devoted to the analysis of the specifics of the implementation of differentiated and individualized approaches in primary piano education in China in the context of modern pedagogical challenges and national cultural and educational traditions. Based on the study of recent research by Chinese and Russian authors, the key contradictions of pedagogical practice caused by the mass nature of the «piano fever» and the dominance of the technocratic paradigm are identified. The work systematizes the theoretical foundations of differentiation, taking into account the psychological characteristics of primary school children, and suggests practical vectors for its implementation, including flexible goal setting, variability of educational activities, repertoire and assessment strategies. Special attention is paid to the integration of the cultural component and digital technologies as resources for personalization of learning. It is concluded that the introduction of a holistic system of a differentiated approach is a necessary condition for overcoming formalism, the transition from teaching «exam passing» to the development of the artistic and creative potential of each child pianist.

#### **Keywords**

differentiated approach, individualized learning, younger schoolchildren, piano education in China, initial stage of training, music pedagogy, psychological characteristics.

## References

1. Guo b. current practices of teaching children to play the piano in China // The World of Pedagogy and Psychology. 2025. № 2 (103). pp. 50-58.
2. Liu Yu. Methods of teaching piano in higher education institutions of China // Scientific Aspect. 2024. Vol. 47. № 5. pp. 6391-6396.
3. Zhang F. Current situation and development of piano education for Chinese Children within the framework of the concept of quality education // Scientific Aspect. 2022. Vol. 1. № 4. pp. 52-62.
4. Guo B. Methods of motivation and approaches to teaching children to play the piano in educational practices in China // Modern pedagogical education. 2025. № 10. pp. 70-73.
5. Gorbunova I.B., Song S. The choice of piano pieces adapted to Chinese traditional music in the process of teaching piano playing // Pedagogical scientific journal. 2025. Vol. 8. № 2. pp. 65-70.
6. Yao W. An integrated approach to improving piano education in modern China // Art and Education. 2021. № 4 (132). pp. 139-147.
7. Li S., Polyakov A.V. Piano teaching and teaching methods in secondary vocational colleges of China (on the example of piano performance specialties) // Pedagogical Scientific Journal. 2024. Vol. 7. № 4. pp. 70-76.
8. Yao W. An integrated approach to improving piano education in modern China // Humanitarian space. 2021. Vol. 10. № 7. pp. 1001-1012.
9. Lo Teng, Goncharova O.V. Features of the methodology of initial piano teaching in Russia and China // Art and Education. 2025. № 4 (156). pp. 253-266.
10. Liu S. Research and practice of personalized methods of teaching piano playing // Scientific Aspect. 2023. Vol. 15. № 11. pp. 1789-1793.
11. Wang Xiashan, Getman V.V. Textbooks for teaching piano playing in the People's Republic of China: An Analytical Review // Pedagogy and Psychology of Education. 2021. № 4. pp. 18-27.
12. Wang Xiashan, Getman V.V. Pedagogical conditions for mastering integrative methodological approaches to teaching piano playing by Chinese students // Pedagogy and Psychology of Education. 2024. № 3. pp. 111-120.
13. Zishi C. Didactic foundations of teaching piano playing // Education Management: Theory and Practice. 2023. № 8 (66). pp. 231-240.
14. Song Ts. Methodological potential of using etudes in the piano class of Chinese music schools // Scientific Opinion. 2022. № 10. pp. 91-96.
15. Li M., Shumilova E.N. Didactic principles of teaching four-hands piano playing in music schools of China // Scientific Opinion. 2023. № 1-2. pp. 116-122.

## **Визуальное проектирование как компонент современного художественного образования школьников**

**Минсинь Гань**

Специалист-эксперт

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

mo2001ru@sina.cn

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/n3549-8823-4256-I

EDN LDVEWJ

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

В условиях цифровизации образовательной среды и расширения визуальной культуры современного общества возрастает значение формирования у школьников способности осмысленного восприятия и создания визуальной информации. Визуальное проектирование рассматривается как важный компонент художественного образования, способствующий развитию образного мышления, композиционного видения и навыков визуальной коммуникации. Современная визуальная среда предъявляет к обучающимся новые требования, связанные с необходимостью ориентироваться в многообразии визуальных сообщений, критически оценивать их содержание и самостоятельно создавать визуальные образы, адекватные коммуникативным задачам. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и педагогическом осмыслении визуального проектирования как компонента современного художественного образования школьников, а также в определении его образовательного потенциала в развитии творческих и познавательных способностей обучающихся. В контексте обновления содержания общего образования особую актуальность приобретает поиск педагогических средств, способствующих формированию визуальной грамотности и развитию проектного мышления учащихся. В работе использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической и художественно-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, наблюдение за учебной деятельностью школьников и сравнительный анализ результатов художественно-проектной деятельности. Комплексное применение указанных методов позволило выявить особенности формирования визуально-коммуникативных умений и определить педагогические условия их эффективного развития. Результаты исследования показывают, что включение элементов визуального проектирования в учебный процесс способствует развитию композиционного мышления, формированию навыков структурирования визуальной информации, повышению познавательной активности и самостоятельности учащихся, а также формированию их способности к осознанному художественному выбору. Отмечено, что учащиеся демонстрируют более высокий уровень осмысленности визуальных решений и готовность применять приобретённые навыки в различных учебных и повседневных ситуациях. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных подходов при разработке учебных программ по изобразительному искусству, интеграции проектных форм работы в художественное образование и совершенствовании методики формирования визуальной культуры школьников. Результаты

исследования могут быть использованы при модернизации содержания художественного образования и разработке междисциплинарных образовательных практик, ориентированных на развитие визуальной грамотности обучающихся.

### **Ключевые слова**

визуальное проектирование; художественное образование; визуальная культура; композиционное мышление; творческие способности; художественно-проектная деятельность; визуальная коммуникация; школьники.

### **Введение**

Визуальная среда современного школьника стремительно усложняется: цифровые интерфейсы, инфографика, визуальные коды социальных медиа и медиатексты становятся повседневным «языком» коммуникации. В этих условиях художественное образование всё чаще рассматривается не только как сфера эстетического воспитания, но и как пространство формирования визуальной грамотности и способности осмысленно работать с визуальной информацией. Как подчёркивается в современных исследованиях, для педагогики принципиально значимы уточнение понятий «визуальная грамотность» и «визуализация информации», а также выявление педагогических условий её формирования в цифровом обществе (Чабан, 2022).

Одним из продуктивных способов решения данной задачи выступает визуальное проектирование – деятельность, ориентированная на постановку замысла, выбор средств визуальной выразительности, структурирование сообщения и оценку результата с точки зрения ясности и воздействия. В отличие от преимущественно репродуктивных форм работы, проектный подход позволяет связать художественные средства (композицию, цвет, ритм, типографику, образ) с задачами коммуникации, тем самым переводя изобразительную деятельность в режим осознанного конструирования визуального смысла. В методическом плане такой подход соотносится с представлением о необходимости расширять спектр творческих практик на уроках изобразительного искусства и создавать условия, активизирующие самостоятельность и воображение школьников (Шелепова, 2023).

Следует отметить, что в современной образовательной практике визуальная информация выступает не только средством передачи знаний, но и инструментом когнитивной организации учебного опыта учащихся. Умение интерпретировать визуальные сообщения, критически оценивать их содержание и самостоятельно создавать визуальные образы становится важным элементом функциональной грамотности и культурной компетентности школьников. В этой связи художественное образование приобретает междисциплинарный характер, обеспечивая формирование навыков визуального мышления, необходимых для успешной ориентации в информационно насыщенной среде.

Актуальность исследования усиливается тем, что в реальной школьной практике элементы проектной культуры нередко присутствуют фрагментарно: учащиеся выполняют отдельные «оформительские» задания, однако не осваивают целостную логику проектирования (замысел → поиск визуального решения → моделирование и уточнение → презентация и рефлексия). Между тем визуальное проектирование обладает выраженным образовательным потенциалом: оно поддерживает развитие композиционного мышления и визуальной коммуникации, формирует навыки выбора и обоснования художественных решений, расширяет возможности межпредметных связей (информатика, литература, история, обществознание).

Недостаточная системность в организации подобной деятельности приводит к тому, что художественные задания часто выполняются интуитивно, без осознания их коммуникативной функции и структурных закономерностей визуального сообщения. В результате учащиеся демонстрируют определённую техническую уверенность, но испытывают затруднения при необходимости выразить идею средствами визуального языка. Это противоречие между растущими требованиями визуальной культуры и ограниченностью методических решений в школьной практике обуславливает необходимость педагогического осмысления возможностей визуального проектирования.



Цель статьи – теоретически обосновать визуальное проектирование как компонент современного художественного образования школьников и определить его дидактические функции в формировании визуальной грамотности и проектного мышления.

В соответствии с целью решаются следующие задачи:

- 1) уточнить место визуального проектирования в структуре художественного образования школьников;
- 2) описать основные компоненты проектной деятельности в визуальной сфере (замысел, композиционно-графическая организация, визуальная аргументация);
- 3) обозначить методические ориентиры интеграции визуального проектирования в уроки изобразительного искусства.

Теоретической основой исследования выступают современные подходы к визуальной грамотности (Чабан, 2022) и представления о педагогических условиях развития творческой активности в изобразительной деятельности (Шелепова, 2023), а также понятийный аппарат визуальных коммуникаций в дизайне (Вишневская, 2021).

Таким образом, обращение к визуальному проектированию позволяет рассматривать художественное образование не только как средство развития эстетического восприятия, но и как важный фактор формирования универсальных способов деятельности учащихся, обеспечивающих их готовность к продуктивному взаимодействию с визуальной информацией в образовательной и социокультурной среде.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование выполнено в русле педагогического проектирования и направлено на методическое обоснование включения визуального проектирования в содержание художественного образования школьников. Исходной установкой выступало понимание того, что в условиях роста визуального контента значимыми становятся универсальные умения учащихся создавать и предъявлять результаты деятельности в визуальной форме, опираясь на этические и эстетические нормы, а также на адресность сообщения (Аранова, 2021). Нормативно-методическую основу составили положения примерной программы внеурочной деятельности «Мир визуально-пространственных искусств», где фиксируются образовательные результаты, связанные с освоением практик в области архитектуры и дизайна, а также художественно-творческого проектирования (Примерная рабочая программа, 2022).

Исследование ориентировалось на условия общеобразовательной школы и учитывало возрастные особенности учащихся основной школы, для которых характерно активное развитие образного мышления, визуального восприятия и потребности в самовыражении. При разработке содержания заданий принимались во внимание требования к формированию функциональной грамотности и развитию универсальных учебных действий, обеспечивающих способность учащихся осмысленно воспринимать и создавать визуальные сообщения.

Дизайн педагогической практики задавался как модульная последовательность действий, обеспечивающая воспроизводимость учебной логики: постановка коммуникативной задачи → формулирование замысла → эскизирование вариантов → выбор и аргументация решения → реализация → презентация и рефлексия. Такая организация позволяла перевести «оформительские» действия в режим осознанного проектирования, где важен не только продукт, но и обоснование художественного выбора.

Модульная структура занятий предусматривала постепенное усложнение учебных задач: от освоения элементарных принципов композиционной организации к самостоятельному проектированию визуального сообщения с учётом адресата и функционального назначения. Такая последовательность обеспечивала формирование устойчивых навыков визуального анализа и синтеза, а также способствовала развитию способности к осознанному выбору выразительных средств.

Содержание заданий (что делают учащиеся) включало типовые форматы визуальной коммуникации:

1. плакат/афиша (социальная или школьная тема) – определение адресата, ключевого сообщения, композиционной схемы и цветового акцента;
2. пиктограмма/система знаков для школьной навигации – выделение существенных признаков, упрощение формы, проверка читаемости;
3. инфографика по учебной теме – отбор и структурирование данных, иерархия элементов, ясность визуального сообщения.

Каждое задание сопровождалось обязательным эскизированием и кратким «проектным комментарием» (почему выбраны композиция, цвет, графические элементы).

Выполнение заданий предполагало анализ визуальных аналогов и обсуждение вариантов решения, что способствовало формированию у учащихся навыков критической оценки визуальной информации и развитию визуального вкуса. Особое внимание уделялось соотнесению выразительных средств с содержанием сообщения, что позволяло учащимся осознавать функциональную природу художественных решений.

Организация учебной деятельности (как строится работа) сочетала индивидуальный и групповой форматы: на этапе поиска идеи допускалась работа в малых группах (обсуждение, распределение ролей), далее – индивидуальная реализация и итоговая презентация с обсуждением по критериям «ясность сообщения – композиционная организованность – аргументация решения – рефлексия». При необходимости применялись цифровые инструменты как средство реализации замысла; данная позиция соотносится с подходами, где цифровые технологии рассматриваются как ресурс формирования графической культуры и системы упражнений в рамках уроков ИЗО (Иванова, 2024).

Коллективное обсуждение результатов выполняло рефлексивную функцию и способствовало формированию коммуникативных умений, умения аргументировать собственную позицию и воспринимать конструктивную критику. Такая организация учебного взаимодействия создавала условия для осмысленного освоения учащимися языка визуальной коммуникации.

Методы исследования: теоретический анализ научных и нормативно-методических источников (Примерная рабочая программа, 2022); педагогическое наблюдение за процессом выполнения заданий; анализ продуктов деятельности учащихся (эскизы, варианты, финальные работы, проектные комментарии); сравнительный анализ типичных затруднений и успешных стратегий, выявляемых в ходе учебной работы.

Комплекс применённых методов позволил зафиксировать изменения в уровне сформированности умений визуального проектирования, выявить характерные трудности и определить педагогические условия, способствующие более эффективному освоению учащимися визуально-коммуникативных способов деятельности.

### **Результаты и обсуждение**

Проведённая педагогическая апробация была ориентирована на проверку того, как включение визуального проектирования (работа с визуальным текстом, композиционно-смысловой организацией, знаково-символическими средствами, элементами инфографики и цифровыми инструментами) влияет на качество художественно-образовательных результатов школьников. В основу интерпретации положено понимание визуальной грамотности как способности читать, анализировать и создавать визуальные сообщения в условиях цифровой культуры (Чабан, 2022), а также подход к визуальному образу среды/сообщения как целостному «тексту», поддающемуся содержательному анализу (Логутова, 2024).

Полученные данные рассматривались в контексте формирования у школьников визуально-коммуникативных умений, обеспечивающих способность осмысленно воспринимать и структурировать визуальную информацию. Особое внимание уделялось выявлению изменений в характере учебной деятельности учащихся, степени их самостоятельности и осознанности художественных решений.

Анализ наблюдений показал, что в процессе выполнения проектных заданий учащиеся постепенно переходили от воспроизведения готовых визуальных решений к самостоятельному поиску

выразительных средств, что свидетельствует о формировании элементов творческой инициативы и визуального мышления.

1. Динамика уровней сформированности умений.

2. Оценивание проводилось по трём уровням (высокий/средний/низкий) на трёх этапах:

Этап 1 (диагностический, старт) → Этап 2 (формирующий, промежуточный контроль) → Этап 3 (итоговый контроль).

Выделялись критерии, напрямую связанные с задачами визуального проектирования:

1. понимание визуальной задачи (смысл, адресат, ограничение формата);

2. композиционно-структурная организация;

3. визуальная выразительность и знак (шрифт/символ/иконика, читаемость);

4. рефлексия и аргументация решения.

Наблюдался устойчивый переход обучающихся из низкого уровня в средний и высокий, что согласуется с выводами исследований о педагогическом потенциале инфографики как средства структурирования и «сжатия» учебной информации (целостность, краткость, логика представления) (Попова, 2022), а также с пониманием инфографики как инструмента когнитивной поддержки обучения (Горских, 2022).

Отмеченная динамика свидетельствует о постепенном переходе учащихся от интуитивных способов выполнения заданий к более осознанной проектной деятельности, в которой визуальное решение рассматривается как средство передачи смысла. При этом повышение уровня сформированности умений сопровождалось ростом учебной мотивации и интереса к выполнению творческих задач.

Рост показателей среднего и высокого уровней сопровождался снижением количества типичных ошибок, связанных с перегруженностью композиции, неясностью визуального акцента и нарушением читаемости изображения, что подтверждает формирование у учащихся навыков визуального отбора и структурирования информации.

Таблица 1. Распределение обучающихся по уровням сформированности умений визуального проектирования (N = 60)

| Этап диагностики       | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Этап 1 (старт)         | 6 чел/<br>10%   | 27 чел/<br>45%  | 27 чел/<br>45% |
| Этап 2 (промежуточный) | 11 чел/<br>18%  | 33 чел/<br>55%  | 16 чел/<br>27% |
| Этап 3 (итоговый)      | 19 чел/<br>32%  | 33 чел/<br>55%  | 8 чел/<br>13%  |

Интерпретация динамики следующая:

1. На старте значительная доля «низкого» уровня проявлялась прежде всего в слабой постановке визуальной задачи: учащиеся действовали «рисуночным» способом, не удерживая адресата, функцию изображения и требования читаемости. Подобная «техническая уверенность при визуальной неграмотности» описывается и в работах по визуальной грамотности в цифровой среде (Чабан, 2022).

2. К промежуточному этапу рост «среднего» уровня связан с освоением процедурной логики проектирования: постановка задачи → поиск референсов/данных → эскизирование → выбор композиционной схемы → уточнение визуальных кодов. Данный переход методически поддерживается идеей пошагового проектирования пакета заданий и постепенного наращивания сложности (от простых преобразований к комбинированию и самостоятельному решению) (Филиппова, 2023).

3. На итоговом этапе прирост «высокого» уровня отражал уже не только аккуратность исполнения, но и обоснованность проектных решений (почему так устроена композиция, какие визуальные акценты, как обеспечена читаемость). Важно, что при активном использовании цифровых инструментов сохранялся приоритет художественно-педагогических традиций и смысловой

направленности обучения, что соответствует тезису о необходимости «опоры на традиции» как средства снижения рисков цифровизации в художественном образовании (Савенкова, 2025).

Следует отметить, что уменьшение доли учащихся с низким уровнем сопровождалось не только улучшением технических навыков, но и развитием способности анализировать визуальные решения, выявлять ошибки и корректировать их в процессе работы. Это свидетельствует о формировании элементов рефлексивного мышления и навыков самоконтроля.

Наблюдения также показали, что учащиеся стали чаще возвращаться к эскизным вариантам и вносить изменения в композицию, что свидетельствует о развитии способности к самокоррекции и более осмысленному принятию художественных решений.

К концу апробации учащиеся чаще формулировали задачу не как «сделать красиво», а как решить коммуникативную проблему (сообщить, объяснить, сориентировать, убедить). Это приближает школьную художественную деятельность к реальным практикам визуальной коммуникации и уменьшает разрыв между «урочным рисунком» и современными визуальными средами. Концептуально такой сдвиг соответствует расширенному пониманию визуальной грамотности как способности работать с визуальными сообщениями критично и продуктивно (Чабан, 2022).

Уточнение адресности визуального сообщения способствовало развитию у учащихся навыков целеполагания и прогнозирования восприятия создаваемого изображения, что является важным условием формирования осмысленной художественной деятельности.

Формирование ориентации на адресата повышало ответственность учащихся за качество визуального сообщения и способствовало более точному выбору выразительных средств. Наиболее заметная динамика проявилась в переходе от «нагромождения деталей» к иерархии элементов (главное/второстепенное), появлению модульности, сетки, композиционного ритма. В работах об образовательной инфографике подчёркивается, что именно требования целостности и лаконичности стимулируют учащегося к отбору смыслов и логическому связыванию компонентов (Попова, 2022). В результате школьники начинали воспринимать композицию как инструмент управления вниманием, а не как «расположение предметов на листе».

Освоение принципов композиционной иерархии способствовало более рациональному распределению визуального пространства и повышению выразительности работ, что свидетельствует о развитии у учащихся навыков структурного мышления.

Более осмысленное использование композиционных средств позволило учащимся добиваться визуальной ясности и логической завершённости изображений. Если в начале эксперимента знак часто носил декоративный характер, то к итоговому этапу учащиеся всё чаще применяли пиктограммы, простые схемы, контраст и типографику как средства точности и читаемости. Это особенно проявлялось в заданиях «плакат», «инструкция», «афиша», «простая инфографика». Такая функционализация визуального языка согласуется с трактовкой инфографики как инструмента, ориентированного не на украшение, а на передачу и интерпретацию содержания (Горских, 2022).

Переход к функциональному использованию визуальных средств свидетельствует о формировании у школьников понимания взаимосвязи формы и содержания, что является важным условием развития визуального мышления. Осознание функциональной роли знака и типографики способствовало формированию навыков визуальной лаконичности и точности передачи информации.

Критически важным результатом стало появление «языка объяснения»: учащиеся начинали аргументировать выбор композиционной схемы, акцентов, шрифта и цветового контраста (даже без углубления в профессиональную терминологию). Этот эффект усиливался при работе по шагам проектирования и при включении мини-обсуждений по итогам каждого задания. В более широком педагогическом контексте такая структурированность проектирования коррелирует с идеей системного дизайна обучения и требованиями к компетенциям учителя по организации задач, поддержки и обратной связи (Чернобай, 2025).

Развитие способности к аргументации способствовало формированию уверенности учащихся в собственных решениях и повышению качества учебного взаимодействия в процессе коллективного

обсуждения результатов. Участие в обсуждении результатов способствовало развитию коммуникативной культуры учащихся и формированию навыков конструктивного диалога.

Постепенное усложнение заданий (от визуального «перевода» текста в схему → к созданию плаката/инфографики → к проекту с учётом аудитории). Подобная логика описывается как эффективная при проектировании пакетов заданий и развитии креативного мышления через ИЗО (Филиппова, 2023).

Комбинация традиционных и цифровых средств: цифровые инструменты выступали не целью, а способом ускорить проверку вариантов и повысить качество визуальной сборки. Этот принцип соответствует позиции о необходимости педагогических средств, уменьшающих риски цифровизации, и о сохранении художественно-ценностного ядра обучения (Савенкова, 2025):

1. Опора на визуальную культуру повседневности школьника (соцсети, интерфейсы, навигация, плакаты), но с переводом в академически корректную учебную задачу: анализ → реконструкция → проектирование (Монахова, 2024).

2. Критериальная прозрачность: учащиеся заранее знали, что оценивается не «красота», а понятность, структура, выразительность и обоснование.

3. Совокупность обозначенных условий создала образовательную среду, в которой визуальное проектирование выступало не отдельным заданием, а системным средством развития визуальной грамотности, творческого мышления и коммуникативных умений учащихся.

Таким образом, интеграция визуального проектирования в художественное образование обеспечивает комплексное развитие познавательных, коммуникативных и творческих способностей учащихся, формируя основы их визуальной культуры и готовность к осмысленному взаимодействию с информационной средой.

### **Заключение**

В статье обосновано рассмотрение визуального проектирования как значимого компонента современного художественного образования школьников, позволяющего перевести изобразительную деятельность из репродуктивной в коммуникативно-проектную плоскость. Визуальное проектирование трактуется как последовательный процесс решения визуальной задачи, включающий формулирование замысла, выбор выразительных средств и рефлексивную оценку результата.

Показано, что обращение к визуальному проектированию расширяет традиционные границы художественного образования, позволяя рассматривать изобразительную деятельность как средство формирования универсальных способов деятельности учащихся, ориентированных на осмысленное взаимодействие с визуальной информацией.

Педагогическая апробация была организована в форме модульной художественно-проектной деятельности, включавшей выполнение заданий по созданию плаката, пиктограмм и инфографики. Учебная работа строилась по логике проектирования: постановка задачи, поиск решения, эскизирование, реализация и презентация. Такая организация обеспечила связь художественных средств с задачами визуальной коммуникации.

Модульная структура занятий обеспечила последовательность освоения учащимися проектных действий и позволила сформировать устойчивые навыки анализа, отбора и визуальной интерпретации информации. Включение заданий, ориентированных на реальные коммуникативные ситуации, способствовало повышению практической значимости художественной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике сформированности умений визуального проектирования: учащиеся стали более осознанно удерживать коммуникативную задачу и адресата, повысилась композиционно-структурная организованность работ, улучшилась читаемость и знаковая выразительность визуальных решений, усилилась способность аргументировать собственный художественный выбор. Эффективность обучения обеспечивалась поэтапным усложнением заданий, сочетанием индивидуальной и групповой работы, прозрачностью критериев оценки и использованием цифровых инструментов как средства реализации замысла.

Наряду с этим отмечено повышение учебной мотивации и вовлечённости учащихся в творческую деятельность, что проявлялось в стремлении к поиску оригинальных решений и более ответственном

отношении к качеству выполняемых работ. Развитие навыков рефлексии способствовало формированию способности к самооценке и корректировке собственных действий в процессе работы.

Включение визуального проектирования в художественное образование способствует формированию визуальной грамотности и проектного мышления школьников и может рассматриваться как перспективное направление обновления содержания уроков изобразительного искусства.

Полученные результаты подтверждают целесообразность системного внедрения визуального проектирования в образовательную практику как средства развития визуально-коммуникативных компетенций, востребованных в современной информационной среде. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностических инструментов оценки визуальной грамотности, уточнением возрастных особенностей освоения проектной деятельности и расширением межпредметных связей художественного образования.

### Список литературы

1. Аранова С.В., Ежкова И.Б. Формирование у школьников умений визуального представления образовательных результатов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 305-311.
2. Вишневская Е.В. Технология дизайна. Визуальные коммуникации: учебное пособие. Тольятти: ТАУ, 2021. 119 с.
3. Горских Е.А. Инфографика как эффективный инструмент обучения // Державинский форум. 2022. Т. 6. № 1. С. 82-89.
4. Иванова Д.С., Милюгина Е.Г., Немцова Д.Ю. Формирование графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 36-44.
5. Логутова Н.Л. Дизайн образовательной среды как цельный визуальный образ. История вопроса и принцип описания // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ. 2024. № 3. С. 63-72.
6. Монахова Л.Д., Шадрин С.С. Тема современного искусства на уроках изобразительного искусства в школе // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2024. Т. 15. № 4. 12 с.
7. Попова Л.А. Образовательная инфографика в дистанционной поддержке школьников // Калининградский вестник образования. 2022. № 4 (16). С. 81-90.
8. Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Мир визуально-пространственных искусств» (основное общее образование). Москва, 2022. 33 с.
9. Савенкова Л.Г., Алексеева Л.Л., Подковырова М.В. Обучение искусству в условиях цифровизации: педагогические средства для снижения рисков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 2 (124). С. 130-140.
10. Филиппова М.Г. Процедура проектирования пакета заданий на развитие креативного мышления младших школьников (на примере предметной области «Изобразительное искусство») // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. 12 с.
11. Чабан М.А. Теоретическое обоснование термина «визуальная грамотность» в контексте цифровизации общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22. Вып. 2. С. 218-222.
12. Чабан М.А. Теоретическое обоснование термина «визуальная грамотность» в условиях цифровизации общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22. Вып. 2. С. 218-222.
13. Чернобай Е.В., Стремилова Е.К., Бирюкова Е.А. Использование четырехкомпонентной модели дизайна обучения в школе: анализ возможностей и ограничений // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14. № 3. С. 128-141.
14. Шелепова С.В. Изобразительная деятельность как средство развития творческих способностей младших школьников // Педагогическая перспектива. 2023. № 1 (9). С. 56-61.

## Visual design as a component of contemporary art education for school students

**Mingxin Gan**

Specialist Expert

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

mo2001ru@sina.cn

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/n3549-8823-4256-I

EDN LDVEWJ

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)  
(pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Abstract

In the context of the digitalization of the educational environment and the expansion of the visual culture of modern society, the importance of developing students' ability to intelligently perceive and create visual information is increasing. Visual design is considered as an important component of art education, contributing to the development of imaginative thinking, compositional vision and visual communication skills. The modern visual environment places new demands on students related to the need to navigate the variety of visual messages, critically evaluate their content and independently create visual images adequate to communicative tasks. The purpose of the research is to theoretically substantiate and pedagogically comprehend visual design as a component of modern art education for schoolchildren, as well as to determine its educational potential in the development of students' creative and cognitive abilities. In the context of updating the content of general education, the search for pedagogical tools that contribute to the formation of visual literacy and the development of students' project thinking is particularly relevant. The paper uses methods of theoretical analysis of psychological, pedagogical and art pedagogical literature, generalization of pedagogical experience, observation of educational activities of schoolchildren and comparative analysis of the results of artistic and design activities. The complex application of these methods made it possible to identify the features of the formation of visual and communicative skills and to determine the pedagogical conditions for their effective development. The results of the study show that the inclusion of visual design elements in the educational process contributes to the development of compositional thinking, the formation of visual information structuring skills, increased cognitive activity and independence of students, as well as the formation of their ability to make informed artistic choices. It is noted that students demonstrate a higher level of visual decision-making and willingness to apply acquired skills in various educational and everyday situations. The practical significance of the research lies in the possibility of using the proposed approaches in the development of visual arts curricula, the integration of project forms of work into art education and the improvement of methods for the formation of visual culture of schoolchildren. The results of the research can be used in the modernization of the content of art education and the development of interdisciplinary educational practices focused on the development of visual literacy of students.

### Keywords

visual design; art education; visual culture; compositional thinking; creative abilities; artistic and design activities; visual communication; schoolchildren.

## References

1. Aranova S.V., Yezhkova I.B. Formation of pupils' skills of visual representation of educational results // *Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2021. Vol. 27. № 4. pp. 305-311.
2. Vishnevskaya E.V. Technology of design. Visual communications: a textbook. Tolyatti: TAU, 2021. 119 p.
3. Gorskih E.A. Infographics as an effective learning tool // *Derzhavinsky Forum*. 2022. Vol. 6. № 1. pp. 82-89.
4. Ivanova D.S., Milyugina E.G., Nemtsova D.Yu. Formation of graphic skills of schoolchildren in art lessons by means of digital technologies // *Psychological and Pedagogical Search*. 2024. № 2 (70). pp. 36-44.
5. Logutova N.L. Design of the educational environment as an integral visual image. Background and description principle // *Decorative art and the object-spatial environment. RSHPU Bulletin*. 2024. № 3. pp. 63-72.
6. Monakhova L.D., Shadrina S.S. The theme of modern art in art lessons at school // *World of Science. Sociology, philology, cultural studies*. 2024. Vol. 15. № 4. 12 p.
7. Popova L.A. Educational infographics in remote support of schoolchildren // *Kaliningrad Bulletin of Education*. 2022. № 4 (16). pp. 81-90.
8. An approximate work program of the extracurricular activity course «The World of visual and spatial Arts» (basic general education). Moscow, 2022. 33 p.
9. Savenkova L.G., Alekseeva L.L., Podkovyrova M.V. Teaching art in the context of digitalization: pedagogical means to reduce risks // *Moscow State University of Culture and Arts Bulletin*. 2025. № 2 (124). pp. 130-140.
10. Filippova M.G. The procedure for designing a package of tasks for the development of creative thinking in younger schoolchildren (using the example of the subject area «Fine arts») // *Modern Problems of Science and Education*. 2023. № 3. 12 p.
11. Chaban M.A. Theoretical justification of the term «visual literacy» in the context of digitalization of society // *Saratov University proceedings. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2022. Vol. 22. Issue 2. pp. 218-222.
12. Chaban M.A. Theoretical justification of the term «visual literacy» in the context of digitalization of society // *Saratov University Proceedings. A New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2022. Vol. 22. Issue 2. pp. 218-222.
13. Chernobai E.V., Stremilova E.K., Biryukova E.A. The use of a four-component model of school education design: an analysis of opportunities and limitations // *Modern Foreign Psychology*. 2025. Vol. 14. № 3. pp. 128-141.
14. Shelepova S.V. Visual activity as a means of developing the creative abilities of younger schoolchildren // *Pedagogical Perspective*. 2023. № 1 (9). pp. 56-61.



## Традиционная и современная музыка в образовательном репертуаре скрипача в Китае

**Чжанивэй Чэнь**

Специалист-эксперт

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

1643420389@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.12.2026

Принята 19.01.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.036

DOI 10.25726/v0169-7818-3021-u

EDN NWWKQW

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Аннотация

Подбор учебного репертуара для скрипачей - важная часть образовательного процесса. Несмотря на все величество классических произведений, для всестороннего развития будущих скрипачей необходимо включать в образовательный репертуар современные произведения. В рамках статьи осуществляется анализ текущего состояния подбора скрипичного репертуара в музыкальных образовательных учреждениях Китая. Делается вывод о том, что при выборе репертуара преподаватели должны внимательно следить за техническим развитием учеников, предоставляя им произведения, которые развивают чувство прекрасного, аналитические навыки, фразировку и понимание особенностей разных композиторов разных эпох и стилей.

### Ключевые слова

традиционная музыка, современная музыка, обучение, репертуар, образование, скрипка, скрипичное образование в Китае.

### Введение

С момента основания Китайской Народной Республики образование в области скрипки претерпело глубокое и широкомасштабное развитие. Система обучения и методы постепенно перешли от свободного подхода к более систематической модели. В ходе этого процесса в страну поступило большое количество превосходных зарубежных учебных материалов, а отечественные педагоги также создали множество работ, адаптированных к специфическим потребностям скрипичного образования. Сюда входит множество классических учебных материалов, оставленных зарубежными скрипачами и педагогами, например, таких как «Метод Судзуки». Кроме того, существует множество скрипичных концертов и сонат, написанных многими музыкальными мастерами: «36 этюдов для скрипки Кайзера 36», «42 этюда для скрипки Крейцера», «Этюды для скрипки Мазаса», «Этюды для скрипки Дунте», «24 каприза для скрипки Роде» и пр. Эти учебные материалы и репертуар до сих пор широко используются большинством преподавателей скрипки во всем мире в качестве важного учебного материала.

Однако успешное обучение отнюдь не сводится к обучению с использованием классических материалов в жесткой и неизменной форме. Важно делать акцент на применении различных планов и методов обучения для разных учеников, что обычно называют индивидуализированным обучением. Кроме того, как отмечает Линьгун Ли, «в современном педагогическом процессе достижение

гуманистических целей возможно только при агрегировании усилий разных участников деятельности» (Ли, 2020). В условиях обилия учебных материалов вопрос выбора подходящего учебного репертуара для учеников в конкретном учебном процессе является проблемой, которую преподаватели скрипки должны серьезно изучать и решать.

Классические учебные материалы являются незаменимыми инструментами и способами развития всесторонних навыков и музыкальных качеств учеников. В обучении важно подчеркивать разные аспекты при преподавании одного и того же набора материалов разным ученикам. Возьмем «Этюды для скрипки Крейцера» в качестве примера. При работе с учеником, обладающим хорошим слухом и ритмом, но слабым контролем смычка правой рукой, следует сосредоточиться на уроках 1, 4, 6, 7, 10, 13 и 17. Целенаправленно тренировать ученика в стабильной технике смычка, правильном распределении сегментов смычка, легато, триольном стаккато, стаккато с отдельными смычками и сменой струн, арпеджио со сменой струн, смене струн запястьем и стаккато со сменой струн. И, наоборот, при работе с учеником, обладающим хорошей координацией движений правой руки, относительно свободной техникой смычка и неплохим слухом, но испытывающим недостаток эластичности и артикуляции пальцев, необходимо уделить значительное внимание урокам 9, 15, 16, 17 и 19-23. Эти упражнения, требующие высокого подъема пальцев, решительных и гибких движений пальцев с эластичностью, равномерной скоростью и силой, а также четкой артикуляции, постепенно улучшат ловкость пальцев ученика. Конечно, для точного определения произведений, которые ученикам необходимо практиковать, преподаватели должны быть одновременно планирующими и гибкими в своем обучении.

Скрипичная музыка имеет богатую историю, насчитывающую более 400 лет, что привело к созданию обширного репертуара. Поэтому преподаватели должны овладеть исполнительской техникой, техническими требованиями, музыкальными стилями, ключевыми моментами и трудностями, а также формальной структурой, гармоническим использованием и школой мысли большого количества учебных произведений. Всемирно известный скрипичный педагог Ю.И. Янкелевич однажды предложил, чтобы обучение «извлекало из произведений» для достижения больших результатов (Янкелевич, 2002). Только когда преподаватели обладают глубоким пониманием и владением различными учебными материалами, они могут четко и непосредственно выбирать учебные произведения для учеников, достигая ожидаемых учебных целей, заложенных в учебном плане.

Дифференцированное обучение также включает в себя гибкую корректировку учебного плана. Иногда ученики выполняют первоначальный учебный план преподавателя раньше времени; иногда верно обратное – учебный план не может быть выполнен. Поэтому преподаватели должны не только преподавать по установленному плану, но и понимать стандарт «обучения». В обучении не обязательно брать за стандарт «обучения» заучивание наизусть, игру в оригинальном темпе и умение исполнять произведение. Янкелевич говорил: «Если пытаться сделать всё идеально, развитие ученика замедлится – нужно достичь главной цели – решения конкретных задач этого этюда и произведения». Более того, «самый сложный этюд можно отложить на время, а потом вернуться к нему позже, и тогда его можно будет усовершенствовать, и отшлифовать для исполнения на концерте» (Янкелевич, 2002).

### **Материалы и методы исследования**

Изучение скрипичных этюдов – важный канал развития скрипичного мастерства. Такие приёмы как тембр, аппликатура и смена струн постепенно формируются, накапливаются и совершенствуются при изучении различных этюдов (Татарина, 2023). Но для скрипача одних лишь навыков игры далеко недостаточно. Иногда, услышав, как ученики играют с идеальной интонацией, ритмом и темпом, мы можем заметить, что музыка слишком пресная, лишена эмоционального воздействия, не соответствует настроению или не передает сути. Это предъявляет к ученикам дополнительные требования, требуя от них демонстрации музыкального мастерства в своих выступлениях. Поэтому при выборе репертуара преподаватели должны внимательно следить за техническим развитием учеников, предоставляя им произведения, которые развивают чувство прекрасного, аналитические навыки, фразировку и понимание особенностей разных композиторов разных эпох и стилей.

Конечно, выбор репертуара с учетом возраста ученика и его успеваемости имеет первостепенное значение. Например, 8-9-летний ребенок, безусловно, не сможет полностью понять такие произведения, как симфонии Бетховена. Чтобы развить у детей правильное понимание классической музыки, можно начать с самых простых для адаптации классических произведений, выбирая мелодии, приятные для слуха, легко понятные детям и способные стимулировать их художественный интерес.

Для старших учеников следует сначала постепенно знакомить их с историей музыки, контекстом творчества композитора и основными характеристиками музыки. Только после того, как ученики получают общее понимание и усвоят особенности произведений, следует переходить к вопросу применения техники. Другими словами, в обучении следует использовать определенное количество музыки для развития всесторонней художественной грамотности учеников (Чжао, 2001).

Для увлеченных и легко возбудимых учеников можно знакомить с произведениями классического или даже барочного периода; в то время как для более равнодушных и невосторженных учеников следует использовать современные произведения, чтобы развить их музыкальную страсть и интерес.

### Результаты и обсуждение

Современная музыка в образовательном репертуаре важна не менее, чем классическая, так, например, скрипичные композиции мастеров XX-XXI веков расширяют звуковые и выразительные возможности инструмента, вводят учащихся в сферу новых исполнительских приёмов, нестандартной ритмики, расширенной тональности и авангардных форм музыкального мышления (Огородова, 2014). Современный репертуар способствует развитию гибкости слухового восприятия, ритмической устойчивости и способности интерпретировать сложные музыкальные тексты. Включение современной музыки, в том числе и национальной, в образовательный процесс помогут ученикам адаптироваться не только к художественной действительности, но и всесторонне подготовиться к последующей профессиональной деятельности.

Высшей целью обучения является развитие всесторонней художественной грамотности учащихся. Вся подготовка навыков в конечном итоге направлена на достижение художественной привлекательности музыки. В процессе обучения нельзя пренебрегать ни подготовкой навыков, ни художественной грамотностью. Важно, чтобы ученики не только знакомились с современной и классической музыкой разных народов мира, но и знакомились с национальными произведениями для скрипки (Тукбаева, 2011). Видится, что для этого необходимо включить в образовательный репертуар скрипача такие современные национальные произведения для скрипки, как:

1. «Весенний танец» – сюита для скрипки, написанная Сиконгом Ма в период с 1937 по 1957 год. Произведение адаптировано по мотивам румынской народной музыки. Музыкальная тема вначале живая и яркая, средняя часть спокойна и плавна, а последняя часть подводит всю песню к кульминации, в полной мере демонстрируя очарование всего произведения. Отражая отличительные черты времени, композиция демонстрирует уникальные этнические характеристики и стили с точки зрения мелодических характеристик, жанровой структуры, полифонии, гармонии и т.д.

2. «Синьцзянская весна» – китайское скрипичное соло, созданное Яосянем Ма и Чжунханом Ли в 1956 году. Произведение обладает богатым стилем уйгурской народной музыки и безудержными и восторженными личностными характеристиками. Музыка безудержная и плавная, шикарная и свободная, с характерным уйгурским национальным музыкальным стилем, отражающим счастливую и душевную жизнь народа Синьцзяна после освобождения.

3. «Солнце светит над Ташкурганом» – это адаптация известного композитора Чен Гана на основе песни Турсуна Хатира «Прекрасный Ташкурган» для флейты. Это скрипичное произведение, законченное в 1976 году и основанное на музыкальной культуре таджикского народа. Композиция вплетает исполнительские приемы китайской народной инструментальной музыки, добавляет две ступени и украшает хроматический ход, имитирует перебирание четырехтональных аккордов Донгбулы и эмоционально несдержанную каденцию, которая составляет особый стиль этого музыкального произведения с сильным национальным колоритом.

### Заключение

Таким образом, при подготовке скрипачей в рамках образовательного процесса большое значение имеют как классический, так и современный репертуар. Традиционный скрипичный репертуар позволяет создать прочную стилистическую и техническую базу, современный же репертуар позволяет активно развивать творческое мышление, исполнительскую инициативу, а также индивидуальную интерпретацию. Благодаря данному синтезу в ходе учебной практики появляется возможность обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки будущих исполнителей.

### Список литературы

1. Ли Л. Значимость коучинга в системе музыкального образования студентов-духовиков из КНР // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 38-41.
2. Огородова А.В., Биляр Ю.Н., Яговдик А.А., Кисилев А.Ф. Репертуар в классе специального инструмента и его влияние на формирование художественного вкуса // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 4.
3. Татаринова Е.В., Габышева Л.И. Формирование технического развития скрипача на начальном этапе обучения (к вопросу освоения инструктивного материала) // Евразия. Диалог культур. 2023. № 1. С. 304-308.
4. Тукбаева Л.Л. Национальная музыкальная культура в нравственном воспитании младших школьников // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 5.
5. Чжао В. Преподавание игры на скрипке. Пекин: Народное музыкальное издательство, 2001.
6. Янкелевич Ю.И. Об исполнении на скрипке и преподавании. Пекин: Народное музыкальное издательство, 2002.

### Traditional and contemporary music in the violinist's educational repertoire in China

**Zhangyiwei Chen**

Specialist Expert

Herzen Russian State Pedagogical University

Saint Petersburg, Russia

1643420389@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.02.2026

Accepted 19.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.036

DOI 10.25726/v0169-7818-3021-u

EDN NWWKQW

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)  
(pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Abstract

Selecting a violinist's educational repertoire is an important part of the educational process. Despite the richness of classical music, for the comprehensive development of future violinists it is essential to include contemporary works in the educational repertoire. This article analyzes the current state of violin repertoire selection in music educational institutions in China. It concludes that when selecting repertoire, teachers should

carefully consider students' technical development, providing them with works that develop a sense of beauty, analytical skills, phrasing, and an understanding of the characteristics of different composers from different eras and styles.

### **Keywords**

traditional music, contemporary music, teaching, repertoire, education, violin, violin education in China.

### **References**

1. Li L. The importance of coaching in the musical education system of spiritual students from China // Modern pedagogical education. 2020. № 1. pp. 38-41.
2. Ogorodova A.V., Bilyar Yu.N., Jagovdik A.A., Kisilev A.F. Repertoire in the classroom of a special instrument and its influence on the formation of artistic taste // Science. Art. Culture. 2014. № 4.
3. Tatarinova E.V., Gabysheva L.I. Formation of a violinist's technical development at the initial stage of training (on the issue of mastering instructional material) // Eurasia. Dialogue of cultures. 2023. № 1. pp. 304-308.
4. Tukbaeva L.L. National musical culture in the moral education of younger schoolchildren // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2011. № 5.
5. Zhao V. Teaching violin playing. Beijing: National Music Publishing House, 2001.
6. Yankelevich Yu.I. About playing the violin and teaching. Beijing: Folk Music Publishing House, 2002.

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### Ранняя профориентация обучающихся в системе воспитательной работы школы

**Борис Владиславович Кайгородов**

Доктор психологических наук, профессор

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

Астрахань, Россия

psy@asu-edu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.02.2026

Принята 29.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.3

DOI 10.25726/d2767-2142-3051-w

EDN VCSUYC

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### Аннотация

Ранняя профориентация обучающихся в системе воспитательной работы общеобразовательной школы представляет собой комплексный педагогический процесс, ориентированный на формирование ценностного отношения к труду, развитие способности к рефлексии собственных интересов и склонностей, а также освоение первичных навыков планирования жизненной перспективы, начиная с младшего школьного возраста. В условиях трансформации рынка труда и цифровизации профессиональных сфер системное включение профориентационного компонента в структуру воспитательной деятельности обеспечивает непрерывность и преемственность формирования профессионального сознания личности, интегрируя усилия классных руководителей, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования и социальных партнеров. Анализ состояния данной работы в образовательных организациях Центрального федерального округа выявляет выраженную неравномерность распределения профориентационного содержания по основным модулям воспитательной деятельности: наибольшая системность отмечается в классном руководстве и внеурочной деятельности, тогда как интеграция в урочную практику, взаимодействие с родителями, ученическое самоуправление и модуль профилактики и безопасности остается существенно ограниченной. Полученные данные демонстрируют устойчивую возрастную динамику сформированности профессиональных представлений у обучающихся 3-8 классов, характеризующуюся сокращением доли низкого уровня представлений от младшего к подростковому возрасту при одновременном увеличении высокого уровня, однако сохранение значительной доли школьников с фрагментарными и стереотипными представлениями в 7-8 классах указывает на недостаточную интенсивность педагогического воздействия на предшествующих этапах. Экспертные оценки педагогов подчеркивают противоречие между высокими показателями мотивационной привлекательности и развивающего потенциала таких форм работы, как профессиональные пробы, мастер-классы, деловые и ролевые игры, проектная деятельность профориентационной направленности, и их низкой организационной доступностью, что обуславливает преобладание в школьной практике менее эффективных, но технологически простых форматов, включая классные часы и диагностические процедуры. Исследование позиции родительского сообщества фиксирует преимущественно положительное отношение к необходимости ранней профориентации, особенно в среднем звене, при этом наблюдается заметный разрыв между готовностью обсуждать с детьми вопросы

профессионального выбора и реальным участием в школьных мероприятиях, а также относительно низкий уровень удовлетворенности существующей практикой. Выявлена статистически значимая связь между степенью интеграции профориентационного компонента в систему воспитательной работы и уровнем сформированности профессиональных представлений обучающихся, наиболее выраженная на этапе младшего школьного возраста, где системный подход обеспечивает существенное приращение когнитивных, ценностных и рефлексивных компонентов профессионального самоопределения. Материалы статьи позволяют установить, что преодоление фрагментарности профориентационной деятельности требует расширения спектра задействованных модулей воспитательной программы, активизации социального партнерства, разработки методически обеспеченных интерактивных форматов и создания условий для продуктивного взаимодействия школы и семьи, что в конечном итоге способствует повышению качества подготовки обучающихся к осознанному выбору профессиональной траектории и усилению воспитательного потенциала образовательной организации в целом. Таким образом, представленные результаты создают основу для определения релевантности дальнейших исследований и практических разработок в данной области, предоставляя специалистам возможность оценить целесообразность обращения к полному тексту для получения детализированных данных и обоснованных рекомендаций по совершенствованию системы ранней профориентации.

### **Ключевые слова**

Ранняя профориентация, воспитательная работа, профессиональное самоопределение, профессиональные представления, младший школьный возраст.

### **Введение**

Современная образовательная среда претерпевает существенные изменения, обусловленные динамикой рынка труда, цифровизацией профессиональных сфер и трансформацией представлений о карьерных траекториях. В этих условиях формирование у обучающихся осознанного отношения к выбору будущей профессии становится одной из ключевых задач школьного образования, которая не может быть решена исключительно в старших классах, когда временной ресурс для полноценной самоидентификации оказывается существенно ограниченным. Школа как социальный институт, реализующий не только образовательные, но и воспитательные функции, располагает значительным потенциалом для систематической работы по профессиональному самоопределению детей (Шаповалова, 2015), начиная с младшего школьного возраста. Включение профориентационной деятельности в структуру воспитательной работы позволяет обеспечить непрерывность и преемственность этого процесса на протяжении всего периода обучения, создавая условия для поступательного развития профессионально значимых качеств личности ребёнка.

Само понятие ранней профориентации претерпело значительную эволюцию за последние два десятилетия. Если в конце XX века оно трактовалось преимущественно как информирование школьников о мире профессий, то в настоящее время речь идёт о комплексном педагогическом процессе, направленном на формирование у обучающихся ценностного отношения к труду, развитие способности к рефлексии собственных интересов и склонностей, освоение первичных навыков планирования жизненной перспективы (Брыксина, 2017). Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения акцентируют внимание на необходимости создания в школе целостной системы сопровождения профессионального самоопределения, интегрированной в учебную и внеурочную деятельность. Этот подход согласуется с положениями отечественной психолого-педагогической науки о том, что профессиональное сознание личности складывается задолго до момента непосредственного профессионального выбора и детерминировано широким спектром социально-педагогических факторов (Кильмасова, 2004).

Воспитательная работа школы представляет собой тот системообразующий контекст, в рамках которого профориентационная деятельность приобретает целостный и личностно ориентированный характер. В отличие от эпизодических мероприятий, направленных на знакомство с отдельными профессиями, системный подход к профориентации в рамках воспитательной работы предполагает

последовательное решение задач формирования трудовых ценностей, развития познавательной активности, становления социальной зрелости обучающихся (Старунов, 2009). Значимым является и то обстоятельство, что воспитательное пространство школы обеспечивает многоканальность педагогического воздействия: классный руководитель, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования – все эти субъекты могут быть вовлечены в реализацию профориентационных программ, каждый в рамках своей профессиональной компетенции. Взаимодействие школы с семьёй, учреждениями дополнительного образования, предприятиями и организациями местного сообщества существенно расширяет ресурсную базу ранней профориентации и позволяет создать условия для получения обучающимися реального опыта профессиональных проб (Проворова, 2016).

Отечественная педагогическая традиция профориентационной работы со школьниками имеет глубокие корни и восходит к трудам Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой и других исследователей, заложивших теоретические основания понимания профессионального самоопределения как длительного процесса, протекающего в нескольких стадиях (Попова, 2016). Современные исследования существенно дополнили эту картину данными о роли метакогнитивных процессов, эмоционального интеллекта, социального капитала семьи в формировании профессиональных намерений школьников. Вместе с тем целый ряд вопросов остаётся недостаточно изученным: каковы оптимальные организационные формы ранней профориентации на разных ступенях школьного образования, какие показатели могут служить индикаторами эффективности профориентационной работы с обучающимися младшего и среднего школьного возраста, каким образом профориентационная составляющая может быть органично интегрирована в существующие модели воспитательных систем школ (Жданович, 2021). Обращение к этим вопросам обусловлено потребностью образовательной практики в научно обоснованных рекомендациях по организации профориентационной работы, которая учитывала бы возрастные особенности обучающихся и была бы согласована с приоритетами воспитательной деятельности образовательной организации.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу проведённого исследования составили системно-деятельностный и аксиологический подходы к организации воспитательной работы в общеобразовательной школе, а также концептуальные положения теории профессионального самоопределения личности, разработанные в рамках отечественной педагогической и психологической науки. В качестве теоретической базы использовались работы, посвящённые проблемам профориентации школьников, организации воспитательного процесса в образовательных учреждениях, возрастным особенностям формирования профессиональных представлений у детей и подростков (Королькова, 2017). Исследование опиралось на совокупность методов, включающих теоретический анализ и обобщение научной литературы, анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих организацию воспитательной работы и профориентационной деятельности в школе, а также эмпирические методы сбора данных.

Эмпирическая часть работы реализована на базе общеобразовательных школ Центрального федерального округа. Выборку составили 412 обучающихся 3-8 классов, 87 педагогов (классных руководителей и педагогов-организаторов), а также 215 родителей обучающихся. Для сбора данных применялись специально разработанные анкеты, адаптированные с учётом возрастных особенностей респондентов, методика изучения уровня сформированности профессиональных представлений школьников, экспертная оценка содержания воспитательных программ образовательных организаций на предмет наличия и качества профориентационного компонента (Корякина, 2017). Статистическая обработка результатов проводилась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа и сравнительного анализа данных по возрастным группам.

В ходе исследования были проанализированы 68 источников научной литературы, в том числе 47 отечественных и 21 зарубежный, а также 12 нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней. Анализ документации охватывал рабочие программы воспитания, планы воспитательной работы классных руководителей, отчётные материалы по итогам реализации



профориентационных проектов (Лозовская, 2025). Временной период проведения эмпирического этапа исследования – 2023-2024 учебный год, что позволило учесть современное состояние профориентационной работы в условиях реализации обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов и федерального проекта «Успех каждого ребёнка».

### Результаты и обсуждение

Профориентационная работа в системе школьного воспитания представляет собой многоаспектное явление, требующее анализа с нескольких позиций: организационной, содержательной, результативной. Одним из ключевых вопросов является определение того, в какой мере существующая практика воспитательной работы школ реально включает профориентационный компонент и насколько этот компонент отвечает задачам формирования профессионального самоопределения обучающихся на ранних этапах. Исследование нормативной и методической документации образовательных организаций показало, что формальное присутствие профориентационной тематики в рабочих программах воспитания не всегда означает её содержательную проработанность и системную реализацию (Ерохина, 2022). Нередко профориентационные мероприятия носят фрагментарный характер и сосредоточены преимущественно на информировании обучающихся о существующих профессиях без учёта задач личностного развития и ценностного самоопределения.

Для понимания реального состояния ранней профориентации в школе необходимо было оценить степень включённости профориентационного компонента в различные направления воспитательной работы. Анализ программ воспитания и планов работы классных руководителей позволил установить, в каких именно направлениях воспитательной деятельности профориентационная тематика присутствует наиболее выражено, а где она остаётся на периферии педагогического внимания. Полученные результаты отражают распределение профориентационного содержания по основным модулям воспитательной работы (табл. 1).

Таблица 1. Представленность профориентационного компонента в модулях воспитательной работы школ (n = 24 образовательные организации)

| Модуль воспитательной работы | Доля школ с системным профориентационным компонентом, % | Доля школ с эпизодическим включением, % | Доля школ без профориентационного компонента, % |
|------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Классное руководство         | 62,5                                                    | 29,2                                    | 8,3                                             |
| Внеурочная деятельность      | 54,2                                                    | 33,3                                    | 12,5                                            |
| Школьный урок                | 29,2                                                    | 41,7                                    | 29,1                                            |
| Взаимодействие с родителями  | 16,7                                                    | 37,5                                    | 45,8                                            |
| Самоуправление               | 20,8                                                    | 25,0                                    | 54,2                                            |
| Профилактика и безопасность  | 8,3                                                     | 16,7                                    | 75,0                                            |
| Внешкольные мероприятия      | 45,8                                                    | 37,5                                    | 16,7                                            |
| Социальное партнёрство       | 37,5                                                    | 29,2                                    | 33,3                                            |

Данные свидетельствуют о неравномерности распределения профориентационного содержания по различным модулям воспитательной работы. Наиболее благоприятная ситуация складывается в рамках классного руководства, где 62,5% обследованных школ демонстрируют системный подход к включению профориентационной проблематики в деятельность классного руководителя. Внеурочная деятельность занимает вторую позицию: более половины организаций реализуют в этом модуле

целенаправленные профориентационные программы. Обращает на себя внимание тот факт, что разрыв между этими двумя ведущими направлениями и остальными модулями весьма значителен – разница между долей школ с системным компонентом в классном руководстве и, например, в модуле взаимодействия с родителями достигает 45,8 процентных пунктов.

Особую тревогу вызывает положение дел с интеграцией профориентационного содержания в модуль школьного урока: лишь 29,2% образовательных организаций обеспечивают системное присутствие профориентационной тематики в урочной деятельности, тогда как практически столько же школ (29,1%) не включают этот компонент вовсе (Григорьева, 2024). Это указывает на сохраняющийся разрыв между воспитательной и дидактической составляющими образовательного процесса в контексте профессионального самоопределения обучающихся. Модуль взаимодействия с родителями оказался одним из наименее задействованных: почти в половине школ (45,8%) профориентационная работа с семьями обучающихся не ведётся системно и даже не включается эпизодически. Между тем именно семья является первичной средой, в которой формируются трудовые ценности и профессиональные ориентиры ребёнка.

Показатель включённости модуля самоуправления в профориентационную работу (20,8% школ с системным компонентом) свидетельствует о том, что потенциал ученического самоуправления для решения задач ранней профориентации используется крайне недостаточно. При этом суммарная доля школ, где профориентационное содержание либо отсутствует, либо представлено эпизодически, в модуле самоуправления составляет 79,2%, что является одним из самых высоких значений среди всех проанализированных направлений. Социальное партнёрство демонстрирует несколько более благоприятную картину – 37,5% школ реализуют сотрудничество с предприятиями и организациями в профориентационных целях на системной основе, однако треть образовательных организаций не задействует этот ресурс.

Следующим этапом анализа стало изучение уровня сформированности профессиональных представлений у обучающихся различных возрастных групп. Профессиональные представления рассматривались как когнитивная составляющая профессионального самоопределения, включающая знания о мире профессий, понимание содержания труда в различных сферах деятельности, осознание связи между учебной деятельностью и будущей профессией. Диагностика проводилась с использованием адаптированной методики, позволяющей дифференцировать три уровня сформированности профессиональных представлений: низкий (фрагментарные, стереотипные представления), средний (относительно полные, но недифференцированные представления) и высокий (дифференцированные, соотнесённые с собственными интересами и способностями представления). Распределение обучающихся по уровням в зависимости от ступени обучения представлено ниже (табл. 2).

Таблица 2. Распределение обучающихся по уровням сформированности профессиональных представлений в зависимости от возрастной группы (n = 412)

| Возрастная группа      | Количество обследованных, чел. | Низкий уровень (%) | Средний уровень (%) | Высокий уровень (%) | Средний балл (по 10-балльной шкале) |
|------------------------|--------------------------------|--------------------|---------------------|---------------------|-------------------------------------|
| 3-4 классы (9-10 лет)  | 138                            | 47,8               | 39,1                | 13,1                | 4,27                                |
| 5-6 классы (11-12 лет) | 149                            | 32,2               | 44,3                | 23,5                | 5,64                                |
| 7-8 классы (13-14 лет) | 125                            | 19,2               | 40,8                | 40,0                | 6,89                                |

Возрастная динамика сформированности профессиональных представлений демонстрирует отчётливую положительную тенденцию. От младшего школьного возраста к подростковому доля

обучающихся с низким уровнем профессиональных представлений сокращается на 28,6 процентных пункта – с 47,8% в 3-4 классах до 19,2% в 7-8 классах. Одновременно доля обучающихся с высоким уровнем возрастает более чем втрое: с 13,1 до 40,0%. Средний балл по 10-балльной шкале увеличивается на 2,62 пункта, что составляет прирост в 61,4% относительно исходного значения. Наиболее интенсивный рост наблюдается при переходе от младшей школы к среднему звену: разница средних баллов между группами 3-4 классов и 5-6 классов составляет 1,37 пункта, тогда как между группами 5-6 и 7-8 классов – 1,25 пункта (Чичулина, 2019). Это может объясняться тем, что в 5-6 классах происходит качественный скачок в развитии познавательных интересов и социальной рефлексии, что создаёт благоприятные условия для расширения и углубления профессиональных представлений.

Вместе с тем обращает на себя внимание то обстоятельство, что даже в группе обучающихся 7-8 классов почти пятая часть (19,2%) характеризуется низким уровнем сформированности профессиональных представлений. Учитывая, что эти школьники находятся в преддверии периода предпрофильной подготовки и в ближайшие один-два года будут стоять перед выбором профиля обучения, данный показатель свидетельствует о наличии существенного дефицита в профориентационной работе на предшествующих этапах. Распределение обучающихся среднего звена (5-6 классы) по уровням оказывается наиболее сбалансированным, с преобладанием среднего уровня (44,3%), что может трактоваться как указание на переходный характер этого возрастного этапа в формировании профессионального сознания.

Отдельного рассмотрения заслуживает оценка педагогами эффективности различных форм профориентационной работы с обучающимися младшего и среднего школьного возраста. Педагогическое экспертное мнение представляет значительный интерес, поскольку именно классные руководители и педагоги-организаторы являются непосредственными субъектами реализации профориентационных мероприятий в школе и способны оценить их результативность на основе повседневного наблюдения за обучающимися (Мамонтова, 2024). Экспертная оценка различных форм профориентационной деятельности проводилась по нескольким критериям: мотивационная привлекательность для обучающихся, развивающий потенциал, организационная доступность. Результаты экспертной оценки позволяют составить представление о сравнительной эффективности используемых форм работы (табл. 3).

Таблица 3. Экспертная оценка педагогами эффективности форм ранней профориентации (n = 87 педагогов, оценка по 5-балльной шкале)

| Форма профориентационной работы                          | Мотивационная привлекательность для обучающихся | Развивающий потенциал | Организационная доступность | Средневзвешенная оценка |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-------------------------|
| Профессиональные пробы и мастер-классы                   | 4,73                                            | 4,51                  | 2,89                        | 4,04                    |
| Экскурсии на предприятия                                 | 4,61                                            | 4,38                  | 2,74                        | 3,91                    |
| Проектная деятельность профориентационной направленности | 4,12                                            | 4,67                  | 3,42                        | 4,07                    |
| Деловые и ролевые игры                                   | 4,58                                            | 4,03                  | 3,87                        | 4,16                    |
| Встречи с представителями профессий                      | 4,29                                            | 3,86                  | 3,51                        | 3,89                    |
| Классные часы по профориентации                          | 3,14                                            | 3,22                  | 4,68                        | 3,68                    |

|                                                      |      |      |      |      |
|------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| Диагностические процедуры (тестирование)             | 3,07 | 3,41 | 4,52 | 3,67 |
| Цифровые образовательные ресурсы (онлайн-платформы)  | 3,89 | 3,57 | 4,31 | 3,92 |
| Конкурсы и олимпиады профессиональной направленности | 4,34 | 4,22 | 3,06 | 3,87 |

Анализ экспертных оценок обнаруживает характерное противоречие, имеющее принципиальное значение для проектирования системы ранней профориентации. Формы работы, получившие наиболее высокие оценки по критериям мотивационной привлекательности и развивающего потенциала, одновременно характеризуются наименьшей организационной доступностью. Профессиональные пробы и мастер-классы, оценённые педагогами как наиболее привлекательные для обучающихся (4,73 балла) и обладающие высоким развивающим потенциалом (4,51 балла), получили лишь 2,89 балла по организационной доступности, что является одним из самых низких значений среди всех представленных форм. Аналогичная ситуация наблюдается с экскурсиями на предприятия, где разрыв между мотивационной привлекательностью (4,61) и организационной доступностью (2,74) составляет 1,87 балла.

Обратная картина характерна для классных часов по профориентации и диагностических процедур, которые при высокой организационной доступности (4,68 и 4,52 балла соответственно) получили наиболее скромные оценки по мотивационной привлекательности (3,14 и 3,07) и развивающему потенциалу (3,22 и 3,41). Разница средневзвешенных оценок между наиболее эффективной формой (деловые и ролевые игры – 4,16) и наименее эффективной (диагностические процедуры – 3,67) составляет 0,49 балла, что на первый взгляд кажется незначительным, однако при пятибалльной шкале оценки эта разница составляет почти 10% диапазона и может рассматриваться как практически значимая.

Деловые и ролевые игры заняли лидирующую позицию по средневзвешенной оценке (4,16 балла), что объясняется их сбалансированным профилем – при высокой мотивационной привлекательности (4,58) они характеризуются приемлемой организационной доступностью (3,87) (Мареева, 2021). Проектная деятельность профориентационной направленности, получившая наивысшую оценку развивающего потенциала (4,67), занимает вторую позицию по средневзвешенному показателю (4,07). Это свидетельствует о том, что проектная деятельность воспринимается педагогами как наиболее глубокий по содержанию формат профориентационной работы, однако её реализация требует значительных временных и методических ресурсов. Цифровые образовательные ресурсы демонстрируют достаточно высокую организационную доступность (4,31), при этом их мотивационная привлекательность и развивающий потенциал оцениваются умеренно, что может быть связано как с качеством имеющихся платформ, так и с недостаточной подготовленностью педагогов к их использованию в профориентационных целях.

Существенным аспектом исследования стало выявление позиции родителей обучающихся в отношении ранней профориентации. Семья как институт первичной социализации оказывает значительное влияние на формирование у ребёнка представлений о мире профессий, отношения к труду, жизненных приоритетов. Согласование позиций школы и семьи в вопросах профессионального самоопределения обучающихся является необходимым условием эффективности профориентационной работы. Результаты анкетирования родителей позволили выявить их отношение к различным аспектам ранней профориентации и оценить степень их вовлечённости в этот процесс. Распределение ответов

родителей по ключевым вопросам анкеты даёт возможность охарактеризовать родительское сообщество с точки зрения готовности к сотрудничеству со школой в данном направлении (табл. 4).

Таблица 4. Отношение родителей к ранней профориентации обучающихся (n = 215)

| Вопрос анкеты                                                           | Положительный ответ (%) | Нейтральный ответ (%) | Отрицательный ответ (%) |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Считаете ли вы необходимой профориентационную работу в начальной школе? | 58,6                    | 27,4                  | 14,0                    |
| Считаете ли вы необходимой профориентационную работу в 5-8 классах?     | 83,7                    | 11,6                  | 4,7                     |
| Готовы ли вы участвовать в профориентационных мероприятиях школы?       | 41,9                    | 36,3                  | 21,8                    |
| Обсуждаете ли вы с ребёнком вопросы выбора профессии?                   | 67,4                    | 22,8                  | 9,8                     |
| Удовлетворены ли вы профориентационной работой школы?                   | 34,9                    | 42,3                  | 22,8                    |
| Считаете ли вы полезным знакомство ребёнка с вашей профессией в школе?  | 72,1                    | 18,6                  | 9,3                     |

Родительское сообщество демонстрирует в целом положительное отношение к идее ранней профориентации, однако степень поддержки существенно различается в зависимости от возрастного этапа обучения ребёнка. Необходимость профориентационной работы в 5–8 классах поддерживается абсолютным большинством родителей (83,7%), тогда как аналогичная работа в начальной школе вызывает одобрение у значительно меньшей доли (58,6%). Разница в 25,1 процентных пункта указывает на существование в родительском сознании представления о том, что профориентация – это задача, адресованная прежде всего подростковому возрасту, а её начало в младшей школе многими воспринимается как преждевременное.

Обращает на себя внимание расхождение между декларируемой готовностью обсуждать с ребёнком вопросы выбора профессии (67,4%) и реальной готовностью участвовать в школьных профориентационных мероприятиях (41,9%). Этот разрыв в 25,5 процентных пунктов может объясняться как объективными причинами (занятость, недостаток времени), так и субъективными (неуверенность в собственной компетентности, недоверие к формату школьных мероприятий). При этом 72,1% родителей считают полезным знакомство ребёнка с их профессией в условиях школы, что свидетельствует о наличии значительного, но не реализуемого потенциала для организации профориентационного взаимодействия школы и семьи (Ерохина, 2022).

Уровень удовлетворённости родителей профориентационной работой школы оказался относительно невысоким: лишь 34,9% опрошенных дали положительную оценку, тогда как 42,3% заняли нейтральную позицию, а 22,8% выразили неудовлетворённость. Нейтральная позиция значительной части родителей может интерпретироваться двояко: как результат недостаточной информированности

о проводимой работе или как следствие невыраженности профориентационного компонента в школьной практике, что не позволяет родителям сформировать определённое мнение. В любом случае суммарная доля нейтральных и отрицательных оценок (65,1%) указывает на необходимость существенного совершенствования информационной и содержательной составляющих профориентационного взаимодействия школы с семьями обучающихся.

Этот результат допускает интерпретацию с позиции сензитивности младшего школьного возраста к педагогическому воздействию в сфере профориентации: именно на начальном этапе обучения системность и целенаправленность профориентационной работы оказывает наиболее выраженное влияние на формирование профессиональных представлений. В подростковом возрасте расширение источников информации о мире профессий (средства массовой информации, интернет-ресурсы, общение со сверстниками) частично компенсирует дефицит школьной профориентационной работы, что проявляется в относительном сокращении разрыва между группами. Тем не менее и в 7–8 классах преимущество обучающихся из школ с высоким уровнем интеграции профориентационного компонента остаётся весомым (Попова, 2016).

Прирост среднего балла от младшей ступени к старшей в группе школ с высокой интеграцией составляет 2,44 пункта (с 5,18 до 7,62), в группе со средней интеграцией – 2,63 пункта (с 4,21 до 6,84), а в группе с низкой интеграцией – 2,79 пункта (с 3,34 до 6,13). На первый взгляд может показаться, что наибольшая динамика наблюдается именно в группе с низким уровнем интеграции, однако это объясняется эффектом низкой базы. В относительных величинах прирост составляет 47,1, 62,5 и 83,5% соответственно, что подтверждает значительный компенсаторный эффект возрастного развития и внешкольных источников профориентационного воздействия в группе с минимальной школьной поддержкой. При этом абсолютные значения показателей в школах с низким уровнем интеграции остаются стабильно ниже, чем в двух других группах на всех возрастных этапах.

Совокупность полученных данных позволяет сформулировать ряд обобщений, касающихся состояния и перспектив ранней профориентации в системе воспитательной работы школы. Профориентационный компонент неравномерно распределён по различным направлениям воспитательной деятельности, концентрируясь преимущественно в модулях классного руководства и внеурочной деятельности, при существенном дефиците в области взаимодействия с родителями, ученического самоуправления и урочной деятельности. Формы работы, обладающие наибольшим развивающим потенциалом и мотивационной привлекательностью для обучающихся, одновременно характеризуются наименьшей организационной доступностью, что формирует устойчивый перекосяк в практике профориентации в сторону менее эффективных, но более простых в реализации форматов.

Возрастная динамика профессиональных представлений обучающихся свидетельствует о поступательном, но недостаточно интенсивном характере их формирования: сохранение значительной доли обучающихся с низким уровнем профессиональных представлений в 7–8 классах указывает на необходимость усиления профориентационной работы на более ранних этапах. Связь между системностью профориентационной работы школы и уровнем сформированности профессиональных представлений обучающихся обнаружена на всех возрастных этапах, причём наиболее выраженной она оказывается в младшем школьном возрасте, что подчёркивает значимость раннего начала целенаправленной профориентационной деятельности. Родительское сообщество, при в целом положительном отношении к профориентации, демонстрирует ограниченную готовность к реальному участию в школьных мероприятиях и невысокий уровень удовлетворённости существующей практикой, что обозначает одно из ключевых направлений совершенствования профориентационной работы.

### **Заключение**

Проведённое исследование позволило установить, что ранняя профориентация обучающихся в системе воспитательной работы школы находится в стадии становления, характеризующейся значительной неоднородностью как в организационном, так и в содержательном отношении. Из 24 обследованных образовательных организаций системный профориентационный компонент, охватывающий четыре и более модулей воспитательной программы, реализуется лишь в трети школ,

тогда как остальные ограничиваются включением профориентационной тематики в один-два модуля, преимущественно классное руководство и внеурочную деятельность. Разрыв в средних баллах сформированности профессиональных представлений между обучающимися школ с высокой и низкой степенью интеграции профориентационного компонента составляет 1,63 пункта по 10-балльной шкале, что свидетельствует о практической значимости системного подхода к организации данной работы.

Возрастные закономерности формирования профессиональных представлений обучающихся подтверждают обоснованность раннего начала профориентационной работы. Средний балл в группе младших школьников из образовательных организаций с высоким уровнем интеграции профориентационного компонента (5,18) превышает соответствующий показатель обучающихся из школ с низким уровнем интеграции (3,34) на 55,1%, что является наибольшим относительным разрывом среди всех возрастных групп. Это означает, что педагогическое воздействие в сфере профессионального самоопределения оказывается наиболее результативным именно на начальном этапе школьного обучения, когда закладываются базовые представления о мире труда и профессий, формируется ценностное отношение к различным видам деятельности, развивается способность к соотношению собственных интересов с профессиональными требованиями.

Экспертная оценка педагогами форм профориентационной работы выявила существенное противоречие между эффективностью и доступностью различных форматов. Средневзвешенная оценка деловых и ролевых игр (4,16 балла) и проектной деятельности (4,07 балла) существенно превышает аналогичные показатели для классных часов (3,68) и диагностических процедур (3,67), однако именно последние преобладают в реальной практике школ в силу их организационной простоты. Преодоление этого противоречия требует целенаправленной методической поддержки педагогов, развития социального партнёрства образовательных организаций с предприятиями и учреждениями, создания материально-технических условий для организации профессиональных проб и мастер-классов.

Позиция родительского сообщества обозначает ещё одно важное направление развития профориентационной работы. При том что 72,1% родителей считают полезным знакомство ребёнка с их профессией в школьных условиях и 67,4% обсуждают с детьми вопросы профессионального выбора, лишь 41,9% выражают готовность к участию в школьных профориентационных мероприятиях, а удовлетворённость существующей практикой отмечают только 34,9% опрошенных. Эти цифры указывают на наличие значительного неиспользуемого ресурса семейного участия в профориентации, реализация которого возможна при условии создания удобных и содержательно привлекательных форматов взаимодействия школы и семьи.

Полученные результаты создают основу для разработки практических рекомендаций по совершенствованию ранней профориентации в системе воспитательной работы школы. Ключевыми направлениями видятся расширение числа модулей воспитательной программы, в которых системно реализуется профориентационное содержание, повышение доли интерактивных и практико-ориентированных форм работы, активизация взаимодействия с родителями и социальными партнёрами, а также обеспечение преемственности профориентационной деятельности при переходе обучающихся с одной ступени обучения на другую. Реализация этих направлений способна обеспечить качественное приращение в формировании профессионального самоопределения обучающихся и повысить воспитательный потенциал школы в целом.

### **Список литературы**

1. Брыксина С.М., Чурикова Е.В. Из опыта профориентационной работы школы // Профессиональная ориентация. 2017. № 2. С. 20-21.
2. Григорьева О.В. Ранняя профориентация как фактор успеха каждого обучающегося // Мастер-класс методиста. 2024. № 10. С. 22-31.
3. Ерохина Т.Г. Профориентационное сопровождение в школе как компонент воспитательной работы // Кубанская школа. 2022. № 2 (66). С. 73-75.
4. Жданович Е.И. Организация профориентационной работы в учебно-педагогическом комплексе // Профессиональное образование. 2021. № 3 (45). С. 56-59.

5. Кильмасова И.А., Яковлев П.С. Особенности подготовки студентов к профориентационной работе в школе // Вестник Института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ. Серия 3. 2004. № 24. С. 111-114.
6. Королькова Ю.В., Рябченко Н.Н. Ресурсы воспитательной работы в профориентации современного школьника // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № Т31. С. 1061-1065.
7. Корякина А.В., Савицкайте К.К., Зеленин А.Н. Своё видение профориентационной работы в УрГАУ // Молодежь и наука. 2017. № 6. С. 98.
8. Лозовская Л.Б., Шаргало И.С. Профориентационная деятельность в воспитательной системе средней школы // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2025. № 7. С. 513-517.
9. Мамонтова Т.С., Батулин Н.Н. Направления профориентационной работы в современной школе // Специфика педагогического образования в регионах России. 2024. № 1 (17). С. 72-73.
10. Мареева И.А. Профориентация как форма подготовки школьников к выбору профессии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 3. С. 99-103.
11. Попова С.Ю., Ноговицына Н.М. Организация профориентационной работы с учащимися старших классов // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № Т30. С. 299-301.
12. Проворова А.В. Профориентационная работа в современной школе // Вестник ТОГИРРО. 2016. № 1 (33). С. 236-238.
13. Старунов А.В., Чернявская О.М., Острянина Т.К. Организация профориентационной работы вузов Костанайской области // Наука: научно-производственный журнал. 2009. № 2. С. 125-128.
14. Чичулина Е.В., Степанчук О.А. Ранняя профориентация в контексте жизненного самоопределения обучающихся // Учебный год. 2019. № 5 (58). С. 31-33.
15. Шаповалова И.С., Кисиленко А.В. Ранняя профориентация школьников: отношение и готовность субъектов // Социология образования. 2015. № 4. С. 111-128.

### Early career guidance for students in the school's educational system

**Boris V. Kaigorodov**

Doctor of Psychological Sciences, Professor  
V.N. Tatishchev Astrakhan State University  
Astrakhan, Russia  
psy@asu-edu.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.02.2026

Accepted 29.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.3

DOI 10.25726/d2767-2142-3051-w

EDN VCSUYC

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

Early career guidance of students in the system of educational work of a general education school represents a complex pedagogical process oriented toward forming a value-based attitude to labor, developing



the ability to reflect on one's own interests and inclinations, as well as mastering primary skills in planning a life perspective beginning from primary school age. In the conditions of labor market transformation and digitalization of professional spheres, the systematic inclusion of a career guidance component in the structure of educational activities ensures continuity and succession in the formation of an individual's professional consciousness, integrating the efforts of class teachers, educational psychologists, teachers of additional education, and social partners. Analysis of the state of this work in educational organizations of the Central Federal District reveals a pronounced unevenness in the distribution of career guidance content across the main modules of educational activities: the greatest consistency is observed in class management and extracurricular activities, whereas integration into lesson practice, interaction with parents, student self-government, and the prevention and safety module remains significantly limited. The obtained data demonstrate a stable age-related dynamic in the formation of professional representations among students in grades 3-8, characterized by a reduction in the share of low-level representations from primary to adolescent age with a simultaneous increase in the high level; however, the retention of a significant proportion of schoolchildren with fragmentary and stereotypical representations in grades 7-8 indicates insufficient intensity of pedagogical influence at preceding stages. Teachers' expert assessments emphasize the contradiction between high indicators of motivational attractiveness and developmental potential of such forms of work as professional trials, master classes, business and role-playing games, and project activities of career guidance orientation, and their low organizational accessibility, which leads to the predominance in school practice of less effective but technologically simpler formats, including class hours and diagnostic procedures. The study of the parental community's position records a predominantly positive attitude toward the necessity of early career guidance, especially in middle school, while a noticeable gap is observed between readiness to discuss issues of professional choice with children and actual participation in school events, as well as a relatively low level of satisfaction with existing practice. A statistically significant relationship was identified between the degree of integration of the career guidance component into the system of educational work and the level of formation of students' professional representations, most pronounced at the primary school age stage, where a systemic approach ensures substantial enhancement of the cognitive, value-based, and reflexive components of professional self-determination. The article's materials allow the conclusion that overcoming the fragmentation of career guidance activities requires expanding the range of modules of the educational program involved, activating social partnership, developing methodologically supported interactive formats, and creating conditions for productive school-family interaction, which ultimately contributes to improving the quality of preparing students for a conscious choice of professional trajectory and strengthening the educational potential of the educational organization as a whole. Thus, the presented results create a foundation for determining the relevance of further research and practical developments in this field, providing specialists with the opportunity to evaluate the advisability of referring to the full text to obtain detailed data and substantiated recommendations for improving the system of early career guidance.

### **Keywords**

Early career guidance, educational work, professional self-determination, professional representations, primary school age.

### **References**

1. Bryksina S.M., Churikova E.V. From the experience of school career guidance work // Professional Orientation. 2017. № 2. pp. 20-21.
2. Grigorieva O.V. Early career guidance as a factor of success for every student // Methodologist's Master Class. 2024. № 10. pp. 22-31.
3. Erokhina T.G. Career guidance support at school as a component of educational work // Kuban School. 2022. N№ 2 (66). pp. 73-75.
4. Zhdanovich E.I. Organization of career guidance work in the educational and pedagogical complex // Professional Education. 2021. № 3 (45). pp. 56-59.

5. Kilmasova I.A., Yakovlev P.S. Features of preparing students for career guidance work at school // Institute for Education Development and Advanced Training of Pedagogical Personnel at ChSPU Bulletin. Series 3. 2004. № 24. pp. 111-114.
6. Korolkova Yu.V., Ryabchenko N.N. Resources of educational work in career guidance of a modern schoolchild // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2017. № T31. pp. 1061-1065.
7. Koryakina A.V., Savitskaite K.K., Zelenin A.N. Our vision of career guidance work at UrGAU // Youth and Science. 2017. № 6. P. 98.
8. Lozovskaya L.B., Shargalo I.S. Career guidance activities in the educational system of secondary school // Philosophical, Sociological and Psychological-Pedagogical Problems of Modern Education. 2025. № 7. pp. 513-517.
9. Mamontova T.S., Baturin N.N. Directions of career guidance work in modern school // Specifics of Pedagogical Education in the Regions of Russia. 2024. № 1 (17). pp. 72-73.
10. Mareeva I.A. Career guidance as a form of preparing schoolchildren to choose a profession // Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2021. № 3. pp. 99-103.
11. Popova S.Yu., Nogovitsyna N.M. Organization of career guidance work with senior school students // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2016. № T30. pp. 299-301.
12. Provorova A.V. Career guidance work in modern school // TOGIRRO Bulletin. 2016. № 1 (33). pp. 236-238.
13. Starunov A.V., Chernyavskaya O.M., Ostryanina T.K. Organization of career guidance work at universities of Kostanay region // Science: Scientific and Production Journal. 2009. № 2. pp. 125-128.
14. Chichulina E.V., Stepanchuk O.A. Early career guidance in the context of life self-determination of students // Academic Year. 2019. № 5 (58). pp. 31-33.
15. Shapovalova I.S., Kisilenko A.V. Early career guidance of schoolchildren: attitude and readiness of subjects // Sociology of Education. 2015. № 4. pp. 111-128.

**Инклюзивные практики патриотического воспитания: учет потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и создание доступной воспитательной среды**

**Ислам Мамед Оглы Джолиев**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
djolievislam@mail.ru  
ORCID 0009-0004-1045-9664

**Байрамгельды Муджевурович Сапаров**

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Физического воспитания и спорта  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
mister.saparov@ya.ru  
ORCID 0009-0008-4190-802X

**Лариса Владимировна Гринец**

Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
grinez.larisa@mail.ru  
ORCID 0000-0003-3723-7784

**Владимир Анатольевич Обносков**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
obnosov.v@gmail.com  
ORCID 0000-0001-5839-1946

**Алексей Сергеевич Мишин**

Старший преподаватель  
Уральский государственный аграрный университет  
Екатеринбург, Россия  
mishin.aleksei-lex@yandex.ru  
ORCID 0009-0008-1256-968X

Поступила в редакцию 08.02.2026  
Принята 20.03.2026  
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.01

DOI 10.25726/s5403-2606-8149-b

EDN MIARMK

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Статья посвящена научному обоснованию инклюзивных практик патриотического воспитания в современной школе с акцентом на учет психофизиологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и проектирование доступной воспитательной среды как условия формирования гражданской идентичности. Патриотизм трактуется как многоуровневый феномен, включающий когнитивные, эмоционально-ценностные и деятельностные компоненты, что позволяет показать ограниченность универсальных, «фронтальных» форм работы для отдельных нозологических групп и риски вторичной социализационной изоляции при формальном участии в недоступных мероприятиях. Теоретическая рамка опирается на системно-деятельностную и аксиологическую перспективы, а доказательная часть построена на комплексном сборе данных в 18 образовательных организациях, включившем анкетирование педагогов, наблюдение воспитательных событий, анализ программной документации и адаптированную диагностику показателей воспитанности у школьников, а также статистическую проверку связей между типами практик и вовлеченностью. Выявлен критический дефицит методического обеспечения: 78,4% педагогов фиксируют отсутствие адаптированных материалов, 65,7% – недостаток компетенций адаптации контента, 54,2% – нехватку специализированного оборудования; при этом субъективная значимость методических барьеров превосходит значимость технических. Показана выраженная зависимость эффективности форматов от нозологии: традиционные беседы демонстрируют минимальную вовлеченность у обучающихся с РАС, тогда как виртуальные экскурсии и мультимедиа резко повышают индекс участия; для обучающихся с нарушениями зрения максимальный эффект дает музейная педагогика с тактильными элементами, а для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – дистанционно-цифровые форматы. Внедрение комплексной модели (тьюторство, ясный язык, Брайль, аудиодескрипция, командные проекты) сопровождается значительным приростом показателей гражданской идентичности у школьников с ОВЗ по всем компонентам, особенно деятельностному, что интерпретируется как следствие смысловой и коммуникативной доступности среды и перехода от мероприятиного к средовому принципу воспитания.

### **Ключевые слова**

инклюзивные практики, патриотическое воспитание, обучающиеся с ОВЗ, доступная воспитательная среда, гражданская идентичность.

### **Введение**

Современная образовательная парадигма претерпевает существенные трансформации, обусловленные необходимостью глубокой интеграции инклюзивных подходов во все сферы педагогической деятельности, включая воспитательный процесс. Патриотическое воспитание, являясь фундаментальной основой формирования гражданской идентичности, долгое время рассматривалось через призму универсальных методик, не учитывающих специфические психофизиологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако аксиологический базис патриотизма предполагает не просто передачу знаний об истории и культуре, но и формирование чувства сопричастности, ответственности и любви к Отечеству, что невозможно без создания условий, обеспечивающих полноценное восприятие воспитательного контента каждым ребенком вне зависимости от его нозологической группы (Чудакова, 2025). Исключение обучающихся с особыми образовательными потребностями из активной общественной жизни и патриотических мероприятий, проводимых в форматах, недоступных для их восприятия, ведет к вторичной социализации и отчуждению, что противоречит государственным приоритетам в области образования и социальной политики.

Сложность интеграции инклюзивных практик в систему патриотического воспитания обусловлена многоаспектностью самого феномена патриотизма, который включает когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Для ребенка с сенсорными нарушениями, расстройствами аутистического спектра или нарушениями опорно-двигательного аппарата традиционные формы работы – лекции, статичные музейные экскурсии, массовые линейки – могут оказаться не только

малозффективными, но и травмирующими, создавая барьеры для интериоризации гражданских ценностей (Осипова, 2025). Педагогическое сообщество сталкивается с вызовом необходимости адаптации смыслов и символов культуры таким образом, чтобы они стали доступны для понимания и проживания детьми с различной структурой дефекта. Это требует пересмотра не только методического инструментария, но и самой философии воспитательного пространства, которое должно стать адаптивным и вариативным.

Особое внимание в научном дискурсе уделяется проблеме методической готовности педагогов к реализации воспитательных задач в условиях инклюзии. Зачастую учителя, обладая компетенциями в предметной области, испытывают затруднения в проектировании воспитательных событий, учитывающих индивидуальные возможности обучающихся с ОВЗ (Сейлгазинова, 2025). Разрыв между декларируемыми принципами безбарьерной среды и реальными практиками воспитательной работы в школах создает зону напряженности, где формальное проведение мероприятий подменяет собой реальную педагогическую работу по формированию личности. Важно понимать, что патриотизм для ребенка с инвалидностью начинается с ощущения собственной нужности обществу, с доступности городской и школьной среды, с возможности реализовать свой потенциал на благо окружающих, а не только с усвоения исторических фактов.

Необходимо отметить, что существующие нормативные документы и федеральные программы задают общий вектор развития, однако механизмы их реализации на местах требуют детальной научной проработки и эмпирической верификации. Вопросы создания специальных образовательных условий для патриотического воспитания не могут ограничиваться лишь архитектурной доступностью; речь идет о семантической доступности информации, об использовании ассистивных технологий и альтернативных средств коммуникации при проведении воспитательных мероприятий (Аксенов, 2025; Четверикова, 2025). Отсутствие системного подхода в данном направлении приводит к фрагментарности воспитательного воздействия и снижению его результативности. Научное осмысление данной проблематики предполагает анализ успешных кейсов и выявление дефицитов в текущей педагогической практике, что позволит смоделировать эффективную систему инклюзивного патриотического воспитания.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу проведенной работы составили положения системно-деятельностного и аксиологического подходов, позволяющие рассматривать патриотическое воспитание как целостный педагогический процесс, направленный на присвоение обучающимися ценностей гражданственности в контексте активной деятельности. Эмпирическая база исследования формировалась на протяжении 2021-2023 годов и охватила 18 образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику в трех федеральных округах. В общую выборку вошли 642 респондента, из которых 158 – педагогические работники (учителя, тьюторы, педагоги-психологи), 384 – обучающиеся средних и старших классов, в том числе 112 школьников с подтвержденным статусом ОВЗ различных нозологий (нарушения слуха, зрения, НОДА, РАС, ЗПР), и 100 родителей детей с особыми образовательными потребностями (Новиков, 2025). Использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование педагогов для выявления профессиональных дефицитов, структурированное наблюдение за ходом воспитательных мероприятий, а также диагностика уровня сформированности компонентов патриотической воспитанности у обучающихся с использованием адаптированных методик.

Для сбора первичных данных применялись авторские опросники, прошедшие процедуру валидации, направленные на оценку доступности воспитательной среды и удовлетворенности участников образовательных отношений качеством проводимых мероприятий патриотической направленности. Анализ документации включал экспертизу рабочих программ воспитания и планов внеурочной деятельности на предмет наличия адаптивных модулей и специальных методических рекомендаций (Чебыкина, 2025). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением методов математической статистики, включая корреляционный анализ для выявления

взаимосвязей между типом используемых инклюзивных практик и динамикой показателей вовлеченности обучающихся. Особое внимание уделялось качественному анализу педагогических ситуаций, возникающих в процессе совместной деятельности нормотипичных сверстников и детей с ОВЗ, что позволило выявить скрытые барьеры и точки роста в организации воспитательного пространства (Григорян, 2025). Применение триангуляции данных, полученных от разных групп респондентов, обеспечило достоверность и объективность результатов, минимизируя субъективность оценок.

### Результаты и обсуждение

Центральным аспектом анализа проблематики инклюзивного патриотического воспитания является оценка существующей инфраструктурной и методической готовности образовательных организаций. Наблюдения показывают, что физическая доступность среды, безусловно важная, не гарантирует включенности ребенка в смысловое поле патриотизма, если контент мероприятий не адаптирован под его перцептивные возможности. Например, для обучающихся с нарушениями слуха традиционные устные рассказы ветеранов или лекции о подвигах без качественного сурдоперевода или текстового сопровождения остаются информационным шумом, не затрагивающим эмоциональную сферу. Аналогично, визуально насыщенные презентации без тифлокомментирования недоступны детям с глубокими нарушениями зрения.

Мы провели диагностику основных барьеров, препятствующих эффективной реализации патриотического воспитания в инклюзивных классах, с точки зрения самих педагогов. Выбор показателей для анализа обусловлен необходимостью выявления «узких мест» в системе: от материально-технического обеспечения до психолого-педагогической компетентности кадров. Результаты ранжирования проблемных зон представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Распределение барьеров реализации инклюзивного патриотического воспитания по мнению педагогов

| Тип барьера                                                       | Процент респондентов (%) | Средний балл значимости (1-10) |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Отсутствие адаптированных методических материалов и пособий       | 78,4                     | 8,92                           |
| Недостаточная компетентность в технологиях адаптации контента     | 65,7                     | 8,45                           |
| Отсутствие специализированного оборудования (тифло/сурдотехника)  | 54,2                     | 7,81                           |
| Психологическая неготовность нормотипичных детей к взаимодействию | 41,9                     | 6,34                           |
| Сложность в организации совместной деятельности разных нозологий  | 32,6                     | 7,15                           |
| Нехватка тьюторского сопровождения на мероприятиях                | 29,3                     | 5,78                           |

Анализ числовых данных, отражающих мнение педагогического сообщества, демонстрирует явную диспропорцию между потребностью в методическом обеспечении и его реальным наличием.

Показатель в 78,4% респондентов, указывающих на отсутствие адаптированных материалов, коррелирует с высоким средним баллом значимости (8,92), что свидетельствует о критическом дефиците инструментария. Педагоги осознают необходимость инклюзии, но не имеют на руках готовых сценариев, адаптированных текстов, тактильных экспонатов или видеоматериалов с субтитрами. Интересно заметить, что техническое оснащение (54,2%) волнует учителей меньше, чем собственная некомпетентность в адаптации контента (65,7%). Это указывает на то, что даже при наличии оборудования педагог часто не знает, как его эффективно применить для решения воспитательных задач (Боровицкая, 2025). Разрыв между показателями сложности организации совместной деятельности (32,6%) и психологической неготовности нормотипичных детей (41,9%) позволяет судить о том, что методические и организационные трудности воспринимаются педагогами острее, чем коммуникативные барьеры между детьми.

Дальнейшее погружение в проблематику требует рассмотрения эффективности различных форм воспитательной работы. Патриотическое воспитание не может быть ограничено пассивным потреблением информации; оно требует деятельностного включения. Для детей с ОВЗ это особенно актуально, так как через действие происходит компенсация нарушенных функций и социальная адаптация. Мы проанализировали вовлеченность обучающихся с различными нозологиями в разные форматы мероприятий: от традиционных классных часов до интерактивных проектов, таких как социальное волонтерство и виртуальные экскурсии. Гипотеза состояла в том, что интерактивные и социально значимые практики дают более высокий воспитательный эффект и способствуют лучшей интеграции (Кудрявцева, 2025). Сравнение проводилось по критерию «индекс активного участия», рассчитываемому на основе наблюдения за поведенческими реакциями и последующего анкетирования (табл. 2).

Таблица 2. Индекс активного участия обучающихся с ОВЗ в различных формах патриотического воспитания

| Форма воспитательной работы                                   | Дети с нарушением слуха | Дети с нарушением зрения | Дети с НОДА | Дети с РАС |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------|------------|
| Традиционный классный час (лекция/беседа)                     | 0,342                   | 0,415                    | 0,567       | 0,124      |
| Музейная педагогика (с тактильными/интерактивными элементами) | 0,689                   | 0,873                    | 0,456       | 0,312      |
| Социальное волонтерство (посильная помощь)                    | 0,754                   | 0,621                    | 0,718       | 0,489      |
| Виртуальные экскурсии и мультимедиа проекты                   | 0,812                   | 0,234                    | 0,895       | 0,643      |
| Театрализованные постановки на исторические темы              | 0,675                   | 0,548                    | 0,612       | 0,298      |

Представленные цифровые значения наглядно иллюстрируют вариативность эффективности методов в зависимости от нозологии, разрушая миф об универсальности воспитательных подходов. Крайне низкий индекс участия детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в традиционных лекционных форматах (0,124) подтверждает неэффективность вербального фронтального воздействия для данной группы, в то время как использование виртуальных экскурсий повышает их вовлеченность более чем в пять раз (до 0,643). Для детей с нарушениями зрения музейная педагогика с тактильными элементами демонстрирует максимальную эффективность (0,873), значительно превосходящую виртуальные форматы (0,234), которые, напротив, являются лидирующей технологией для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (0,895) в силу отсутствия физических барьеров

перемещения (Тимошенко, 2025). Математическая разница показателей внутри одной нозологической группы при смене вида деятельности достигает существенных значений (например, дельта 0,579 для детей с нарушениями слуха между лекцией и мультимедиа), что императивно диктует необходимость диверсификации педагогических средств.

Следующим этапом анализа стало изучение влияния комплексной программы инклюзивного патриотического воспитания на формирование компонентов гражданской идентичности. В ходе эксперимента в ряде школ была внедрена модель, предполагающая тьюторское сопровождение, адаптацию материалов (ясный язык, шрифт Брайля, аудиодескрипция) и включение детей с ОВЗ в проектные команды наравне с нормотипичными сверстниками. Контрольная группа продолжала обучение по стандартным программам. Оценка производилась по когнитивному (знание истории, символики), эмоциональному (отношение к стране, родному краю) и деятельностному (готовность к участию в общественной жизни) критериям (Ахмерова, 2025). Динамика изменений за учебный год позволяет судить о результативности созданных специальных условий (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительная динамика прироста показателей сформированности гражданской идентичности (в % к исходному уровню)

| Компонент идентичности              | Контрольная группа (нормотипичные) | Контрольная группа (ОВЗ) | Экспериментальная группа (нормотипичные) | Экспериментальная группа (ОВЗ) |
|-------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------|--------------------------------|
| Когнитивный компонент               | 12,4                               | 4,1                      | 15,8                                     | 18,7                           |
| Эмоционально-ценностный компонент   | 8,9                                | 3,2                      | 14,2                                     | 21,5                           |
| Деятельностный компонент            | 6,5                                | 1,8                      | 19,4                                     | 24,9                           |
| Средний прирост по всем компонентам | 9,27                               | 3,03                     | 16,47                                    | 21,70                          |

Цифровые данные, полученные в ходе лонгитюдного наблюдения, вскрывают существенный потенциал специально организованной инклюзивной среды. В контрольной группе прирост показателей у детей с ОВЗ минимален (средний – 3,03%), что говорит о стагнации процесса воспитания в условиях отсутствия адаптации. Разрыв в приросте деятельностного компонента между детьми с ОВЗ в контрольной (1,8%) и экспериментальной (24,9%) группах является статистически значимым и феноменальным по своей сути. Это доказывает, что при создании условий для реализации активности (доступная среда, тьюторство, адаптированные задачи) дети с инвалидностью проявляют высокую социальную активность, зачастую превышающую таковую у нормотипичных сверстников (24,9% против 19,4% в экспериментальной группе) (Гурьянова, 2025). Высокий прирост эмоционального компонента (21,5%) в экспериментальной выборке ОВЗ свидетельствует о том, что чувство сопричастности формируется именно через возможность быть полезным и включенным в общий процесс, а не через пассивное созерцание.

Генерализация полученных в ходе исследования эмпирических данных позволяет констатировать наличие системной зависимости между качеством адаптации воспитательной среды и уровнем сформированности патриотических ценностей у обучающихся всех категорий. Инклюзия в патриотическом воспитании перестает быть просто механизмом социализации инвалидов и становится катализатором развития воспитательной системы в целом. Технологии, применяемые для детей с ОВЗ (визуализация, интерактивность, эмоциональное вовлечение), оказывают положительное влияние и на нормотипичных детей, о чем свидетельствует более высокий прирост показателей в экспериментальных группах «нормы» по сравнению с контрольными. Педагогическая целесообразность перехода от



мероприятийного подхода к средовому подтверждается не только субъективными оценками участников, но и объективными метриками активности и освоения ценностно-смыслового содержания.

Ключевым фактором успеха выступает не столько наличие материальной базы, сколько изменение методического мышления педагога, способного декомпозировать воспитательную цель на задачи, доступные каждому ребенку. Данные указывают на то, что барьеры восприятия преодолимы при использовании полисенсорного подхода и вариативных форм деятельности. Патриотизм, формируемый в инклюзивной среде, приобретает деятельностный, гуманистический характер, где ценность государства неразрывно связывается с ценностью каждого человека и взаимной поддержкой. Отсутствие же адаптации приводит к формализации воспитания, которое не достигает своей цели в отношении значительной части обучающихся, оставляя их на периферии общественной жизни.

### **Заключение**

Проведенное исследование актуализирует необходимость переосмысления подходов к организации патриотического воспитания в условиях современной школы, ориентированной на инклюзивные ценности. Формирование гражданской идентичности у детей с ограниченными возможностями здоровья – это сложный, многофакторный процесс, успех которого напрямую зависит от способности образовательной системы обеспечить не только физический, но и смысловой доступ к национальному культурному коду. Традиционные, фронтальные методы работы, ориентированные на «среднего» ученика, демонстрируют свою несостоятельность при работе с особыми детьми, создавая риски социальной депривации и искаженного восприятия патриотических смыслов. Главным вектором развития должно стать создание вариативной, полисенсорной воспитательной среды, где каждый обучающийся, вне зависимости от своих психофизиологических особенностей, может найти доступный способ взаимодействия с историей, культурой и обществом.

Результаты свидетельствуют о том, что деятельностный подход является наиболее продуктивным инструментом интеграции. Вовлечение детей с ОВЗ в волонтерские проекты, создание доступных музейных экспозиций, использование технологий виртуальной и дополненной реальности позволяют преодолеть ограничения здоровья и сформировать чувство собственной значимости и ответственности за судьбу страны. При этом критически важным остается вопрос подготовки педагогических кадров. Учитель должен обладать компетенциями не только в области предметного знания, но и в сфере дефектологии, психологии, владеть технологиями адаптации образовательного контента. Без методической поддержки и профессионального развития педагогов даже самая современная материально-техническая база не обеспечит должного воспитательного эффекта.

Инклюзивное патриотическое воспитание несет в себе мощный гуманистический потенциал, оказывая благотворное влияние на все школьное сообщество. Совместная деятельность нормотипичных детей и их сверстников с инвалидностью способствует разрушению стереотипов, развитию эмпатии, толерантности и навыков взаимопомощи, что является неотъемлемой частью гражданской культуры. Перспективы развития данной области педагогики лежат в плоскости разработки и внедрения персонализированных маршрутов воспитания, расширении спектра используемых ассистивных технологий и углублении межведомственного взаимодействия. Создание подлинно инклюзивного пространства патриотического воспитания – это шаг к построению солидарного общества, где каждый гражданин, независимо от своих возможностей, чувствует себя полноправным участником исторического процесса и творцом будущего своей страны.

### **Список литературы**

1. Аксенов В.Д., Ануфриева Д.Ю. Основные проблемы инклюзивного образования // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2025. № S4 (57). С. 127-129.
2. Ахмерова Е.Н., Кожухова В.В. Патриотическое воспитание в современной школе на примере ГБОУ г. Москвы школа 2103 // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. 2025. № 59 (59). С. 12-18.

3. Боровицкая Ю.В., Румлянский Д.А. Взаимодействие родителей, обучающихся и педагогов в дополнительном образовании как ресурс патриотического воспитания // *Artium Magister*. 2025. Т. 25. № 4. С. 23-28.
4. Григорян Г.Ф. Коллаборационное обучение, обучение достижения мастерства и инклюзивное образование // *Человек. Социум. Общество*. 2025. № S16. С. 63-70.
5. Гурьянова М.П., Броцман С.В., Сеппянен Т.П. Практика социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в школе и в летнем лагере // *Народное образование*. 2025. № 6 (1517). С. 81-90.
6. Кудрявцева К.О., Феденишина Л.А. Создание адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2025. № S4 (57). С. 155-157.
7. Новиков А.В. Ключевые аспекты предмета ОБЗР как механизма обеспечения личной и общественной безопасности в современном обществе, патриотического воспитания подрастающего поколения // *Методист. Профессиональное образование*. 2025. № 9. С. 9-14.
8. Осипова М.Б. Создание условий для полноценного обеспечения коррекционно-развивающего педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник ТОГИРРО*. 2025. № 4 (59). С. 61-69.
9. Сейлгазинова С.А. Современные образовательные технологии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // *Вестник Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева*. 2025. № 4/1. С. 329-335.
10. Тимошенко Л.В., Чернявская Е.А. Родители обучающихся с нарушениями развития как акторы инклюзивной школьной практики // *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 88-3. С. 328-331.
11. Чебыкина А.А., Смернягин Л.И., Сапаров Б.М., Обносков В.А., Мишин А.С. Виды получения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // *Международный научный вестник*. 2025. № 11. С. 411-417.
12. Четверикова Т.Ю. Оценка обучающимися с нарушениями развития и их родителями комфортности образовательной среды инклюзивной школы // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2025. № 3 (48). С. 216-220.
13. Чудакова Е.А., Ивченко Ю.В. Об особенностях социального проекта «Город будущего» как формы социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (в рамках инновационной педагогической деятельности) // *Современное образование: наука и практика*. 2025. № 2 (25). С. 92-96.

**Inclusive practices of patriotic education: accounting for the needs of students with health limitations and the creation of an accessible upbringing environment**

**Islam M. Dzholiev**

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

djolievislam@mail.ru

ORCID 0009-0004-1045-9664

**Bayramgeldy M. Saparov**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education and Sports  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
mister.saparov@ya.ru  
ORCID 0009-0008-4190-802X

**Larisa V. Grinets**

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
grinez.larisa@mail.ru  
ORCID 0000-0003-3723-7784

**Vladimir A. Obnosov**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
obnosov.v@gmail.com  
ORCID 0000-0001-5839-1946

**Alexey S. Mishin**

Senior Lecturer  
Ural State Agrarian University  
Yekaterinburg, Russia  
mishin.aleksei-lex@yandex.ru  
ORCID 0009-0008-1256-968X

Received 08.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.01

DOI 10.25726/s5403-2606-8149-b

EDN MIARMK

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Abstract**

The article is devoted to the scientific justification of inclusive practices of patriotic education in the modern school with an emphasis on accounting for the psychophysiological characteristics of students with health limitations and the design of an accessible upbringing environment as a condition for the formation of civic identity. Patriotism is interpreted as a multilevel phenomenon including cognitive, emotional-value, and activity components, which allows demonstrating the limitations of universal, «frontal» forms of work for certain nosological groups and the risks of secondary socialization isolation in case of formal participation in inaccessible events. The theoretical framework relies on systemic-activity and axiological perspectives, while the empirical part is based on comprehensive data collection in 18 educational organizations, including surveying teachers, observing upbringing events, analyzing programmatic documentation, adapted diagnostics of upbringing indicators in schoolchildren, as well as statistical verification of connections between types of practices and involvement. A critical deficit in methodological support has been identified: 78,4% of teachers

note the absence of adapted materials, 65,7% – lack of competencies in content adaptation, 54,2% – shortage of specialized equipment; meanwhile, the subjective significance of methodological barriers exceeds that of technical ones. A pronounced dependence of format effectiveness on nosology is shown: traditional conversations demonstrate minimal involvement among students with ASD, whereas virtual excursions and multimedia sharply increase the participation index; for students with visual impairments, museum pedagogy with tactile elements yields the maximum effect, and for children with musculoskeletal disorders – remote-digital formats. The implementation of a comprehensive model (tutoring, clear language, Braille, audio description, team projects) is accompanied by a significant increase in civic identity indicators among students with disabilities across all components, especially the activity one, which is interpreted as a consequence of the semantic and communicative accessibility of the environment and the transition from an event-based to an environmental principle of upbringing.

### **Keywords**

inclusive practices, patriotic education, students with disabilities, accessible upbringing environment, civic identity.

### **References**

1. Aksenov V.D., Anufrieva D.Yu. The main problems of inclusive education // Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin. 2025. № S4 (57). pp. 127-129.
2. Akhmerova E.N., Kozhukhova V.V. Patriotic education in modern schools on the example of Moscow State Educational Educational Institution school 2103 // East Siberian Open Academy Bulletin. 2025. № 59 (59). pp. 12-18.
3. Borovitskaya Yu.V., Rumlyansky D.A. Interaction of parents, students and teachers in additional education as a resource for patriotic education // Artium Magister. 2025. Vol. 25. № 4. pp. 23-28.
4. Grigoryan G.F. Collaborative learning, mastery learning and inclusive education // Human. The Society. Society. 2025. № S16. pp. 63-70.
5. Guryanova M.P., Brotsman S.V., Seppyanen T.P. The practice of socialization of children with disabilities at school and in summer camp // Public Education. 2025. № 6 (1517). pp. 81-90.
6. Kudryavtseva K.O., Fedinishina L.A. Creation of an adapted educational program for preschool children with disabilities in conditions of inclusion // Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin. 2025. № S4 (57). pp. 155-157.
7. Novikov A.V. Key aspects of the subject of the REVIEW as a mechanism for ensuring personal and public safety in modern society, patriotic education of the younger generation // Methodologist. Professional education. 2025. № 9. pp. 9-14.
8. Osipova M.B. Creating conditions for the full provision of correctional and developmental pedagogical support for children with disabilities // TOGIRRO Bulletin. 2025. № 4 (59). pp. 61-69.
9. Sailgazinova S.A. Modern educational technologies in working with children with special educational needs // Arabaev Kyrgyz State University Bulletin. 2025. № 4/1. pp. 329-335.
10. Timoshenko L.V., Chernyavskaya E.A. Parents of students with developmental disabilities as actors of inclusive school practice // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 88-3. pp. 328-331.
11. Chebykina A.A., Smernyagin L.I., Saparov B.M., Obnosov V.A., Mishin A.S. Types of education for students with disabilities // International Scientific Bulletin. 2025. № 11. pp. 411-417.
12. Chetverikova T.Y. Assessment by students with developmental disabilities and their parents of the comfort of the educational environment of an inclusive school // Omsk State Pedagogical University Bulletin. Humanitarian Studies. 2025. № 3 (48). pp. 216-220.
13. Chudakova E.A., Ivchenko Yu.V. On the specifics of the social project «City of the Future» as a form of socialization of children and adolescents with disabilities (within the framework of innovative pedagogical activities) // Modern Education: Science and Practice. 2025. № 2 (25). pp. 92-96.

## **Товарищеский суд в общем образовании Российской империи середины XIX века**

**Владислав Петрович Сорокин**

Специалист-эксперт

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Москва, Россия

Sor.vladislav2013@yandex.ru

ORCID 0000-0001-9289-7705

Поступила в редакцию 24.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 373

DOI 10.25726/a1527-2908-5599-k

EDN QDXTWT

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

В контексте введенных ранее историками отечественной педагогики и образования источников и имеющейся в научно-педагогической литературе немногочисленных сведений, актуализировано такое практически забытое педагогическое явление, существовавшее в общем образовании середины XIX века, как «совестный суд товарищей» или товарищеский суд. Представлена практика проведения товарищеских судов, породившая уникальный педагогический и организационно-управленческий опыт, основы которого были заложены в Киевском учебном округе Российской империи в конце 50-х годов XIX века. Показано, что выработанная в те годы практика проведения товарищеских судов в учебных учреждениях России была эффективной и последовательно развивалась в контексте в соответствии с общими тенденциями развития отечественной системы образования в тот исторический период. В статье подчеркнуто, что попечитель учебного округа, известный хирург, общественный и государственный деятель Н.И. Пирогов посредством введения товарищеских судов пытался усовершенствовать механизм нормативного регулирования общего образования в подведомственных ему учебных заведениях. При этом попечитель постоянно обращал внимание на недопущение формализма и строгую педагогическую обоснованность данной деятельности, ее направленность на достижение эффективности воспитательного процесса. Товарищеский суд представлен в статье как педагогически обоснованный механизм нормативного регулирования процесса обучения и воспитания, формировавший основы поведения субъектов общего образования в России XIX-го – начала XX веков. Показано, что практика проведения товарищеских судов получила позитивное развитие. Ее элементы использовались и позже, в условиях иного политического режима, в первые годы советской власти.

### **Ключевые слова**

товарищеский суд, авторитарность общего образования, «воспитательная сила», нормативное регулирование, поведение учащихся, педагогические традиции

### **Введение**

Товарищеский суд как педагогическое явление более известен в контексте развития советского общего образования 20-х годов XX века. Именно тогда был достигнут «пик» ученического самоуправления в общем образовании и появились «детские прокуратуры», специальные комиссии, действующие в области регулирования поведения учащихся» (Козлова, 1999). Само ученическое

самоуправление было массовым и вышло на первый план в регулировании поведения и отношений участников педагогического процесса.

Негативные последствия такой гипертрофированной роли самоуправления, возложения на него непосильных функций, несвойственных его возможностям задач, были замечены современниками незамедлительно. Педагогическая печать того времени оперативно и правдиво констатировала, что вместо созидательной деятельности школьное самоуправление было вынуждено реагировать на многочисленные инциденты, споры, конфликты, разногласия, борьбу интересов. Эта проблема нашла отражение в историко-педагогических публикациях (Козлова, 2001). В то же время возврат к способам поддержания дисциплины, свойственным дореволюционной системе образования, был нереален. Дисциплина и регулирование отношений, коррекция поведения были в ранге порочной и изжившей себя «муштры», присущей предшествующему периоду. Для свободной и раскрепощенной личности революционного времени возврат к прошлому был закрыт, предполагались новые пути и формы самореализации, основанные исключительно на сознательности.

Отсутствие официально установленных и привычных для общего образования России XIX – начала XX века механизмов правового регулирования в первые годы советской власти считалось прогрессивной новацией. Вместо ненавистой, как считали представители радикального крыла общественно-педагогического движения, системы нормативного регулирования поведения и отношений в сфере общего образования утверждались свобода, сознательность, самоуправление. В общественном сознании целенаправленно формировалось представление, согласно которому педагоги должны предоставлять детям полную самостоятельность, не подавлять их волю своим авторитетом (Козлова, 1999). Этот идеал воплотился в жизнь благодаря политическим изменениям в стране после 1917 года. За жизнеспособность этого идеала длительное время продолжалась борьба государственных структур и общественной инициативы. Независимость личности и наделение ее новыми правами и свободами – это источники характеризуют как основное требование учащихся, которое они отстаивали в борьбе с государственными структурами (Козлова, 1999).

Идеал общего образования с лидерством детей в образовательном процессе, закреплении их ведущей и приоритетной роли в организации общего образования вызревал в недрах отечественных педагогических реалий длительное время. В ходе противостояния и противоборства государственной образовательной политики и общественных сил этот идеал получил абсолютную, максимально выраженную односторонность и выражал крайнюю точку зрения на роль детей в образовательном процессе.

### **Материалы и методы исследования**

Авторитарность отечественного общего образования еще в середине XIX века выступала мишенью для критики со стороны революционеров-демократов, а затем и всей прогрессивной общественности. Ее представители постоянно критиковали систему общего образования за то, что оно подавляет естественные для детского возраста проявления – живость и резвость, активность и любознательность. Но тогда оппозиционные власти силы еще не дошли до отрицания необходимости самого нормативного регулирования школьной жизни, примером чему стали педагогические взгляды Н.А. Добролюбова.

К.Д. Ушинский одним из первых обозначил «зазор», «разрыв» между идеалами образования и реальными обстоятельствами жизнедеятельности участников образовательного процесса. Он подчеркивал роль всех трех взаимосвязанных компонентов образования – административного, учебного, воспитательного. Но не только идеалы и усилия педагогов влияли на результаты и постановку общего образования. От усилий педагогов и даже высших лиц, определяющих стратегию государственной образовательной политики, эта сила автономна.

В конце 50-х годов XIX века зародились и быстро набирали силу протестные выступления учащихся, проявления самостоятельности приобретали, по наблюдениям властных структур, по меткому замечанию одного современного исследователя, «формы чрезмерного самомнения и нигилизма» (Козлова, 2001). В то время между государственной образовательной политикой и инициативами общественности в середине XIX века еще не было той громадной пропасти, какой она стала в

последующее время. Основные разногласия касались прежде всего причин негативных явлений в общем образовании. Общественность видела их в изъянах целеполагания, а государственная власть – в сложном и многофакторном процессе реализации стратегии образования на практике. В то время у власти и общественных сил были еще точки соприкосновения во взглядах на педагогические проблемы развития общего образования. В их числе – признание безусловности выполнения норм поведения в учебном заведении как жизненно необходимого явления; сознательное управление поведением, контроль со стороны педагогов за учениками, руководящая роль взрослых; посильное участие учеников в поддержании порядка и дисциплины; предупреждение проступков важнее, чем борьба с нарушителями. Неслучайно, все правила о взысканиях обязательно провозглашали, что смысл наказаний – исправление и предупреждение отклоняющегося от стандартов культуры и приличий общественного поведения.

Индивидуальность каждого ученика была для государственной образовательной политики важной педагогической ценностью. Учитывались мотивы поведения учащихся, особенности темперамента в многообразных и разноплановых ситуациях, конкретные детали и нюансы привычных форм поведения в предшествующее время. Приведенные специалистами обширные приложения документов архивного происхождения содержат высказывания педагогического персонала рассматриваемого периода на заседании педагогического совета. Для этого обычного и регулярно повторяющегося в общем образовании, так сказать, «рабочего» мероприятия были характерны: глубокий и системный анализ фактов, многоплановое осмысление событий, процедура обобщения мнений всех присутствующих, последовательность и логичность размышлений, тщательность учета фактических оснований – все это убеждает о большой и кропотливой педагогической работе в сфере общего образования, совершенствовании механизмов его нормативного регулирования и практики применения (Козлова, 1996).

Вопрос о соблюдении повседневного пристойного поведения участниками образовательного процесса в течение XIX-го – начала XX веков не переставал оставаться важнейшим организационно-педагогическим вопросом в деятельности органов государственной власти и учебных заведений. Выдающиеся деятели образования того времени, теоретики педагогики подчеркивали наличие в школе некоего подспудно действующего фактора, своеобразного «духа общности», вытекающего из многообразных связей взрослых и детей в процессе учебных занятий, норм поведения, формами и процедурами, стандартами взаимоотношений различных по статусу людей, эмоциональными реакциями. Но при всей пестроте этих контактов, упорядоченных и стихийных, каждый ощущает свою принадлежность к системе, «начинает чувствовать себя членом одного целого» (Козлова, 2002).

### **Результаты и обсуждение**

При этом у каждого участника образовательного процесса были четко определены границы возможного и должного поведения. Учителя испытывали на себе действие строгой субординации в отношениях с администрацией, инспекторами и государственными лицами, нередко «врасплох» застающих систему организации образования. Такая практика в то время была нормой, она была нацелена на возможно более точную оценку реально достигаемых результатов. Кроме того, такое правило внезапного контроля за ходом общего образования предотвращало стремление администрации приукрашивать реалии, акцентировать внимание посторонних на показной стороне системы. При всех механизмах нормативного регулирования общего образования, тщательно продуманных и постоянно улучшаемых, всегда в отношениях взрослых и детей имели место «живое движение души», чуткость, деликатность, тонкость восприятия.

Многочисленные художественные образы и воспоминания сохранили для нас палитру человеческих проявлений, образцов должного поведения, незабываемых впечатлений от общения и совместного труда (Козлова, 2000). Нередко правовое регулирование воспринималось как обуза, помеха для саморазвития. Такие ощущения не были редкостью: в школе привычной была «мелкая, кропотливая работа, которая не позволяла, кажется, ни одной минуты» оставаться свободным, принадлежать себе и воплощать свою волю (Козлова, 2002). Но одновременно казалось незбытым и

правило «свято соблюдать законы общественности» (Козлова, 2002). Только на этом фундаменте возможны были культурные достижения и личностный рост, и даже дети обычно принимали это требование как нерушимое кредо.

Принадлежность к системе, забота о ее чести и репутации, стремление акцентировать внимание посторонних прежде всего на достоинствах и достижениях, умение планировать и тактически продумывать сложно организованные мероприятия, выступать в роли негласных и самостоятельных помощников педагогическому персоналу – все это запечатлел очень точно выхваченный из реалий фрагмент романа М. Агеева. На это указывает исследователь Г.Н. Козлова, обращая внимание на то, что в художественной форме была ярко запечатлена инициатива старшеклассников привлечь учеников младших классов тайно к созидательному активному проявлению лучших человеческих качеств, совместными усилиями достигнуть поставленную самими же цель, к посильным мерам по максимально возможному соблюдению порядка в учебном заведении во время его посещения лицами из высших государственных структур. При этом старшеклассники все планировали сами и тактично разъясняли учащимся младших классов смысл и роль задуманного в строгой тайне от педагогов и администрации. Такая самостоятельность, инициатива и активность воспитанников, их способность к управлению большим количеством сверстников – яркий показатель способности «товарищеской морали» вовремя поддержать взрослых в сложнейший и ответственный момент их жизни. Высшие формы человеческого благородства запечатлел и К.Г. Паустовский, при описании организованного на неофициальной основе сообщества учащихся (Козлова, 2002а).

В источниках, введенных в научный оборот ранее, содержится информация о том, что ученики каждого учебного заведения в критические моменты выступали всегда как единое целое. Они дружно и самоотверженно защищали честь своей школы, «все соединялись воедино», при этом частная вражда и межличностная неприязнь сразу прекращали свое действие во имя более значимых достижений и слаженного противодействия другим структурам (Козлова, 2001).

Несомненно, такие результаты образования невозможны без регулярного тренинга в самостоятельном и ответственном поведении, без глубокого уважения к наставникам и администрации и признательности за их подвижничество во имя подрастающих поколений. Опыт неформального общения с людьми разного социального статуса, в том числе высшими чиновниками губернского города, семьями педагогов дети и подростки получали во время маёвок. Это был общий отдых в мае месяце на природе всей «педагогической корпорации». Обязательной была инициация этого мероприятия со стороны учащихся, которые должны были тактично довести до сведения администрации свое волеизъявление, выразить в приличных формах свои интересы. По сути, это были внеклассные мероприятия на полянах и в рощах, где дети разыгрывали комедии, играли в мяч, горелки. Администрация в обязательном порядке направляла на маёвку обозы с калачами, орехами, апельсинами, пряниками – гостинцами для учеников. Причем иногда в мае было по пять-шесть таких мероприятий (Козлова, 2002).

Роль праздников в педагогическом процессе была значительной, исходя из того, что именно они «сильно занимают детский ум, надолго выводят воспитанников из привычного круга их занятий, раздражают детскую фантазию», побуждают к саморефлексии (Козлова, 2001). Учащиеся предпочитали игры и в казаки-разбойники, взятие крепости, кегли, городки. В ходе этих игр вырабатывались социально ценные качества – привычка уступать, проявлять товарищество, вырабатывался самоконтроль за действиями, дети учились совместными усилиями получать искомый результат.

Постоянно действующие механизмы нормативного регулирования поведения и отношений подспудно и ежедневно формировали ее обязательно строгую, но осмысленную привычку соблюдать предписанные правила. Исследователи подчеркивали то обстоятельство, что для детей была очевидна ведущая роль взрослых в системе общего образования и ученики «знали твердо, что они не могут диктовать свои желания и условия начальству», это расценивалось как немыслимая дерзость и варварство, неуважение к взрослым (Козлова, 2001).

Многие современные исследователи признают то, что даже сейчас немало пробелов в праве. Поэтому ряд отношений и фактов подлежит упорядочиванию без использования правовых средств до



момента их устранения. При этом разграничивается сущее и должное, то, что может и должно быть урегулировано, может и должно быть подвергнуто урегулированию и может, должно, но еще не урегулировано (Зайцева, 2018).

Данные разработки специалистов применительно к педагогическому прошлому позволяют утверждать, что механизмы нормативного регулирования в общем образовании рассматриваемого периода еще были далеки от совершенства. Но уже тогда они в целом неплохо выполняли свои функции и эволюционировали прогрессивно. Однако центр тяжести в общем образовании оказался смещенным из педагогической плоскости в плоскость социальную. Под воздействием общественных перемен и масштабных преобразований, коренной ломке устоев жизни многие ценности оказались утраченными, при этом резко упал авторитет педагогов. Официальные документы сохранили характеристики происходящего.

В историко-педагогическое знание сравнительно недавно было введено понятие «политико-правовой процесс в образовании», которое показало свою перспективность применительно ко многим явлениям нормативного характера в ретроспективном взгляде на прошлое отечественного образования (Овчинников, 2009).

### **Заключение**

Например, сегодня представляется очевидным то, что попечитель Киевского учебного округа, известный хирург и педагог Н.И. Пирогов стремился всячески усилить правовое регулирование поведения и отношений в общем образовании, придать взаимодействию людей гуманистическую направленность и большую степень целесообразности, добиться при этом высокой педагогической отдачи.

Н.И. Пирогов, как и многие подвижники общего образования того времени, стремился сократить разрыв между сущим и должным, усовершенствовать общее образование и сделать его более действенным. Мудрость выдающегося деятеля отечественной гуманитарной культуры проявилась в уникальном наследии – циркулярах попечителя округа, историко-педагогическое значение которых детально представлено А.В. Овчинниковым, назвавшим циркуляры «особой формой административно-педагогического диалога» (Овчинников, 2010).

Исходя из того, что педагоги в глазах учеников утратили прежние позиции, Николай Иванович в 1859 году подчеркивал, что «уже не существует даже и доверия к справедливости и правосудию воспитателей» (Желваков, 1936). Для придания устойчивости механизму нормативного регулирования общего образования Н.И. Пирогов подкреплял официальную систему контроля за поведением и отношениями в общем образовании новым узаконенным явлением – товарищеским судом учащихся. «Совестный суд» товарищей должен был из негласного, реально существующего в виде товарищеской морали («грубого суда»), стать легальным, официальным. Поскольку ряд нарушений школьных норм и правил был более полно понятен и известен ученикам, Н.И. Пирогов вводил их «совестный суд» в пяти старших классах, «в виде опыта». При этом были составлены правила и границы действия лишь в рамках отношений учеников между собой. Это – порча имущества учениками друг у друга, клевета друг на друга, оскорбления друг друга словесные или поступками. Судя по заключениям специалистов, после отстранения Н.И. Пирогова от должности попечителя учебного округа практика товарищеских судов как дополнительного механизма правового регулирования общего образования в условиях его стремительной деградации была прекращена (Козлова, 1999).

Важно подчеркнуть, что, несмотря на серьезную дестабилизацию общего образования, слабую эффективность функционирования в нем механизмов правового регулирования и резкое снижение общих результатов образовательной системы, все же даже остатки педагогических традиций обеспечивали в целом достойный уровень образования. Переживая периоды общественных катаклизмов, доминирование разрушительных тенденций, отечественное общее образование по результатам, продуктам деятельности своих учеников не было предметом неуважительных оценок. Специалисты со ссылкой на архивные материалы привели факт обращения официальных государственных структур Японии в начале XX века к российским коллегам. В этом обращении они

просили для своего педагогического музея образцы письменных работ российских учеников. Эти работы должны были стать образцами для «назидания» японской учащейся молодежи (Козлова, 2015).

Таким образом, длительные и устойчивые традиции общего образования, основанные на четком нормативном регулировании поведения и отношений всех участников образовательного процесса, даже в крайне неблагоприятных условиях оказались жизнестойкими и продолжали если не внутри страны, то хотя бы за ее пределами вызывать интерес и уважительное отношение.

### Список литературы

1. Желваков Н.А. Хрестоматия по истории педагогики. Т. 4. Ч. 1. М.: Госучпедизд, 1936. 526 с.
2. Зайцева Е.С. Соотношение понятий «предмет правового регулирования» и «сфера правового регулирования» // Актуальные проблемы права и государства в XXI веке. 2018. Т. 10. № 2. С. 139-143.
3. Козлова Г.Н. Воспитание «способности к ориентировке» (опыт педагогической истории) // Педагогика. 2002. № 4. С. 75-78.
4. Козлова Г.Н. Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты (с начала XIX в. до середины XX в.): монография. Под ред. А.А. Фролова. Н. Новгород, 1999. 294 с.
5. Козлова Г.Н. Инициативы государственной власти России в сфере общего образования XIX – начала XX вв. // Профессиональное образование и общество. 2015. № 3. С. 133-139.
6. Козлова Г.Н. Образ учителя русской гимназии XIX – начала XX вв. в литературе // Педагогика. 2000. № 2. С. 67-70.
7. Козлова Г.Н. Отечественная средняя школа как воспитательное учреждение // Педагогика. 2001. № 4. С. 79-83.
8. Козлова Г.Н. Размышления об истории воспитания в России // Педагогика. 2001. № 10. С. 103-105.
9. Козлова Г.Н. Русская классическая гимназия как воспитательная система (вторая половина XIX в.): дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 1996. 200 с.
10. Овчинников А.В. Политико-правовой процесс в российском образовании XIX – начала XX века. М.: УРАО ИТИП, 2009. 258 с.
11. Овчинников А.В. Циркуляры попечителя учебного округа (к 200-летию Н.И. Пирогова) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2010. № 4. С. 169-176.

### Comrades' courts in general education in the Russian Empire in the mid-19th century

**Vladislav P. Sorokin**

Specialist Expert

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Moscow, Russia

Sor.vladislav2013@yandex.ru

ORCID 0000-0001-9289-7705

Received 24.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 373

DOI 10.25726/a1527-2908-5599-k

EDN QDXTWT

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

In the context of sources previously introduced by historians of Russian pedagogy and education, and the limited information available in scientific and pedagogical literature, this article brings to light a virtually forgotten pedagogical phenomenon that existed in general education in the mid-19th century: the «conscientious court of comrades» or comrades' court. The article presents the practice of holding comrades' courts, which generated unique pedagogical and organizational-managerial experience, the foundations of which were laid in the Kiev educational district of the Russian Empire in the late 1850s. It demonstrates that the practice of holding comrades' courts in educational institutions in Russia, developed during those years, was effective and consistently developed in accordance with the general trends in the development of the Russian education system during that historical period. The article emphasizes that the Trustee of the educational district, the renowned surgeon, public figure, and statesman N.I. Pirogov, through the introduction of comrades' courts, attempted to improve the regulatory mechanism for general education in the educational institutions under his jurisdiction. At the same time, the trustee constantly emphasized the prevention of formalism and the strict pedagogical justification of this activity, focusing on achieving an effective educational process. The article presents the comradely court as a pedagogically sound mechanism for regulating the teaching and learning process, which shaped the foundations of behavior for general education students in Russia in the 19th and early 20th centuries. It demonstrates that the practice of holding comradely courts experienced positive developments. Its elements were also used later, under a different political regime, in the early years of Soviet power.

### **Keywords**

comradely court, authoritarianism of general education, educational force, normative regulation, student behavior, pedagogical traditions

### **References**

1. Zhelvakov N.A. Reader on the history of pedagogy. Vol. 4. Vol. 1. Moscow: Gosuchpedizd, 1936. 526 p.
2. Zaitseva E.S. Correlation between the concepts of «subject of legal regulation» and «sphere of legal regulation» // Actual Problems of Law and State in the 21st Century. 2018. Vol. 10. № 2. pp. 139-143.
3. Kozlova G.N. Development of the «orientation ability» (experience of pedagogical history) // Pedagogy. 2002. № 4. pp. 75-78.
4. Kozlova G.N. Upbringing in the national general secondary school: goals, scope, results (from the beginning of the 19th century to the middle of the 20th century): a monograph. Ed. by A.A. Frolov. Nizhny Novgorod, 1999. 294 p.
5. Kozlova G.N. Initiatives of the state power of Russia in the sphere of general education in the 19th and early 20th centuries // Professional Education and Society. 2015. № 3. pp. 133-139.
6. Kozlova G.N. The image of the teacher of the Russian gymnasium of the 19th and early 20th centuries in literature // Pedagogy. 2000. № 2. pp. 67-70.
7. Kozlova G.N. National secondary school as an educational institution // Pedagogy. 2001. № 4. pp. 79-83.
8. Kozlova G.N. Reflections on the history of upbringing in Russia // Pedagogy. 2001. № 10. pp. 103-105.
9. Kozlova G.N. Russian classical gymnasium as an educational system (second half of the 19th century): dis. ... cand. of pedag. scien. Nizhny Novgorod, 1996. 200 p.

10. Ovchinnikov A.V. Political and legal process in Russian education of the 19th and early 20th century. Moscow: URAO ITIP, 2009. 258 p.
11. Ovchinnikov A.V. Circulars of the trustee of the educational district (to the 200th anniversary of N.I. Pirogov) // New in Psychological and Pedagogical Research. 2010. № 4. pp. 169-176.

**Культурологический подход к воспитанию общечеловеческих ценностей и ценностей физической культуры у будущих учителей физической культуры**

**Илья Петрович Зенченков**

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Института физической культуры и спорта  
Донецкий государственный университет  
Донецк, Россия  
zenchilya@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.02.2026

Принята 27.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/j9497-5278-7955-d

EDN LHMQNE

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

Культурологический подход к воспитанию общечеловеческих ценностей и ценностей физической культуры у будущих учителей физической культуры предстает как фундаментальная методологическая основа, обеспечивающая переосмысление аксиологических оснований педагогического процесса в условиях трансформации образовательных парадигм. Физическая культура осмысливается в качестве многомерного феномена цивилизации, который, выходя далеко за пределы утилитарных функций поддержания здоровья и развития двигательных способностей, воплощает представления общества о гармонии телесного и духовного начал, о личностном совершенствовании через телесные практики, включая этические, эстетические, социальные и мировоззренческие измерения. Традиционная подготовка педагогов, акцентированная на двигательных умениях, спортивно-технической подготовленности и методических аспектах организации занятий, приводила к редукции профессиональной роли учителя до уровня инструктора, тогда как его подлинное предназначение заключается в трансляции культурных ценностей средствами физкультурно-спортивной деятельности. В этом контексте особое значение приобретают исторические пласты культурного наследия – античный идеал калокагии, средневековые рыцарские добродетели, олимпийские принципы нового времени, – осмысление которых позволяет будущему педагогу позиционировать себя в качестве активного субъекта культуры. Общечеловеческие ценности справедливости, свободы, достоинства, солидарности и уважения к личности конкретизируются в практиках командных игр, соревновательной деятельности и систематических занятий, способствуя формированию ответственности, честности, волевых качеств и самоограничения. Классификация ценностей физической культуры выделяет витальные, мобилизационные, интеллектуальные и интенционные компоненты, интеграция которых с универсальными ценностями создает целостное образовательное пространство. Анализ ценностного сознания студентов выявляет преобладание прагматических приоритетов, таких как здоровье и материальное благополучие, при оттеснении на периферию таких аспектов, как гармония телесного и духовного, культурное саморазвитие, олимпийские идеалы и эстетика движения, а также значительные диспропорции между когнитивным, эмоционально-оценочным и особенно деятельностным компонентами. Реализация образовательной среды, основанной на погружении в культурный контекст физкультурной деятельности, рефлексии исторического и личного опыта, проектном изучении традиций разных народов, проблемных дискуссиях по аксиологическим дилеммам современной спортивной практики и волонтерской работе в адаптивной физической культуре, обуславливает выраженную

позитивную динамику: существенное повышение позиций культурологически значимых ценностей в иерархии, рост всех компонентов ценностного сознания и гармонизацию общей структуры ориентаций. Дифференцированное влияние предшествующего спортивного опыта (индивидуальные или командные виды, либо его отсутствие) на исходные ценностные профили подчеркивает необходимость индивидуализированного подхода. В современных условиях коммерциализации спорта, культ внешней телесности и распространения деструктивных явлений подобный подход демонстрирует значительный потенциал формирования ценностной устойчивости педагога, способного противостоять девальвации подлинных смыслов физической культуры и эффективно воспитывать у обучающихся духовно обогащенное отношение к телесности, здоровью и двигательной активности как культурным практикам. Представленный материал позволяет установить основное содержание исследования, оценить его релевантность для теории и практики педагогической аксиологии и принять обоснованное решение об обращении к полному тексту статьи.

### **Ключевые слова**

культурологический подход, общечеловеческие ценности, ценности физической культуры, ценностное сознание, педагогическая аксиология.

### **Введение**

Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры в условиях трансформации образовательных парадигм требует переосмысления аксиологических оснований педагогического процесса. Физическая культура как феномен человеческой цивилизации несет в себе не только утилитарные функции, связанные с поддержанием здоровья и развитием двигательных способностей, но и глубокий культурный смысл, отражающий представления общества о гармонии телесного и духовного, о совершенствовании личности через телесные практики (Якунчев, 2020). Культурологический подход в данном контексте выступает методологическим основанием, позволяющим интегрировать общечеловеческие ценности и специфические ценности физической культуры в единое образовательное пространство, в котором будущий педагог формируется не только как носитель профессиональных компетенций, но и как субъект культуры (Востриков, 2009). Само понятие ценностей физической культуры оказывается значительно шире, нежели совокупность знаний о физических упражнениях и методиках тренировки, поскольку включает этические, эстетические, социальные и мировоззренческие компоненты, которые определяют отношение человека к своему телу, здоровью и двигательной активности как культурным практикам.

Обращение к культурологическому подходу обусловлено тем, что традиционная система подготовки учителей физической культуры длительное время была ориентирована преимущественно на формирование двигательных умений и навыков, спортивно-технической подготовленности, методических знаний о построении урока и тренировочного занятия (Григан, 2022). Ценностная составляющая профессионального образования при этом оставалась на периферии внимания, что приводило к определенной редукции – учитель физической культуры воспринимался скорее как тренер, нежели как педагог-воспитатель, транслирующий культурные ценности средствами физической культуры. Между тем именно учитель физической культуры находится в уникальной позиции: он работает с телесностью человека, которая в различных культурных традициях наделяется глубоким символическим и ценностным содержанием (Палаткин, 2006). Античный идеал калокагии, средневековые представления о рыцарских добродетелях, олимпийские ценности нового времени – все это пласты культурного наследия, которые могут и должны быть осмыслены будущим педагогом в процессе профессиональной подготовки.

Общечеловеческие ценности – справедливость, свобода, достоинство, солидарность, уважение к другому – не существуют в абстрактном пространстве, они проявляются и реализуются в конкретных видах человеческой деятельности, в том числе в физкультурно-спортивной практике (Горбунов, 2009). Командная игра формирует чувство ответственности и взаимовыручки, соревновательная деятельность ставит перед человеком вопросы честности и благородства, занятия физической культурой в целом

развивают волевые качества и способность к самоограничению ради достижения значимой цели. Культурологический подход позволяет рассматривать все эти процессы не изолированно, а в широком контексте культурного развития личности, что особенно значимо для педагога, призванного не просто обучать двигательным действиям, но и воспитывать (Николаев, 2013). Ценности физической культуры при таком понимании включают витальные ценности (здоровье, жизнеспособность, физическое совершенство), мобилизационные ценности (готовность к преодолению трудностей, дисциплинированность), интеллектуальные ценности (знания о закономерностях функционирования организма, о культурных традициях двигательной активности), а также интенционные ценности, связанные с направленностью личности на самосовершенствование (Гржебина, 2022).

Педагогическая наука накопила значительный опыт в исследовании культурологических оснований образования, однако применительно к подготовке учителей физической культуры данная проблематика разработана менее полно, нежели в других предметных областях. Работы В.М. Выдрина, Л.И. Лубышевой, В.К. Бальсевича, М.Я. Виленского заложили фундамент понимания физической культуры как части общей культуры личности, но вопрос о механизмах интеграции общечеловеческих ценностей и ценностей физической культуры в процессе профессиональной подготовки педагога остается открытым (Воронцов, 2023). Необходимость такой интеграции становится особенно очевидной в современных условиях, когда коммерциализация спорта, культ внешней привлекательности тела, распространение допинга и другие негативные явления свидетельствуют о девальвации подлинных ценностей физической культуры. Будущий учитель должен не только осознавать эти проблемы, но и обладать ценностной устойчивостью, позволяющей ему противостоять деструктивным тенденциям и формировать у учащихся подлинное отношение к физической культуре как к культурной практике, обогащающей человека духовно и физически.

### **Материалы и методы исследования**

В основу настоящего исследования положена методология культурологического подхода к образованию, разработанная в трудах отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемами аксиологии педагогического процесса и философии физической культуры. Исследование выполнено на базе трех педагогических университетов Центрального федерального округа в период с 2021 по 2024 год. В выборку вошли 247 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» с профилем «Физическая культура», из них 142 юноши и 105 девушек в возрасте от 18 до 23 лет (Васильев, 2014). Студенты были распределены на экспериментальную группу (126 человек), в которой реализовывалась программа формирования ценностных ориентаций на основе культурологического подхода, и контрольную группу (121 человек), обучавшуюся по традиционной программе.

Методологическое обоснование работы строилось на сочетании нескольких исследовательских подходов: культурологического, аксиологического и компетентностного, что позволило рассмотреть предмет исследования в его многомерности. В качестве основных методов использовались теоретический анализ и систематизация научных источников, анкетирование, тестирование ценностных ориентаций по модифицированной методике М. Рокича, экспертная оценка, педагогическое наблюдение и математико-статистическая обработка данных с применением t-критерия Стьюдента и коэффициента ранговой корреляции Спирмена (Михайлова, 2008). Всего в ходе теоретического анализа было привлечено 187 источников, включая монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых журналах, а также нормативные документы в области высшего образования. Среди зарубежных источников особое внимание уделялось работам, посвященным ценностному потенциалу физического воспитания в системе образования англоязычных стран и стран Европейского союза.

Программа формирующего эксперимента включала специально разработанный курс «Аксиология физической культуры», цикл проблемных семинаров, проектную деятельность студентов по исследованию культурных традиций физического воспитания разных народов, а также рефлексивные практики, направленные на осознание личностных ценностных приоритетов (Купцова, 2007).

Диагностика проводилась на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, что позволило зафиксировать динамику изменений в ценностных ориентациях студентов обеих групп.

### Результаты и обсуждение

Формирование ценностных ориентаций будущих учителей физической культуры представляет собой сложный и многоаспектный процесс, который не сводится к простому информированию студентов о существующих ценностях. Культурологический подход предполагает создание такой образовательной среды, в которой ценности не декларируются извне, а осваиваются через погружение в культурный контекст физкультурно-спортивной деятельности, через рефлексию собственного опыта и опыта человечества (Насырова, 2005). В рамках данного подхода физическая культура рассматривается как специфическая область культуры, обладающая собственной системой ценностей, норм, традиций, символов и смыслов, которые исторически складывались и продолжают эволюционировать. Будущий педагог, осваивающий эту область, должен воспринимать ее не как набор методик и упражнений, а как живую культурную традицию, в которой он призван стать активным субъектом.

Одним из ключевых вопросов исследования являлось определение иерархии ценностных ориентаций студентов на начальном этапе обучения, поскольку именно исходный уровень ценностных представлений определяет стратегию педагогического воздействия. Понимание того, какие ценности студенты считают приоритетными, а какие занимают периферийное положение в их сознании, позволяет выстроить содержание образовательного процесса адресно и дифференцированно. Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, отражают распределение приоритетов в обеих группах и позволяют судить о степени сформированности ценностного сознания будущих педагогов на момент начала формирующей работы (табл. 1).

Таблица 1. Иерархия ценностных ориентаций студентов на констатирующем этапе эксперимента (средний ранг, n = 247)

| Ценностная ориентация           | Экспериментальная группа (n = 126) | Контрольная группа (n = 121) |
|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Здоровье                        | 2,14                               | 2,08                         |
| Материальное благополучие       | 3,67                               | 3,51                         |
| Физическое совершенство         | 4,23                               | 4,37                         |
| Профессиональная самореализация | 5,18                               | 5,42                         |
| Справедливость                  | 7,36                               | 7,19                         |
| Гармония телесного и духовного  | 8,91                               | 9,14                         |
| Свобода                         | 6,45                               | 6,28                         |
| Культурное саморазвитие         | 9,73                               | 10,02                        |
| Уважение к традициям            | 10,54                              | 10,31                        |
| Солидарность и взаимопомощь     | 6,82                               | 6,94                         |
| Олимпийские идеалы              | 11,27                              | 11,43                        |
| Эстетика движения               | 10,89                              | 11,16                        |

Полученные на начальном этапе данные свидетельствуют о том, что студенты обеих групп демонстрируют сходную структуру ценностных приоритетов, что подтверждается отсутствием статистически значимых различий по всем исследуемым позициям при уровне значимости  $p > 0.05$ . Здоровье занимает лидирующую позицию в обеих группах со средними рангами 2,14 и 2,08 соответственно, что вполне ожидаемо для студентов, избравших физическую культуру в качестве профессионального направления. Разница в 0,06 ранговых единиц между группами находится в пределах статистической погрешности и не может рассматриваться как содержательное различие.

Существенным представляется тот факт, что материальное благополучие занимает вторую позицию в иерархии ценностей обеих групп, опережая физическое совершенство, которое для будущих учителей физической культуры должно было бы иметь более высокий приоритет. Разрыв между



материальным благополучием и физическим совершенством составляет 0,56 ранговых единиц в экспериментальной группе и 0,86 в контрольной, что указывает на определенную прагматическую ориентацию современных студентов. Особую тревогу вызывает положение таких ценностей, как гармония телесного и духовного (8,91 и 9,14), культурное саморазвитие (9,73 и 10,02), олимпийские идеалы (11,27 и 11,43) и эстетика движения (10,89 и 11,16). Эти ценности, составляющие ядро культурологического понимания физической культуры, оказались оттеснены на периферию ценностного сознания студентов.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между иерархиями ценностных ориентаций экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе составил  $r_s = 0,94$ , что свидетельствует о высокой степени согласованности ранговых структур и подтверждает однородность выборки. Это обстоятельство является важным методическим условием для корректного сопоставления результатов на последующих этапах эксперимента, поскольку любые различия, зафиксированные на контрольном этапе, могут с высокой долей вероятности быть отнесены к эффекту формирующего воздействия, а не к исходным различиям между группами.

Низкое положение олимпийских идеалов в иерархии ценностей будущих учителей физической культуры требует отдельного комментария. Средний ранг этой ценности – 11,27 в экспериментальной группе и 11,43 в контрольной из 12 возможных позиций – указывает на практически полное отсутствие у студентов представления об олимпизме как о философской и аксиологической системе (Мавропуло, 2007). Олимпийские идеалы воспринимаются ими, по-видимому, как нечто абстрактное и далекое от повседневной педагогической практики, хотя именно эти идеалы – стремление к совершенству, уважение к сопернику, честная борьба – могли бы стать мощным воспитательным ресурсом в работе учителя физической культуры.

Для более детального анализа ценностного сознания студентов была проведена диагностика по трем компонентам: когнитивному, эмоционально-оценочному и деятельностному. Когнитивный компонент отражает знания студентов о ценностях физической культуры и общечеловеческих ценностях, эмоционально-оценочный – их личностное отношение к этим ценностям, а деятельностный – готовность реализовывать ценностные установки в профессиональной деятельности (Акамов, 2006). Такая трехкомпонентная модель позволяет выявить не только общий уровень сформированности ценностных ориентаций, но и диспропорции между отдельными компонентами, которые нередко становятся причиной разрыва между декларируемыми ценностями и реальным поведением. Результаты диагностики компонентов ценностного сознания на начальном этапе исследования дают возможность обнаружить эти диспропорции и определить направления коррекционной работы (табл. 2).

Таблица 2. Уровень сформированности компонентов ценностного сознания студентов на констатирующем этапе (% , n = 247)

| Компонент              | Группа            | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Когнитивный            | Экспериментальная | 14,3            | 47,6            | 38,1           |
| Когнитивный            | Контрольная       | 13,2            | 49,6            | 37,2           |
| Эмоционально-оценочный | Экспериментальная | 19,8            | 42,1            | 38,1           |
| Эмоционально-оценочный | Контрольная       | 21,5            | 40,5            | 38,0           |
| Деятельностный         | Экспериментальная | 9,5             | 34,9            | 55,6           |
| Деятельностный         | Контрольная       | 10,7            | 33,9            | 55,4           |

Анализ представленных данных обнаруживает характерную закономерность: наименее сформированным у студентов обеих групп оказался деятельностный компонент ценностного сознания. Доля студентов с низким уровнем деятельностного компонента составляет 55,6% в экспериментальной группе и 55,4% в контрольной, что более чем в полтора раза превышает аналогичный показатель по

когнитивному компоненту (38,1% и 37,2% соответственно). Разница между долями студентов с низким уровнем деятельностного и когнитивного компонентов составляет 17,5 процентных пунктов в экспериментальной группе и 18,2 процентных пунктов в контрольной. Это означает, что даже те студенты, которые обладают определенными знаниями о ценностях физической культуры и положительно к ним относятся, далеко не всегда готовы реализовывать эти ценности в практической деятельности.

Реализация формирующей программы в экспериментальной группе продолжалась на протяжении четырех семестров и включала несколько взаимосвязанных направлений работы. Курс «Аксиология физической культуры» был построен на принципах проблемного обучения и предполагал не столько лекционное изложение материала, сколько организацию дискуссий, анализ культурно-исторических текстов, посвященных телесности и физическому воспитанию, разбор этических дилемм, возникающих в спортивной и физкультурной практике. Студенты изучали представления о теле и движении в различных культурных традициях, обсуждали трансформацию ценностей физической культуры в эпоху цифровизации и коммерциализации спорта, анализировали педагогические ситуации, в которых учитель физической культуры сталкивается с ценностными конфликтами (Григан, 2022).

Проектная деятельность предполагала самостоятельное исследование студентами культурных традиций физического воспитания различных народов с последующей защитой проектов и обсуждением полученных результатов. Рефлексивные практики включали ведение дневников профессионального самоопределения, в которых студенты фиксировали свои ценностные переживания, возникающие в процессе учебной и педагогической практики. Важной составляющей программы было включение студентов в волонтерскую деятельность, связанную с адаптивной физической культурой, что позволяло им на практике столкнуться с ситуациями, требующими проявления таких общечеловеческих ценностей, как сострадание, уважение к достоинству другого человека, готовность к помощи (Насырова, 2005).

В ходе исследования было выявлено, что студенты по-разному воспринимают различные группы ценностей физической культуры, и эта дифференциация связана с их предшествующим спортивным опытом, семейными традициями и культурной средой. Студенты с опытом занятий индивидуальными видами спорта демонстрировали более высокие показатели по ценностям физического совершенства и самодисциплины, тогда как студенты, занимавшиеся командными видами спорта, отдавали приоритет ценностям солидарности и взаимопомощи. Эти различия были учтены при дифференциации содержания формирующей работы. Статистически значимые корреляции между спортивным опытом и ценностными ориентациями были зафиксированы на уровне  $r_s = 0,38$  для индивидуальных видов спорта и ценности физического совершенства,  $r_s = 0,42$  для командных видов и ценности солидарности. Эти количественные показатели отражают общую ценностную структуру спортивного опыта, представленную в обобщенном виде (табл. 3).

Таблица 3. Средние значения выраженности ценностных ориентаций у студентов с различным спортивным опытом на констатирующем этапе (баллы по шкале от 1 до 10,  $n = 247$ )

| Ценностная ориентация          | Индивидуальные виды спорта ( $n = 97$ ) | Командные виды спорта ( $n = 108$ ) | Без спортивного опыта ( $n = 42$ ) |
|--------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Физическое совершенство        | 7,83                                    | 6,12                                | 4,57                               |
| Самодисциплина                 | 7,46                                    | 6,38                                | 5,14                               |
| Солидарность и взаимопомощь    | 5,91                                    | 7,84                                | 5,69                               |
| Уважение к сопернику           | 6,72                                    | 7,23                                | 4,83                               |
| Эстетика движения              | 6,14                                    | 5,37                                | 3,92                               |
| Гармония телесного и духовного | 5,28                                    | 4,96                                | 3,41                               |
| Олимпийские идеалы             | 4,63                                    | 4,87                                | 2,76                               |
| Культурное саморазвитие        | 4,17                                    | 4,42                                | 3,28                               |

Распределение средних значений позволяет установить, что спортивный опыт оказывает статистически значимое влияние на ценностные ориентации студентов, однако это влияние неоднородно и зависит от характера спортивной деятельности. Студенты, занимавшиеся индивидуальными видами спорта, превосходят представителей командных видов по показателю «физическое совершенство» на 1,71 балла, что составляет 27,9% относительного превышения. Одновременно они уступают по показателю «солидарность и взаимопомощь» на 1,93 балла, или на 24,6% в относительном выражении. Это подтверждает гипотезу о специфическом формирующем влиянии типа спортивной деятельности на ценностную сферу личности.

Студенты без спортивного опыта демонстрируют наиболее низкие показатели практически по всем ценностным ориентациям. Особенно заметен разрыв по таким позициям, как олимпийские идеалы (2,76 балла против 4,63 и 4,87 у студентов со спортивным опытом) и эстетика движения (3,92 против 6,14 и 5,37). Средний балл по всем восьми ценностным ориентациям для группы без спортивного опыта составляет 4,20, тогда как для представителей индивидуальных видов спорта – 6,02, а для командных – 5,90. Разница между группами со спортивным опытом и без него достигает 1,82 и 1,70 балла соответственно, что при проверке с помощью t-критерия Стьюдента оказывается статистически значимым при  $p < 0.01$ .

Интересным является тот факт, что по ценности «гармония телесного и духовного» даже студенты со спортивным опытом показывают относительно невысокие результаты: 5,28 и 4,96 балла из 10 возможных. Это означает, что спортивная практика сама по себе не формирует холистического понимания физической культуры как единства телесного и духовного, и для достижения этого понимания необходима специальная педагогическая работа, основанная на культурологическом подходе (Востриков, 2009).

После завершения формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика, результаты которой позволяют оценить эффективность реализованной программы. Динамика изменений в иерархии ценностных ориентаций студентов экспериментальной и контрольной групп отражает влияние культурологически ориентированного образовательного процесса на ценностное сознание будущих педагогов. Сопоставление данных констатирующего и контрольного этапов дает возможность определить не только общее направление изменений, но и их количественные характеристики, что важно для обоснования педагогической целесообразности предложенного подхода (табл. 4).

Таблица 4. Динамика иерархии ценностных ориентаций студентов экспериментальной группы (средний ранг,  $n = 126$ )

| Ценностная ориентация           | Констатирующий этап | Контрольный этап | Изменение ранга |
|---------------------------------|---------------------|------------------|-----------------|
| Здоровье                        | 2,14                | 1,87             | +0,27           |
| Материальное благополучие       | 3,67                | 5,43             | -1,76           |
| Физическое совершенство         | 4,23                | 3,18             | +1,05           |
| Профессиональная самореализация | 5,18                | 3,74             | +1,44           |
| Справедливость                  | 7,36                | 5,21             | +2,15           |
| Гармония телесного и духовного  | 8,91                | 4,62             | +4,29           |
| Свобода                         | 6,45                | 6,17             | +0,28           |
| Культурное саморазвитие         | 9,73                | 5,86             | +3,87           |
| Уважение к традициям            | 10,54               | 7,39             | +3,15           |
| Солидарность и взаимопомощь     | 6,82                | 5,93             | +0,89           |
| Олимпийские идеалы              | 11,27               | 7,82             | +3,45           |
| Эстетика движения               | 10,89               | 8,14             | +2,75           |

Наиболее значительные сдвиги в иерархии ценностных ориентаций студентов экспериментальной группы произошли по тем позициям, которые непосредственно связаны с культурологическим осмыслением физической культуры. Ценность «гармония телесного и духовного» поднялась на 4,29 ранговых единицы – с 8,91 до 4,62, что является максимальным изменением среди всех исследуемых позиций. «Культурное саморазвитие» продемонстрировало прирост в 3,87 единицы, «олимпийские идеалы» – 3,45, «уважение к традициям» – 3,15 единицы. Совокупный сдвиг по четырем ценностям, непосредственно связанным с культурологическим содержанием физической культуры, составил 14,76 ранговых единиц, тогда как в контрольной группе аналогичный совокупный сдвиг не превысил 2,93 единицы.

Примечательно изменение позиции материального благополучия: эта ценность опустилась с 3,67 до 5,43, то есть на 1,76 ранговых единицы вниз. При этом не следует интерпретировать данное изменение как обесценивание материальной стороны жизни – скорее речь идет о перераспределении приоритетов, в котором культурные и профессиональные ценности заняли более высокое положение. Профессиональная самореализация поднялась на 1,44 единицы (с 5,18 до 3,74), что свидетельствует об усилении профессиональной направленности студентов в результате осознания культурной миссии учителя физической культуры.

Статистическая значимость различий между констатирующим и контрольным этапами по *t*-критерию Стьюдента подтверждена для восьми из двенадцати ценностных ориентаций в экспериментальной группе при  $p < 0.05$ , из которых пять – при  $p < 0.01$ . В контрольной группе статистически значимые изменения зафиксированы лишь по двум позициям: «профессиональная самореализация» ( $p < 0.05$ ) и «физическое совершенство» ( $p < 0.05$ ), что может быть объяснено влиянием общего образовательного процесса и накоплением профессионального опыта в ходе педагогической практики.

Изменения в ценностном сознании студентов экспериментальной группы закономерно отразились и на уровне сформированности отдельных компонентов. Особый интерес представляет динамика деятельностного компонента, который на начальном этапе был наиболее проблемным. Прирост по высокому уровню деятельностного компонента в экспериментальной группе оказался связан не только с теоретическим осмыслением ценностей, но и с практическим опытом их реализации в ходе волонтерской деятельности и педагогической практики. Количественные характеристики этих изменений отражают результативность многокомпонентной формирующей программы (табл. 5).

Таблица 5. Уровень сформированности компонентов ценностного сознания студентов на контрольном этапе эксперимента (% ,  $n = 247$ )

| Компонент              | Группа            | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Когнитивный            | Экспериментальная | 38,9            | 46,8            | 14,3           |
| Когнитивный            | Контрольная       | 19,8            | 50,4            | 29,8           |
| Эмоционально-оценочный | Экспериментальная | 44,4            | 41,3            | 14,3           |
| Эмоционально-оценочный | Контрольная       | 26,4            | 42,1            | 31,5           |
| Деятельностный         | Экспериментальная | 31,7            | 46,1            | 22,2           |
| Деятельностный         | Контрольная       | 14,0            | 38,9            | 47,1           |

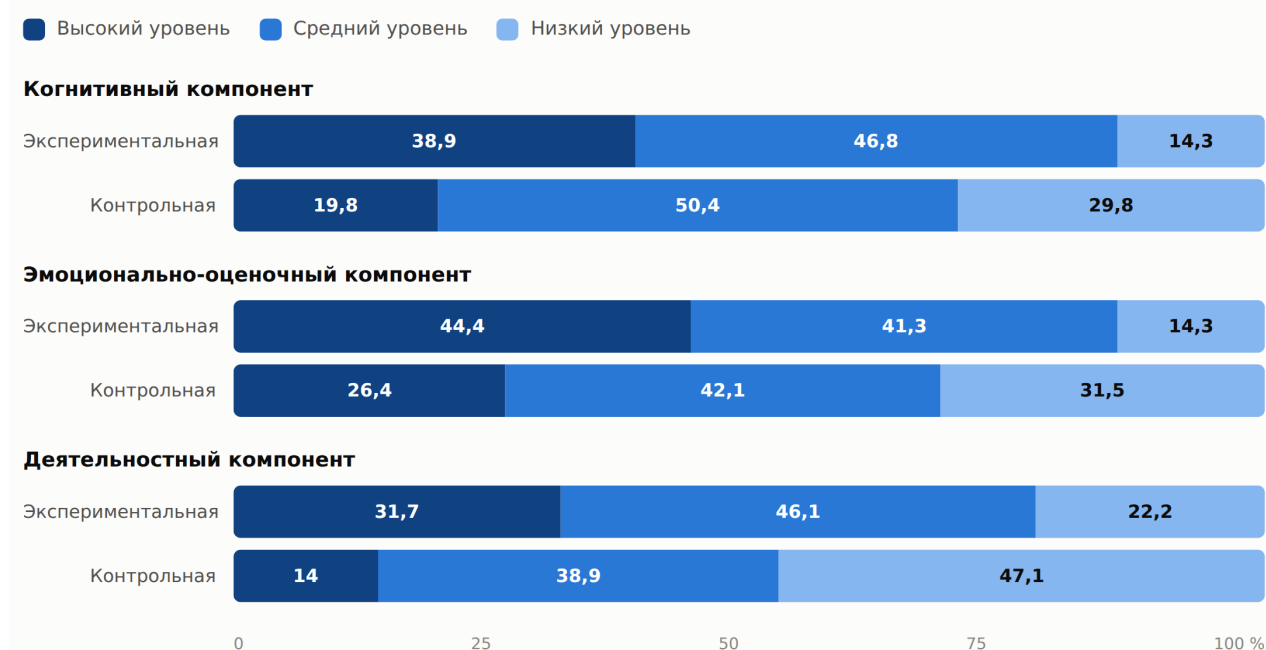


Рисунок 1. Сводные результаты эксперимента

Абсолютный прирост доли студентов с высоким уровнем когнитивного компонента в экспериментальной группе составил 24,6 процентных пункта (с 14,3 до 38,9%), тогда как в контрольной группе аналогичный показатель увеличился лишь на 6,6 процентных пунктов (с 13,2 до 19,8%). Соотношение приростов составляет 3,73 к 1, что указывает на существенно более высокую эффективность культурологически ориентированной программы по сравнению с традиционным подходом в части формирования когнитивного компонента ценностного сознания. Одновременно доля студентов с низким уровнем когнитивного компонента в экспериментальной группе сократилась на 23,8 процентных пунктов (с 38,1 до 14,3%), в контрольной – лишь на 7,4 процентных пункта (с 37,2 до 29,8%).

По деятельностному компоненту динамика в экспериментальной группе еще более показательна. Доля студентов с высоким уровнем выросла с 9,5 до 31,7%, то есть прирост составил 22,2 процентных пункта, и число студентов с высоким уровнем увеличилось в 3,34 раза. В контрольной группе прирост по высокому уровню деятельностного компонента составил лишь 3,3 процентных пункта (с 10,7 до 14,0%). Доля студентов с низким уровнем деятельностного компонента в экспериментальной группе сократилась на 33,4 процентных пункта – с 55,6 до 22,2%, тогда как в контрольной группе снижение составило лишь 8,3 процентных пункта – с 55,4 до 47,1%. Разница между группами на контрольном этапе по доле студентов с низким уровнем деятельностного компонента достигла 24,9 процентных пунктов, что подтверждается статистической значимостью при  $p < 0.001$  по критерию  $\chi^2$ .

Эмоционально-оценочный компонент продемонстрировал наибольший абсолютный прирост по высокому уровню в экспериментальной группе – 24,6 процентных пункта (с 19,8% до 44,4%), при этом в контрольной группе прирост составил 4,9 процентных пункта (с 21,5% до 26,4%). На контрольном этапе разрыв между группами по доле студентов с высоким уровнем эмоционально-оценочного компонента составил 18,0 процентных пунктов в пользу экспериментальной группы. Диспропорция между компонентами, выявленная на констатирующем этапе, в экспериментальной группе существенно сгладилась: если изначально разница в долях высокого уровня между наиболее и наименее сформированными компонентами составляла 10,3 процентных пункта (19,8% по эмоционально-оценочному против 9,5% по деятельностному), то на контрольном этапе она сократилась до 12,7 процентных пунктов (44,4% против 31,7%), хотя в абсолютных значениях высокого уровня деятельностный компонент по-прежнему уступает двум другим.

Полученные результаты в их совокупности позволяют говорить о том, что культурологический подход к воспитанию ценностей у будущих учителей физической культуры обладает значительным

педагогическим потенциалом, который проявляется на нескольких уровнях. На уровне ценностных ориентаций происходит перестройка иерархии приоритетов: ценности, связанные с культурным осмыслением физической культуры, перемещаются с периферии ценностного сознания в область значимых ориентиров профессиональной деятельности. На уровне компонентов ценностного сознания наблюдается опережающий рост когнитивного и деятельностного компонентов, что свидетельствует об эффективности сочетания теоретического осмысления ценностей с их практической реализацией.

Характерно, что наибольший эффект формирующей программы зафиксирован по тем ценностным ориентациям, которые наименее развиты в условиях традиционного обучения. Олимпийские идеалы, гармония телесного и духовного, культурное саморазвитие, эстетика движения — все эти ценности, находившиеся на периферии сознания студентов, продемонстрировали наиболее значительную положительную динамику (Купцова, 2007). Это объясняется тем, что культурологический подход восполняет дефицит, существующий в традиционной системе подготовки, которая сосредоточена преимущественно на спортивно-технических и методических аспектах и уделяет недостаточное внимание ценностно-смысловым основаниям физкультурной деятельности.

Вместе с тем необходимо отметить, что деятельностный компонент ценностного сознания, несмотря на значительную положительную динамику, остается наименее развитым среди трех исследуемых компонентов. Доля студентов с низким уровнем деятельностного компонента в экспериментальной группе на контрольном этапе составляет 22,2%, что почти вдвое превышает аналогичный показатель по когнитивному и эмоционально-оценочному компонентам (14,3% в обоих случаях). Это указывает на то, что перевод ценностных знаний и ценностных переживаний в плоскость реального поведения является наиболее сложным этапом формирования ценностного сознания, требующим длительной систематической работы и не ограничивающимся рамками учебного курса (Якунчев, 2020).

### **Заключение**

Проведенное исследование продемонстрировало, что ценностное сознание будущих учителей физической культуры на начальном этапе обучения характеризуется определенной неполнотой и диспропорциональностью. Студенты, приходящие в педагогический вуз, как правило, обладают сформированным отношением к здоровью как к значимой ценности и достаточно высокой эмоциональной привязанностью к физкультурно-спортивной деятельности, однако культурологические аспекты этой деятельности — ее связь с общечеловеческими идеалами, историческими традициями, философскими представлениями о телесности и совершенстве — остаются за пределами их осознанного внимания. Средние ранги таких ценностей, как гармония телесного и духовного, олимпийские идеалы, эстетика движения, культурное саморазвитие, на начальном этапе не поднимались выше девятой позиции из двенадцати, что свидетельствует о фактическом вытеснении культурного содержания физической культуры из профессионального сознания.

Формирующая программа, основанная на культурологическом подходе и включающая теоретический курс аксиологической направленности, проектную деятельность, рефлексивные практики и волонтерский опыт, показала свою эффективность по всем измеряемым параметрам. Прирост доли студентов с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента ценностного сознания в экспериментальной группе превысил аналогичный показатель контрольной группы в 3,73 раза, по эмоционально-оценочному компоненту — в 5,02 раза, по деятельностному — в 6,73 раза. Эти соотношения красноречиво свидетельствуют о том, что целенаправленная педагогическая работа по формированию ценностных ориентаций на основе культурологического подхода дает результат, качественно превосходящий тот, который достигается в условиях традиционного обучения.

Существенным результатом является трансформация ценностной иерархии студентов экспериментальной группы: ценности, непосредственно связанные с культурологическим пониманием физической культуры, переместились из нижней трети иерархии в ее среднюю часть, а некоторые — в верхнюю треть. Совокупный сдвиг по четырем ключевым культурологическим ценностям составил 14,76 ранговых единиц в экспериментальной группе при 2,93 единицы в контрольной. При этом базовые

ценности – здоровье, профессиональная самореализация – не утратили своих позиций, а напротив, укрепились, что свидетельствует не о замещении одних ценностей другими, а об обогащении и гармонизации ценностного сознания в целом.

Влияние предшествующего спортивного опыта на ценностные ориентации студентов оказалось статистически значимым, но неоднородным. Студенты с опытом занятий индивидуальными видами спорта демонстрировали более выраженные ориентации на физическое совершенство и самодисциплину, студенты с командным спортивным прошлым – на солидарность и уважение к сопернику. Студенты без спортивного опыта по всем ценностным позициям уступали обеим группам, при этом средний балл их ценностных ориентаций был ниже на 1,70-1,82 единицы. Эти данные указывают на необходимость дифференцированного подхода к формированию ценностных ориентаций с учетом индивидуального опыта студента, что вполне согласуется с логикой культурологического подхода, рассматривающего каждого субъекта как носителя уникальной культурной биографии.

Сохраняющееся отставание деятельностного компонента от когнитивного и эмоционально-оценочного, даже после реализации формирующей программы, указывает на фундаментальную сложность перевода ценностных знаний и переживаний в устойчивые поведенческие паттерны. Разрыв между знанием о ценностях и их реализацией в деятельности не может быть полностью преодолен в рамках вузовского обучения и требует продолжения работы на этапе профессиональной адаптации молодого учителя. Включение в образовательный процесс форм деятельности, максимально приближенных к реальной педагогической практике, – волонтерства, самостоятельного проведения занятий с различными категориями занимающихся, участия в организации культурно-просветительских мероприятий физкультурной направленности – способствует сокращению этого разрыва, но не устраняет его полностью. Ценностное становление педагога представляет собой непрерывный процесс, и задача вузовского образования состоит не столько в завершении этого процесса, сколько в задании его направления и формировании у студента способности к рефлексии собственных ценностных оснований профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Акамов В.В. Интеграция содержания педагогического образования в процессе формирования ценностного самосознания будущих учителей физической культуры // Интеграция образования. 2006. № 4 (45). С. 259-261.
2. Васильев С. В. Особенности педагогики физической культуры в высшей школе // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». 2014. Т. 10. С. 280-282.
3. Воронцов П.Г. Соотношение профессионально-нравственной и физической культуры студентов медицинского вуза // Теория и практика физической культуры. 2023. № 3. С. 54-56.
4. Востриков В.А. Ценности физической культуры и принципы построения процесса физкультурного образования // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма. 2009. № 15. С. 329-333.
5. Горбунов А.Ю. К проблеме формирования физической культуры личности в образовательном процессе // Физкультурное образование. 2009. № 1. С. 22-25.
6. Гржебина Л.М., Казанчева А.Р. Значение ценностей спортивной культуры в жизни студентов физкультурных вузов: социологический анализ // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2022. № 5. С. 22-24.
7. Григан С.А., Бельмач В.А., Шенгелая С.А. Роль образования в области физической культуры в формировании личности студентов // Теория и практика физической культуры. 2022. № 10. С. 8-10.
8. Жукова Т.А., Власова Ж.Н. Культурологический подход при формировании физической культуры студентов // Теория и практика физической культуры. 2008. № 8. С. 16-19.
9. Купцова В.Г. Характеристика имиджа учителя физической культуры // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. № 8. С. 89-96.

10. Мавропуло О.С. Переосмысление сущности физической культуры как ценности жизнедеятельности человека // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2007. № 2 (33). С. 77-80.
11. Михайлова Т.А., Кравцова Л.М. Характеристика модели учителя физической культуры, ориентированной на развитие физических кондиций учащихся // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2008. № 3-4. С. 65-68.
12. Насырова И.Ю. Педагогические критерии нравственной воспитанности будущих учителей физической культуры // Культура физическая и здоровье. 2005. № 3. С. 48-50.
13. Николаев Ю.М. Современная теория физической культуры как мировоззренческо-методологическая основа переосмысления профессионального и общего физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2013. № 2. С. 96-102.
14. Палаткин И.В. К вопросу об эффективности преподавания физической культуры в педагогическом вузе // Философия образования. 2006. № S3. С. 28-32.
15. Якунчев М.А., Карпушина Л.П., Карабанова О.Н. Формирование ценностей здоровья у будущих педагогов в физкультурно-оздоровительной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2020. № 9. С. 17-19.

### **Culturological approach to the upbringing of universal human values and physical culture values in future teachers of physical culture**

**Ilya P. Zenchenkov**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Physical Culture and Sports

Donetsk State University

Donetsk, Russia

zenchilya@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.02.2026

Accepted 27.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/j9497-5278-7955-d

EDN LHMQNE

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The culturological approach to the upbringing of universal human values and values of physical culture among future teachers of physical culture emerges as a fundamental methodological basis ensuring the rethinking of the axiological foundations of the pedagogical process under conditions of educational paradigm transformation. Physical culture is conceptualized as a multidimensional phenomenon of civilization that extends far beyond utilitarian functions of health maintenance and motor ability development, embodying societal notions of harmony between bodily and spiritual principles, personal perfection through corporeal practices, and ethical, aesthetic, social, and ideological dimensions. Traditional teacher training focused on motor skills, sports-technical preparedness, and methodological aspects of class organization led to a reduction of the teacher's professional role to that of an instructor, whereas the true vocation consists in transmitting cultural values by means of physical culture and sports activity. In this context, the historical layers of cultural heritage acquire



particular importance – the ancient ideal of kalokagathia, medieval knightly virtues, the Olympic principles of the new age – the comprehension of which enables the future pedagogue to position himself as an active subject of culture. Universal human values of justice, freedom, dignity, solidarity, and respect for the individual are specified in the practices of team games, competitive activity, and systematic training, contributing to the formation of responsibility, honesty, volitional qualities, and self-restraint. The classification of physical culture values distinguishes vital, mobilization, intellectual, and intentional components, the integration of which with universal values creates an integral educational space. Analysis of students' value consciousness reveals the dominance of pragmatic priorities such as health and material well-being, with the displacement to the periphery of such aspects as harmony of the bodily and spiritual, cultural self-development, Olympic ideals, and the aesthetics of movement, along with significant disproportions between cognitive, emotional-evaluative, and especially activity-related components. Implementation of an educational environment based on immersion in the cultural context of physical culture activity, reflection on historical and personal experience, project study of traditions of different peoples, problem-based discussions on axiological dilemmas of contemporary sports practice, and volunteer work in adaptive physical culture determines a pronounced positive dynamic: a significant rise in the position of culturally significant values in the hierarchy, growth of all components of value consciousness, and harmonization of the overall structure of orientations. The differentiated influence of previous sports experience (individual or team kinds, or its absence) on initial value profiles emphasizes the necessity of an individualized approach. In modern conditions of sport commercialization, the cult of external corporeality, and the spread of destructive phenomena, this approach demonstrates considerable potential for forming the teacher's value stability, enabling resistance to the devaluation of the true meanings of physical culture and the effective cultivation in students of a spiritually enriched attitude toward corporeality, health, and motor activity as cultural practices. The presented material makes it possible to establish the main content of the study, assess its relevance for the theory and practice of pedagogical axiology, and make a reasoned decision on turning to the full text of the article.

### **Keywords**

culturological approach, universal human values, physical culture values, value consciousness, pedagogical axiology.

### **References**

1. Akamov V.V. Integration of pedagogical education content in the process of forming value self-consciousness of future teachers of physical culture // *Integration of education*. 2006. № 4 (45). pp. 259-261.
2. Vasiliev S.V. Features of physical culture pedagogy in higher education // *Kazan Branch of the Russian State University of Justice Scientific Notes*. 2014. Vol. 10. pp. 280-282.
3. Vorontsov P.G. Correlation between professional-moral and physical culture of medical university students // *Theory and practice of physical culture*. 2023. № 3. pp. 54-56.
4. Vostrikov V.A. Values of physical culture and principles of constructing the process of physical culture education // *Problems of Improving Physical Culture, Sports and Olympism*. 2009. № 15. pp. 329-333.
5. Gorbunov A.Yu. On the problem of forming the physical culture of the personality in the educational process // *Physical culture education*. 2009. № 1. pp. 22-25.
6. Grzhebina L.M., Kazancheva A.R. The significance of sports culture values in the life of physical culture university students: a sociological analysis // *Physical Culture: Upbringing, Education, Training*. 2022. № 5. pp. 22-24.
7. Grigan S.A., Belmach V.A., Shengelaya S.A. The role of physical culture education in the formation of students' personality // *Theory and Practice of Physical Culture*. 2022. № 10. pp. 8-10.
8. Zhukova T.A., Vlasova Zh.N. A culturological approach in the formation of students' physical culture // *Theory and Practice of Physical Culture*. 2008. № 8. pp. 16-19.
9. Kuptsova V.G. Characteristics of the image of a physical culture teacher // *Chelyabinsk State Pedagogical University Bulletin*. 2007. № 8. pp. 89-96.

10. Mavropulo O.S. Rethinking the essence of physical culture as a value of human life activity // Humanities and Socio-Economic Sciences. 2007. № 2 (33). pp. 77-80.
11. Mikhailova T.A., Kravtsova L.M. Characteristics of the model of a physical culture teacher oriented toward the development of students' physical fitness // News of Higher Educational Institutions. Ural Region. 2008. № 3-4. pp. 65-68.
12. Nasyrova I.Yu. Pedagogical criteria for the moral upbringing of future teachers of physical culture // Physical Culture and Health. 2005. № 3. pp. 48-50.
13. Nikolaev Yu.M. Modern theory of physical culture as a worldview-methodological basis for rethinking professional and general physical culture education // Theory and Practice of Physical Culture. 2013. № 2. pp. 96-102.
14. Palatkin I.V. On the issue of the effectiveness of teaching physical culture in a pedagogical university // Philosophy of Education. 2006. № S3. pp. 28-32.
15. Yakunchev M.A., Karpushina L.P., Karabanova O.N. Formation of health values among future teachers in physical culture and health-improving activities // Theory and Practice of Physical Culture. 2020. № 9. pp. 17-19.

**Дидактические условия формирования понятийного мышления учащихся в концепции М. Н. Скаткина и практики смыслового чтения учебного текста**

**Людмила Александровна Паршутина**

Кандидат педагогических наук, заместитель директора, заведующая лабораторией психологических основ дидактики и методики преподавания

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований

Москва, Россия

parshutina@fncpmi.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 25.0.2026

Принята 10.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.02

DOI 10.25726/u6348-3129-3216-d

EDN YGYMR

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Аннотация**

Проблема формирования понятийного мышления школьников остаётся одной из центральных в дидактике, что обусловлено устойчивым снижением показателей сформированности логических операций у учащихся на фоне роста объёма учебной информации и фрагментации содержания образования. Цель исследования – выявить и обосновать дидактические условия формирования понятийного мышления учащихся 5-9 классов на основе синтеза концептуальных положений М.Н. Скаткина (принцип научности, культурологическая концепция содержания образования, классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности) с технологиями смыслового чтения учебного текста. Методологическую базу составили системно-деятельностный подход, историко-педагогический анализ наследия М.Н. Скаткина в контексте научной школы Скаткина-Лернера-Шахмаева, метод теоретического моделирования дидактических условий. Эмпирическая часть реализована методом педагогического эксперимента (N = 134, учащиеся 6-8 классов общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области 2024-2025 уч. г.) с использованием модифицированных субтестов Амтхауэра, контент-анализа продуктов учебной деятельности и экспертной оценки качества работы с учебным текстом. Установлено, что системное включение стратегий смыслового чтения (выделение ключевых понятий, реконструкция логической структуры текста, составление понятийных карт) в дидактический цикл, выстроенный в логике продуктивных методов Скаткина-Лернера, обеспечивает статистически значимый прирост уровня понятийного мышления по сравнению с традиционной организацией работы с текстом. Результаты конкретизируют культурологическую концепцию содержания образования применительно к современной образовательной среде и расширяют инструментарий формирования метапредметных результатов в логике ФГОС ООО.

**Ключевые слова**

понятийное мышление, смысловое чтение, дидактические условия, М. Н. Скаткин, содержание образования, методы обучения, учебный текст.

### Введение

Динамика образовательных результатов российских школьников, фиксируемая международными мониторингами грамотности чтения и национальными диагностиками, свидетельствует о нарастающей проблеме: учащиеся демонстрируют способность воспроизводить фактическую информацию, однако испытывают выраженные затруднения при работе с понятийным аппаратом учебных дисциплин, при вычленении существенных признаков и установлении причинно-следственных связей (Мансуров, Ломбина, Юрченко, 2022). Данные лонгитюдных исследований интеллектуального развития подростков указывают на устойчивую тенденцию к снижению показателей логического компонента мышления и понятийной категоризации на протяжении последних двух десятилетий, что ставит под сомнение способность массовой школы выполнять свою ключевую функцию – формирование научного мышления средствами учебного содержания (Ясюкова, 2010). Параллельно фиксируется дефицит навыков глубокой переработки текстовой информации: значительная доля учащихся основной школы не владеет полноценным смысловым чтением, ограничиваясь поверхностным декодированием и механическим воспроизведением прочитанного (Сиднева, Степанова, Плотникова, 2021).

Указанная ситуация актуализирует обращение к фундаментальным дидактическим концепциям, которые были ориентированы именно на преодоление формализма знаний и развитие мышления учащихся. Научное наследие М. Н. Скаткина представляет в данном контексте особый интерес по нескольким основаниям. Во-первых, сформулированный им принцип научности обучения, впервые выделенный как самостоятельный дидактический принцип в 1950 году, предполагает не просто трансляцию достоверных сведений, но воспроизведение в обучении логики научного познания – от факта через обобщение к системе понятий (Скаткин, 1984). Во-вторых, разработанная совместно с И.Я. Лернером и В.В. Краевским культурологическая концепция содержания образования рассматривает учебный материал не как набор информации для запоминания, а как проекцию социального опыта, включающую опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения (Краевский, 1983). В-третьих, классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности (от объяснительно-иллюстративного к исследовательскому) задаёт вектор дидактического проектирования, в котором ученик последовательно переходит от воспроизводящей деятельности к продуктивной, овладевая способами оперирования понятиями (Лернер, 1981).

Вместе с тем прямое перенесение идей М.Н. Скаткина в современный образовательный контекст нуждается в теоретической и технологической конкретизации. Изменилась информационная среда, в которой протекает познавательная деятельность: цифровой контент, мозаичность восприятия, преобладание визуально-клипового формата – всё это существенно трансформировало когнитивные стратегии учащихся (Ломбина, 2018). Ведущим каналом учебного познания по-прежнему остаётся работа с текстом, однако характер этой работы претерпел значительные изменения. Требования ФГОС ООО включают смысловое чтение в перечень метапредметных результатов, определяя его как способность к осмыслению письменных текстов, рефлексии на них, использованию содержания для достижения познавательных целей (Асмолов, 2010; Заграничная, 2023). Между тем теоретическое обоснование связи между стратегиями смыслового чтения и формированием понятийного мышления остается разработанным недостаточно: исследования преимущественно сосредоточены либо на технике чтения в начальной школе, либо на отдельных приёмах работы с текстом без увязки с дидактической системой формирования мышления (Пудовкина, 2023).

Анализ современных исследований в области дидактики показывает, что проблематика содержания образования и методов обучения переживает период обновления, связанный с расширением исследовательского поля дидактики за пределы классической парадигмы (Иванова, 2021). При этом идеи научной школы Скаткина-Лернера-Шахмаева сохраняют эвристический потенциал, нуждаясь в переосмыслении на уровне конкретных дидактических технологий (Иванова, 2020; Осмоловская, 2015а; Осмоловская, 2015б). Существует противоречие между теоретической разработанностью культурологической концепции содержания образования, предполагающей освоение способов деятельности и опыта творческого мышления, и недостаточностью конкретных дидактических

моделей, обеспечивающих формирование понятийного мышления учащихся через систематическую работу с учебным текстом.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс дидактических условий формирования понятийного мышления учащихся основной школы, интегрирующий концептуальные положения М.Н. Скаткина с технологиями смыслового чтения учебного текста.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу работы составили системно-деятельностный подход к проектированию образовательного процесса, историко-педагогический метод анализа дидактического наследия М.Н. Скаткина, а также метод теоретического моделирования дидактических условий. Историко-педагогический анализ охватывал корпус ключевых текстов М. Н. Скаткина (монографии 1971, 1984 гг., статьи по проблемам дидактики), работ И. Я. Лернера и В. В. Краевского, а также публикации продолжателей научной школы – прежде всего И. М. Осмоловской – с целью реконструкции дидактических условий, релевантных задаче формирования понятийного мышления. Параллельно анализировались работы по психологии понятийного мышления (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М.А. Холодная, Л.А. Ясюкова) и современные исследования смыслового чтения.

Эмпирическая часть реализована в формате квазиэкспериментального исследования на базе двух общеобразовательных школ г. Москвы в течение 2024-2025 учебного года. Выборку составили 134 учащихся 6-8 классов: экспериментальная группа ( $n = 68$ ) и контрольная группа ( $n = 66$ ), уравненные по начальным показателям интеллектуального развития. Диагностический инструментарий включал: модифицированные субтесты 2, 3 и 4 теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (понятийная интуиция, логический компонент, понятийная категоризация); авторскую методику оценки качества работы с учебным текстом (выделение ключевых понятий, реконструкция логической структуры, формулировка определений, установление межпонятийных связей); экспертную оценку продуктов учебной деятельности (понятийные карты, тезисные планы, структурные схемы). Входная и итоговая диагностика проводилась в сентябре 2024 и мае 2025 года соответственно. Статистическая обработка данных включала U-критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона для связанных выборок, расчёт величины эффекта ( $\eta$  Розенталя).

### **Результаты и обсуждение**

Анализ дидактического наследия М.Н. Скаткина позволяет выделить три взаимосвязанных уровня, на которых создаются предпосылки формирования понятийного мышления учащихся. Первый уровень связан с содержанием образования. Культурологическая концепция, разработанная М.Н. Скаткиным совместно с И.Я. Лернером и В.В. Краевским, выделяет четыре структурных элемента содержания: знания о природе, обществе, технике, способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения (Краевский, 1983). Принципиально, что в данной структуре знания не сводятся к набору фактов и определений – они включают систему понятий, организованных в иерархию, отражающую логику науки. М.Н. Скаткин неоднократно подчёркивал, что понятия, законы, теоретические обобщения не могут быть механически переданы ученику: их формирование представляет собой активный мыслительный процесс, который должен быть специально организован учителем (Скаткин, 1984).

Второй уровень – методический. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером, представляет собой не просто таксономию, а модель поэтапного усложнения когнитивной активности ученика (Лернер, 1981). Объяснительно-иллюстративный метод обеспечивает восприятие и первичное закрепление понятий; репродуктивный – их воспроизведение в типовых ситуациях; проблемное изложение демонстрирует процесс научного рассуждения; частично-поисковый и исследовательский методы включают ученика в самостоятельное оперирование понятийным аппаратом. Для формирования полноценного понятийного мышления необходимо последовательное прохождение всех ступеней данной иерархии, причём

ключевым переходом является выход за пределы репродукции – к продуктивным методам, в которых ученик сам выделяет существенные признаки, устанавливает родовидовые отношения, строит определения и обнаруживает связи между понятиями.

Третий уровень – процессуальный, связанный с организацией учебной деятельности и преодолением того, что М.Н. Скаткин определял как формализм знаний. Под формализмом понимается ситуация, когда ученик воспроизводит определения и формулировки, не проникая в их содержание, не умея применить знание в новой ситуации и не видя связей между понятиями внутри и между учебными предметами (Скаткин, 1971). Борьба с формализмом, по мысли М.Н. Скаткина, требует не столько увеличения объема содержания, сколько изменения характера взаимодействия ученика с учебным материалом – перехода от рецептивного усвоения к активной аналитико-синтетической деятельности. Именно здесь обнаруживается потенциальная точка сопряжения дидактических идей М.Н. Скаткина с технологиями смыслового чтения, поскольку учебный текст выступает основным носителем содержания образования, а способ работы с ним определяет характер познавательной деятельности.

Смысловое чтение в контексте данного исследования рассматривается не как отдельная коммуникативная компетенция, а как дидактический инструмент, посредством которого реализуются продуктивные методы обучения применительно к работе с учебным текстом. Теоретическая связь между смысловым чтением и формированием понятийного мышления опирается на ряд положений, верифицированных в современных исследованиях. Работы по психологии понимания текста показывают, что полноценное понимание учебного текста предполагает не только декодирование лексических единиц, но и реконструкцию понятийной структуры текста – выявление определений, признаков, отношений подчинения и соподчинения, причинно-следственных связей (Сиднева, 2021). Исследования понимания учебных текстов школьниками 4-8 классов фиксируют значимую корреляцию между уровнем понятийного мышления и качеством ориентировки в учебном содержании: учащиеся с более развитым понятийным мышлением успешнее выделяют главное, различают существенное и второстепенное, устанавливают внутритекстовые связи (Сиднева, 2021; Холодная, 2012).

Вместе с тем практика массовой школы обнаруживает разрыв между декларируемыми целями формирования смыслового чтения и реальным характером работы с учебным текстом. Анализ типичных учебных ситуаций показывает, что доминирующей стратегией остаётся прочтение параграфа с последующим ответом на вопросы репродуктивного характера, не требующие ни вычленения понятийной структуры, ни установления межпонятийных связей, ни оценки логики авторского изложения (Пудовкина, 2023; Иванова, 2012). Данная практика, по существу, соответствует объяснительно-иллюстративному и репродуктивному методам в классификации Скаткина-Лернера и, следовательно, не обеспечивает выхода на уровень продуктивной работы с понятиями. Проблема усугубляется тем, что в условиях информационного избытка и цифровой среды у учащихся формируется стратегия сканирующего чтения, при которой внимание распределяется по ключевым словам без осмысления структурных отношений (Ломбина, 1999; Давыдов, 1996).

На основании проведённого анализа были выделены стратегии смыслового чтения, специфически направленные на формирование понятийного мышления: идентификация и экспликация понятий (выделение в тексте терминов, реконструкция их определений через существенные признаки); анализ логической структуры текста (выявление тезисов, аргументов, примеров, установление иерархических отношений между ними); построение понятийных карт (графическое представление системы понятий текста с указанием родовидовых и ассоциативных связей); формулировка вопросов к тексту проблемного и аналитического характера; сопоставительный анализ понятий из разных текстовых источников. Каждая из этих стратегий соотносится с определённым уровнем продуктивности в классификации Скаткина-Лернера и направлена на конкретные компоненты понятийного мышления – интуитивный, логический, категориальный.

На базе реконструкции идей М.Н. Скаткина и анализа механизмов смыслового чтения была разработана модель, включающая пять дидактических условий, образующих целостную систему. Первое условие – структурирование учебного содержания на понятийной основе. Речь идёт не о формальном введении терминов, а о последовательном выстраивании каждой учебной темы вокруг системы понятий,

связанных родо-видовыми, каузальными и функциональными отношениями, что непосредственно следует из принципа научности М.Н. Скаткина. Второе условие – последовательное применение продуктивных методов обучения при работе с учебным текстом (проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский методы), при котором текст становится не источником готовых ответов, а материалом для аналитико-синтетической деятельности. Третье условие – систематическое использование стратегий смыслового чтения, направленных на экспликацию понятийной структуры учебного текста. Четвёртое условие – рефлексивный контроль учебной деятельности, включающий самоанализ способов работы с текстом и оценку качества понимания. Пятое условие – интеграция предметного содержания на уровне общих понятий и способов деятельности, что соответствует идее М.Н. Скаткина о преодолении узкопредметного формализма через межпредметные связи.

Входная диагностика не выявила статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по всем измеряемым параметрам ( $p > 0.05$  по U-критерию Манна-Уитни), что подтвердило корректность формирования групп.

Таблица 1. Средние показатели понятийного мышления по субтестам Амтхауэра (входная диагностика, баллы)

| Субтест                              | ЭГ (n = 68), M ± SD | КГ (n = 66), M ± SD | U    | p    |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------|------|------|
| Понятийная интуиция (субтест 2)      | 7,4 ± 2,1           | 7,6 ± 2,3           | 2187 | 0,72 |
| Логический компонент (субтест 3)     | 6,9 ± 2,4           | 7,1 ± 2,2           | 2134 | 0,58 |
| Понятийная категоризация (субтест 4) | 8,1 ± 2,6           | 7,8 ± 2,5           | 2098 | 0,43 |

В экспериментальной группе на протяжении учебного года реализовывалась разработанная модель дидактических условий. Учебный процесс на предметах гуманитарного и естественнонаучного циклов перестраивался следующим образом: каждая тема начиналась с проблемной ситуации, обнаруживающей дефицит понятийного аппарата у учащихся; далее организовывалась работа с учебным текстом по специально разработанным протоколам, включавшим стратегии идентификации понятий, анализа логической структуры, построения понятийных карт; на завершающем этапе учащиеся выполняли задания продуктивного характера – формулировали определения понятий через существенные признаки, устанавливали межпонятийные связи, переносили понятийный аппарат на новый материал. Контрольная группа обучалась по традиционной методике, при которой работа с текстом сводилась к чтению параграфа и ответам на вопросы после текста.

Итоговая диагностика зафиксировала статистически значимый прирост показателей понятийного мышления в экспериментальной группе при отсутствии значимой динамики в контрольной.

Таблица 2. Динамика показателей понятийного мышления (итоговая диагностика, баллы)

| Субтест                  | ЭГ (n = 68), M ± SD | КГ (n = 66), M ± SD | U    | p       | r    |
|--------------------------|---------------------|---------------------|------|---------|------|
| Понятийная интуиция      | 9,2 ± 1,8           | 7,9 ± 2,4           | 1542 | 0,002   | 0,27 |
| Логический компонент     | 9,1 ± 2,0           | 7,3 ± 2,3           | 1389 | < 0.001 | 0,33 |
| Понятийная категоризация | 10,4 ± 2,1          | 8,2 ± 2,6           | 1421 | < 0.001 | 0,31 |

Внутригрупповой анализ по критерию Вилкоксона подтвердил значимость прироста в экспериментальной группе по всем трём субтестам ( $p < 0.001$ ), тогда как в контрольной группе значимый прирост обнаружен только по субтесту понятийной интуиции ( $p = 0.04$ ), что может объясняться общим эффектом обучения и естественным когнитивным развитием.

Наиболее выраженный эффект зафиксирован по логическому компоненту ( $r = 0.33$ ), что соответствует среднему размеру эффекта и указывает на высокую чувствительность данного параметра к дидактическим воздействиям, связанным с анализом структуры текста. Этот результат согласуется с теоретическими положениями М.Н. Скаткина о роли проблемного метода в формировании логики научного мышления (Скаткин, 1984), а также с данными о связи понимания текста и логического мышления (Сиднева, 2021; Холодная, 2012).

Помимо количественных измерений, проводился качественный анализ продуктов учебной деятельности – понятийных карт, тезисных планов, протоколов работы с текстом. Экспертная оценка (три независимых эксперта, коэффициент согласованности Кендалла  $W = 0.78$ ) выявила существенные различия в характере работы с учебным текстом между группами.

Таблица 3. Распределение учащихся по уровням работы с понятийной структурой текста (итоговая диагностика, %)

| Уровень                                                                                                        | ЭГ (n = 68) | КГ (n = 66) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|
| Низкий (воспроизведение отдельных терминов без связей)                                                         | 12          | 41          |
| Средний (выделение понятий, частичное установление связей)                                                     | 44          | 42          |
| Высокий (реконструкция понятийной системы, определения через существенные признаки, перенос на новый материал) | 44          | 17          |

Различия между группами по распределению уровней статистически значимы ( $\chi^2 = 18,7$ ;  $p < 0.001$ ). Наибольший контраст наблюдается на высоком уровне: доля учащихся, способных реконструировать понятийную систему учебного текста и осуществить перенос понятийного аппарата на новый контекст, в экспериментальной группе составила 44%, тогда как в контрольной – лишь 17%. При качественном анализе понятийных карт обнаружено, что учащиеся экспериментальной группы значительно чаще использовали иерархическую организацию понятий, отражающую родовидовые отношения, в то время как в контрольной группе преобладали линейные и ассоциативные структуры, не отражающие логику научного понятия. Отдельного внимания заслуживает динамика отношения учащихся к работе с учебным текстом. В экспериментальной группе к концу учебного года зафиксировано снижение числа обращений к учителю за разъяснением терминов (на 38 % по сравнению с началом года, по данным наблюдения), что косвенно свидетельствует о формировании самостоятельных стратегий извлечения понятийного содержания из текста. Учащиеся стали чаще обращаться к тексту как к инструменту мышления, а не как к источнику готовых формулировок для заучивания, что коррелирует с идеями М.Н. Скаткина о превращении ученика из объекта в субъект учебного процесса.

Полученные данные позволяют содержательно интерпретировать роль каждого из выделенных дидактических условий. Структурирование содержания на понятийной основе создавало когнитивную рамку, внутри которой работа с текстом приобретала направленный характер – ученик читал текст не «вообще», а с задачей выявления конкретных понятий и связей между ними. Это согласуется с положением культурологической концепции о том, что содержание образования не тождественно содержанию учебного предмета: оно включает способы деятельности, которые ученик должен освоить



(Краевский, 1983). Применение продуктивных методов при работе с текстом обеспечивало переход от пассивного восприятия к активной переработке: проблемные задания вынуждали учащихся обращаться к тексту не за подтверждением уже известного, а за материалом для построения собственных обобщений.

Существенным оказалось четвёртое условие – рефлексивный контроль. Учащиеся, систематически оценивавшие собственные стратегии работы с текстом (что я понял? какие понятия остались неясными? какие связи я не увидел?), демонстрировали более устойчивый прирост по логическому компоненту мышления. Данный результат коррелирует с работами о роли метакогнитивных процессов в формировании понятийного мышления (Ясюкова, 2010) и развивает положение М.Н. Скаткина об активности ученика как необходимом условии подлинного усвоения понятий. Рефлексия способа работы с текстом, по сути, представляет собой интериоризацию тех операций, которые первоначально задавались извне – через протоколы и стратегии смыслового чтения.

Пятое условие – интеграция содержания на уровне общих понятий – реализовывалось в ограниченном масштабе (в рамках блоков «обществознание – литература» и «биология – география»), однако даже в этом объёме показало продуктивность: учащиеся, работавшие с одним и тем же понятием (например, «система», «развитие», «причинность») в контексте разных учебных предметов, демонстрировали более высокую понятийную категоризацию. Этот результат указывает на перспективность дальнейшего развития межпредметного компонента модели, что не противоречит идее М.Н. Скаткина о целостности содержания образования, утраченной в условиях предметной разобщённости (Иванова, 2020; Осмоловская, 2015а; Осмоловская, 2015б).

### **Заключение**

Проведенное исследование подтверждает продуктивность обращения к дидактическому наследию М.Н. Скаткина при решении актуальной задачи формирования понятийного мышления учащихся основной школы. Ключевым результатом является обоснование и экспериментальная верификация модели дидактических условий, интегрирующей концептуальные положения М.Н. Скаткина (принцип научности, культурологическая концепция содержания, продуктивные методы обучения) с технологиями смыслового чтения учебного текста. Экспериментальные данные демонстрируют, что системное включение стратегий смыслового чтения, направленных на экспликацию понятийной структуры текста, в дидактический цикл, организованный в логике продуктивных методов Скаткина-Лернера, обеспечивает статистически значимый прирост показателей понятийного мышления – прежде всего его логического компонента и категориального аппарата – по сравнению с традиционной практикой работы с учебным текстом. Величина эффекта ( $r = 0.27-0.33$ ) соответствует среднему размеру и свидетельствует о практической значимости выявленных дидактических условий.

Теоретическая значимость результатов состоит в конкретизации культурологической концепции содержания образования применительно к механизмам работы с учебным текстом. Показано, что текст учебника может функционировать как полноценное дидактическое средство формирования понятийного мышления при условии, что работа с ним организована по типу продуктивной познавательной деятельности – с выделением существенных признаков, построением определений, реконструкцией понятийных систем и переносом на новый материал. Данное положение развивает идею М.Н. Скаткина о формировании понятий как активном мыслительном процессе и перевод её на уровень конкретной дидактической технологии.

Практические рекомендации сводятся к следующему: при проектировании учебного процесса целесообразно выстраивать каждую тему вокруг системы понятий, связанных логическими отношениями; работу с учебным текстом необходимо организовывать через специальные протоколы, включающие стратегии идентификации понятий, анализа структуры, построения понятийных карт; на каждом этапе работы с текстом следует обеспечивать рефлексивный контроль качества понимания. Межпредметная интеграция на уровне общих понятий существенно усиливает эффект формирования категориального мышления.

Ограничения исследования связаны с выборкой (учащиеся двух школ одного города), временными рамками (один учебный год) и предметным охватом (гуманитарный и естественнонаучный циклы). Перспективным направлением представляется лонгитюдное исследование устойчивости сформированных стратегий, а также адаптация модели для работы с цифровым учебным контентом, поскольку перенос стратегий смыслового чтения с печатного текста на экранный формат не является автоматическим.

Отдельную задачу составляет разработка методик диагностики понятийного мышления, интегрированных с оценкой качества смыслового чтения, что позволило бы более точно фиксировать механизмы перехода от поверхностного декодирования к глубокой понятийной переработке учебной информации. Тенденции в развитии дидактики свидетельствуют о растущем интересе к междисциплинарным исследованиям, сочетающим классическое дидактическое знание с достижениями когнитивной психологии и нейронауки, и предложенная модель может служить отправной точкой для подобного синтеза.

### Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Заграничная Н.А., Паршутин Л.А., Пентин А.Ю., Теремов А.В. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов естественно-научного блока (основное общее образование): методические рекомендации. М.: Институт стратегии развития образования, 2023.
5. Иванова С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М., 2012. 160 с.
6. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Изменение исследовательского поля современной дидактики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 15. № 1. С. 68-76.
7. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Изменение исследовательского поля современной дидактики // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 5. С. 11-40.
8. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
10. Ломбина Т.Н., Юрченко О.В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 1. С. 45-50.
11. Мансуров В.А., Ломбина Т.Н., Юрченко О.В. Проблемы понимания текста школьниками: социологический взгляд // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13. № 3. С. 122-141.
12. Осмоловская И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3 (24). С. 18-30.
13. Осмоловская И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 55-62.
14. Пудовкина Н.В. Эффективное исследование проблемы формирования метапредметных учебных действий младших школьников в процессе овладения смысловым чтением // Вестник Таджикского национального университета. 2023.
15. Сиднева А.Н., Степанова М.А., Плотнокова В.А. Особенности понимания учебных текстов школьниками 4-8 классов как показатель их умения учиться // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 3. С. 288-319.
16. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971. 205 с.
17. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 95 с.
18. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

19. Ясюкова Л.А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 3. С. 55-65.

### **Didactic conditions for the formation of students' conceptual thinking in M. N. Skatkin's concept and practices of semantic reading of educational text**

**Ludmila A. Parshutina**

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director, Head of the Laboratory of Psychological Foundations  
Didactics and Teaching Methods

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research

Moscow, Russia

parshutina@fncpmi.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 25.02.2026

Accepted 10.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.02

DOI 10.25726/u6348-3129-3216-d

EDN YGYMR

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

The problem of forming students' conceptual thinking remains central to didactics due to a persistent decline in indicators of logical operations among students amid the growing volume of educational information and fragmentation of educational content. The purpose of the study is to identify and substantiate the didactic conditions for forming conceptual thinking in grades 5-9 based on the synthesis of M.N. Skatkin's conceptual provisions (the principle of scientific character, the cultural concept of educational content, and the classification of teaching methods according to the nature of cognitive activity) with technologies of semantic reading of educational text. The methodological basis consists of the system-activity approach, historical and pedagogical analysis of M.N. Skatkin's legacy in the context of the Skatkin-Lerner-Shakhmaev scientific school, and theoretical modeling of didactic conditions. The empirical part was implemented through a pedagogical experiment (N = 134, students of grades 6-8 in general education schools in Moscow and the Moscow region in the 2024-2025 academic year) using modified Amthauer subtests, content analysis of products of educational activity, and expert assessment of the quality of work with educational text. It was established that the systematic inclusion of semantic reading strategies (identifying key concepts, reconstructing the logical structure of the text, and composing concept maps) in the didactic cycle built according to the logic of Skatkin-Lerner productive methods provides a statistically significant increase in the level of conceptual thinking compared with traditional organization of work with text. The results specify the cultural concept of educational content in relation to the modern educational environment and expand the tools for forming metasubject results in the logic of the Federal State Educational Standard for basic general education.

#### **Keywords**

conceptual thinking, semantic reading, didactic conditions, M. N. Skatkin, educational content, teaching methods, educational text.

## References

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. Formation of universal learning actions in basic school: from action to thought. Moscow: Education, 2010. 159 p.
2. Vygotsky L.S. Thinking and speech. M.: labyrinth, 1999. 352 p.
3. Davydov V.V. Theory of developmental learning. M.: Intor, 1996. 544 p.
4. Zagranichnaya N.A., Parshutina L.A., Pentin A.Yu., Teremov A.V. Achieving metasubject results in the study of natural science subjects (basic general education): methodological recommendations. Moscow: Institute for Strategy of Education Development, 2023.
5. Ivanova S.V. Problems of the development of didactic systems: philosophical and methodological context. Moscow, 2012. 160 p.
6. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. Changing the research field of modern didactics // Science of the Person: Humanitarian Research. 2020. Vol. 15. № 1. pp. 68-76.
7. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. Changing the research field of modern didactics // Education and Science. 2021. Vol. 23. № 5. pp. 11-40.
8. Kraevsky V.V., Lerner I.Ya. Theoretical foundations of the content of general secondary education. Moscow: Pedagogy, 1983. 352 p.
9. Lerner I.Ya. Didactic foundations of teaching methods. Moscow: Pedagogy, 1981. 186 p.
10. Lombina T.N., Yurchenko O.V. Features of teaching children with clip thinking // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2018. № 1. pp. 45-50.
11. Mansurov V.A., Lombina T.N., Yurchenko O.V. Problems of schoolchildren's text comprehension: a sociological view // Institute of Sociology Bulletin. 2022. Vol. 13. № 3. pp. 122-141.
12. Osmolovskaya I.M. Didactic ideas of M.N. Skatkin and their development // Domestic and Foreign Pedagogy. 2015. № 3 (24). pp. 18-30.
13. Osmolovskaya I.M. Didactic ideas of M.N. Skatkin and their development // Domestic and Foreign Pedagogy. 2015. № 4 (25). pp. 55-62.
14. Pudovkina N.V. Effective study of the problem of forming metasubject learning actions of primary schoolchildren in the process of mastering semantic reading // Tajik National University Bulletin. 2023.
15. Sidneva A.N., Stepanova M.A., Plotnikova V.A. Features of understanding educational texts by schoolchildren in grades 4-8 as an indicator of their ability to learn // Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology. 2021. № 3. pp. 288-319.
16. Skatkin M.N. Improving the learning process. Moscow: Pedagogy, 1971. 205 p.
17. Skatkin M.N. Problems of modern didactics. 2nd ed. Moscow: Pedagogy, 1984. 95 p.
18. Kholodnaya M.A. Psychology of conceptual thinking: from conceptual structures to conceptual abilities. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2012. 288 p.
19. Yasyukova L.A. Problems of the psychology of conceptual thinking // Saint Petersburg University Bulletin. Series 12: Psychology. Sociology. Pedagogy. 2010. Issue 3. pp. 55-65.

**Учет индивидуально-типологических особенностей студентов как условие эффективного формирования физической культуры будущего учителя в системе профессионального физкультурного образования**

**Илья Петрович Зенченков**

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Института физической культуры и спорта  
Донецкий государственный университет  
Донецк, Россия  
zenchilya@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Сергей Иванович Белых**

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта  
Донецкий государственный университет  
Донецк, Россия  
kf.physical\_education@donnu.ru  
ORCID 0000-0002-1770-1116

Поступила в редакцию 12.02.2026

Принята 16.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/n3234-9657-9795-v

EDN MPMVPZ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

Профессиональное физкультурное образование сталкивается с расхождением между унифицированной логикой учебного процесса и выраженной неоднородностью контингента студентов по нейродинамическим, соматотипическим, мотивационно-ценностным и когнитивно-стилевым характеристикам. Несовпадение нормативно заданного результата подготовки и реальных типологических предпосылок его достижения порождает педагогическое противоречие, при котором единые требования к освоению физической культуры реализуются на принципиально различном исходном материале. Цель работы состоит в обосновании учета индивидуально-типологических особенностей студентов как педагогического условия результативного формирования физической культуры будущего учителя. Применены структурно-функциональный подход, систематизация, понятийно-категориальный анализ, педагогическое моделирование и контент-анализ действующих нормативных документов высшего и общего образования. Установлено, что индивидуально-типологические основания дифференциации образуют системообразующий контур проектирования содержания подготовки: типологический признак определяет способ предъявления учебного материала и характер педагогического сопровождения, а не только объем нагрузки. Показано, что сформированность физической культуры личности педагога достигается при совмещении инвариантного нормативного ядра с вариативными траекториями, настроенными на устойчивые типологические свойства обучающегося. Выявлено, что игнорирование типологической неоднородности смещает результат подготовки в сторону формального соответствия квалификационным требованиям при дефиците субъектной готовности выпускника транслировать ценности физической культуры. Учет типологических различий выступает условием, при котором нормативно закрепленный результат образования совпадает с личностно присвоенным.

### **Ключевые слова**

индивидуально-типологические особенности, физическая культура личности, будущий учитель, профессиональное физкультурное образование, индивидуализация обучения, дифференцированный подход, педагогические условия.

### **Введение**

Подготовка учителя физической культуры в высшей школе строится на нормативно заданном результате, единообразно описанном в образовательных стандартах и квалификационных требованиях. Контингент студентов физкультурного профиля при этом отличается выраженной неоднородностью: различия касаются типологических свойств нервной системы, соматической конституции, исходного уровня двигательной подготовленности, структуры мотивации и ценностного отношения к будущей профессии. А.В. Фоменко (Фоменко, 2025), раскрывая сущность профессионального образования будущих учителей физической культуры, фиксирует разрыв между его декларируемой личностной направленностью и преимущественно нормативно-предметной организацией реального учебного процесса. Унифицированное предъявление содержания при такой неоднородности ведет к тому, что одни студенты осваивают программу с запасом, другие хронически отстают, а усредненная отметка скрывает несопоставимый, по существу, педагогический результат.

Складывающееся противоречие имеет двойственную природу. С одной стороны, система профессионального физкультурного образования ориентирована на единый результат, операционализированный через компетенции и трудовые функции; с другой стороны, путь к этому результату пролегает через различный типологический материал, который унифицированная методика выравнивает лишь формально. С.А. Гайдук (Гайдук, 2025) при обосновании концепции формирования физической культуры студентов педагогического профиля указывает на недостаточную проработанность механизмов, увязывающих индивидуальные предпосылки обучающегося с проектируемым образовательным результатом. Сходную несогласованность отмечает И.П. Зенченков (Зенченков, 2023), рассматривая методологию формирования физической культуры будущих учителей: методологический каркас подготовки описан преимущественно на уровне общих принципов, тогда как процедуры их преломления в индивидуальную траекторию остаются слабо формализованными.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, какой статус следует придать индивидуально-типологическим различиям в проектировании физкультурного образования. Часть авторов трактует их как фоновое условие, корректирующее дозирование нагрузки, тогда как В.Н. Мезинов с соавторами (Мезинов, 2021), исследуя формирование готовности будущих учителей физической культуры к профессионально-личностному саморазвитию, связывает типологические свойства с самим механизмом становления субъектной позиции педагога. Подобное расхождение представляется дискуссионным и нуждается в дополнительной верификации, поскольку от принятой трактовки зависит, относится ли учет типологии к технологическому или к концептуальному слою подготовки. Неопределенность статуса типологических различий отражается и на практике: при отсутствии устойчивой концептуальной позиции учет особенностей сводится к эпизодической корректировке нагрузки, что не затрагивает способа освоения профессионального содержания.

Настоящая работа исходит из предположения, согласно которому учет индивидуально-типологических особенностей студентов выступает системным педагогическим условием результативного формирования физической культуры будущего учителя, а не частной методической поправкой. Цель состоит в теоретическом обосновании этого условия и в построении модели, увязывающей устойчивые типологические свойства обучающегося с компонентами формируемой физической культуры личности и с нормативными требованиями к подготовке педагога. Изложение строится в логике перехода от анализа исследовательской трактовки типологии к проектной модели, в которой типологические основания, компоненты физической культуры личности и нормативные ориентиры подготовки рассматриваются в их взаимной соотнесенности.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование выполнено средствами теоретического педагогического анализа. Применены структурно-функциональный подход, систематизация и классификация типологических оснований дифференциации, понятийно-категориальный анализ, метод аналогий и педагогическое моделирование. Содержательные характеристики формируемой физической культуры личности соотнесены с устойчивыми индивидуально-типологическими свойствами через построение авторской модели, в которой типологический признак выступает проектным параметром образовательной траектории, а не апостериорной поправкой к ней. Моделирование выполнено на уровне типологических групп, а не отдельных обучающихся, что соответствует характеру теоретического обоснования и удерживает обобщенность выводов при сохранении их операциональности.

Нормативную основу составили действующие документы высшего и общего образования. Привлечены федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. – 125 в редакции от 27 февраля 2023 г.; профессиональный стандарт «Педагог», утвержденный приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. – 544н; федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. – 287; Концепция преподавания учебного предмета «Физическая культура» в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы. Стратегические ориентиры заданы Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г. – 3081-р в редакции распоряжения от 17 декабря 2024 г. – 3800-р), второй этап реализации которой охватывает 2025–2030 годы.

Типологические основания дифференциации систематизированы по группам признаков, обладающим относительной устойчивостью и педагогической наблюдаемостью. К.В. Сухинина (Сухинина, 2022) при характеристике психофизиологических особенностей и личностных качеств студентов в зависимости от уровня физической подготовленности показывает, что нейродинамические и мотивационные параметры сохраняют диагностическую значимость на протяжении периода обучения. С.С. Коровин (Коровин, 2023), раскрывая методические основания воспитания базовой культуры обучающихся в процессе освоения физической культуры, обосновывает приоритет ценностно-смыслового слоя над операционально-двигательным, чем задается рамка отбора педагогических средств в настоящей работе. Отбор оснований дифференциации подчинен критерию педагогической операбельности: учитываются те типологические свойства, которые наблюдаемы в условиях учебного процесса и допускают согласованную с ними настройку педагогических средств, тогда как латентные характеристики, недоступные педагогу без специальной диагностики, в проектную модель не включаются.

### **Результаты и обсуждение**

Учет индивидуально-типологических особенностей в физкультурном образовании исторически складывался как технологическая операция дозирования нагрузки и распределения обучающихся по группам здоровья. Н.В. Губарева с соавторами (Губарева, 2023), описывая учет индивидуально-типологических особенностей при проведении занятий с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, демонстрирует, что даже в адаптивном контексте типология чаще привлекается для коррекции интенсивности, чем для перестройки самого способа освоения материала. Перенос этой логики в систему профессиональной подготовки сужает потенциал индивидуализации, поскольку у будущего педагога формируется одновременно и двигательная компетентность, и способность транслировать ценности физической культуры.

Иную трактовку задает дифференцированный подход к организации образовательной среды. А.В. Зюкин и С.С. Аганов (Зюкин, 2024), рассматривая дифференцированный подход при формировании образовательной среды вузов физической культуры, связывают дифференциацию с настройкой самих

условий обучения под устойчивые характеристики обучающихся, а не с делением на условные подгруппы. При таком понимании типологический признак перестает быть основанием сортировки и входит в проектирование среды, что согласуется с заявленным здесь пониманием учета типологии как системного условия.

Концептуальный слой проблемы раскрывается через соотнесение типологии с самим содержанием формируемой физической культуры личности. С.И. Колодезникова (Колодезникова, 2025), обосновывая концептуальные основы формирования физической культуры личности будущего педагога в системе профессионального образования, выделяет ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный контуры, освоение которых протекает у разных типологических групп асимметрично. Г.В. Батуркина (Батуркина, 2025), описывая компоненты профессионально-личностного развития будущего учителя физической культуры в системе структурной модели, фиксирует, что соотношение компонентов варьирует в зависимости от исходного типологического профиля студента и не задано жестко.

Связь типологии с профессионально-личностным результатом подтверждается данными о структуре педагогической культуры. Коллектив под руководством В.С. Елагиной (Елагина, 2023), исследуя формирование педагогической культуры студента, будущего учителя физической культуры, показывает, что устойчивые свойства темперамента и характера опосредуют присвоение нормативно заданных профессиональных образцов. М.Е. Ретюнских с соавторами (Ретюнских, 2023), систематизируя профессионально важные качества личности учителя физической культуры, отмечает, что одни и те же качества достигаются разными типологическими группами через несовпадающие образовательные маршруты.

Прикладной разрез проблемы обнаруживается в организации профессионально-прикладной физической подготовки. Т.А. Михайлова и В.С. Елагина (Михайлова, 2022), характеризуя профессионально-прикладную физическую подготовку студентов педагогического вуза, указывают на необходимость соотнесения ее содержания с типом предстоящей профессиональной нагрузки и индивидуальными ресурсами обучающегося. А.А. Оплетин (Оплетин, 2022), раскрывая педагогическую систему саморазвития личности студентов в образовательном процессе физической культуры вуза, переносит акцент с внешнего управления на запуск саморазвития, результативность которого прямо зависит от совпадения предлагаемых средств с типологическими предпосылками.

Завершает обзорно-теоретический контур проблема профессиональной идентичности. Н.Э. Ибрагимова с соавторами (Ибрагимова, 2024), рассматривая роль физической культуры в формировании идентичности педагога, связывает ее становление с переживанием успешности освоения двигательного и ценностного содержания, которое у типологически разных студентов достигается неодинаковыми путями. Сопоставление приведенных позиций позволяет перейти от описания типологии как фона к ее представлению в качестве проектного основания, для чего требуется упорядочение самих типологических признаков по критерию педагогической операбельности (табл. 1).

Таблица 1. Типологические основания индивидуализации в физкультурном образовании

| Основание типологии | Диагностируемый признак                                | Педагогический смысл различия                         | Следствие неучета                                                    |
|---------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Нейродинамическое   | сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов | темп и устойчивость освоения двигательного навыка     | срывы при жестком темпе, ошибочная оценка способностей               |
| Соматотипическое    | тип телосложения, пропорции, состав тела               | предрасположенность к определенным классам упражнений | повышенная травмоопасность, демотивация при несоответствии нормативу |



|                                   |                                                   |                                                         |                                                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Мотивационно-ценностное           | доминирующий мотив, отношение к будущей профессии | способ предъявления смысла учебной деятельности         | формальное участие, отчуждение от ценностей физической культуры |
| Когнитивно-стилевое               | способ переработки учебной информации             | форма подачи теоретического и методического материала   | поверхностное усвоение методической составляющей подготовки     |
| Уровень исходной подготовленности | стартовые двигательные кондиции                   | точка входа в индивидуальную образовательную траекторию | завышенные или заниженные требования, потеря субъектности       |

Источник: составлено автором.

Приведенная систематизация показывает, что типологические основания неоднородны по степени устойчивости и по тому, какой слой подготовки они затрагивают. Нейродинамические и соматотипические признаки относительно стабильны и слабо поддаются прямому педагогическому изменению, поэтому рациональнее проектировать вокруг них способ предъявления материала, чем пытаться их корректировать. Мотивационно-ценностные и когнитивно-стилевые характеристики обладают большей пластичностью, чем делаются одновременно объектом учета и предметом целенаправленного формирования.

Следствия неучета каждого основания различаются по характеру: одни смещают результат в сторону снижения безопасности и работоспособности, другие подрывают субъектную включенность обучающегося. Объединяет их общий эффект, состоящий в расхождении между внешне фиксируемым выполнением нормативных требований и внутренним присвоением содержания подготовки. Это расхождение задает практическую границу, отделяющую формальную успеваемость от сформированной физической культуры личности, и определяет дальнейшую логику соотношения типологических групп со средствами педагогического воздействия (табл. 2).

Разграничение устойчивых и пластичных оснований имеет прямое проектное следствие. Устойчивые признаки задают границы допустимого темпа и характер безопасной нагрузки, внутри которых выстраивается индивидуальная траектория; пластичные признаки определяют направление целенаправленного педагогического воздействия. Смещение этих ролей, при котором педагог пытается ускоренно изменить нейродинамические свойства либо мирится с несформированной мотивацией как с данностью, снижает результативность подготовки в обоих случаях. Продуктивная стратегия предполагает опору на устойчивое и преобразование пластичного, чем учет типологии переводится из режима пассивной адаптации в режим управляемого формирования.

Таблица 2. Индивидуально-типологические группы студентов и адресные педагогические средства

| Типологическая группа                                 | Характерный профиль                                 | Приоритетное педагогическое средство                  | Преимущественно формируемый компонент |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Устойчивая нейродинамика, спортивная мотивация        | Быстрое освоение материала, ориентация на результат | Усложненные вариативные задания, тренерская проба сил | Деятельностно-операциональный         |
| Сниженная устойчивость нервных процессов, тревожность | Потребность в опоре и предсказуемости требований    | Пошаговое сопровождение, дробление учебной задачи     | Субъектно-рефлексивный                |

|                                             |                                                    |                                                            |                               |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Выраженная познавательная направленность    | Интерес к теории и методике физического воспитания | Проектно-исследовательские задания, методический разбор    | Когнитивный                   |
| Сниженный исходный уровень подготовленности | Разрыв со среднегрупповой двигательной нормой      | индивидуальный темп освоения, отсроченное оценивание       | Ценностно-мотивационный       |
| Внешняя (прагматическая) мотивация          | Ориентация на формальный зачет по дисциплине       | Связывание содержания с предстоящей профессиональной ролью | Коммуникативно-трансляционный |

Источник: составлено автором.

Сопоставление типологических групп с адресными педагогическими средствами обнаруживает закономерность, при которой одно и то же программное содержание требует разной педагогической упаковки. Группа с высокой нейродинамической устойчивостью и спортивной мотивацией продуктивно осваивает усложненные вариативные задания, тогда как для студентов с тревожным профилем те же задания без пошагового сопровождения оборачиваются избеганием. Различие касается структуры педагогической поддержки и порядка введения трудности, а не объема нагрузки.

Отдельного внимания заслуживает группа с внешней, прагматической мотивацией. Перевод формального участия в присвоенную ценность достигается перестройкой смыслового контекста занятий, при которой содержание увязывается с предстоящей профессиональной деятельностью, а не усилением контроля. Здесь учет типологии смыкается с воспитательной задачей подготовки педагога, поскольку студент с непреобразованной внешней мотивацией с высокой вероятностью воспроизведет ее в собственной педагогической практике.

Наблюдаемая асимметрия средств подтверждает, что индивидуализация в профессиональном физкультурном образовании не сводится к вариативному дозированию. Она затрагивает способ предъявления смысла, форму обратной связи и режим оценивания, то есть параметры, определяющие становление субъектной позиции будущего учителя, что выводит анализ к декомпозиции самой формируемой физической культуры личности (табл. 3).

Связь типологической группы с преимущественно формируемым компонентом физической культуры личности не означает, что прочие компоненты остаются вне внимания. Адресное средство задает точку приложения основного усилия, тогда как сопутствующие компоненты развиваются как производные. Для студента с устойчивой нейродинамикой и спортивной мотивацией деятельностно-операциональный компонент формируется почти естественно, а педагогическая задача смещается к достройке ценностно-смыслового и трансляционного контуров, без которых техническая подготовленность не преобразуется в готовность обучать других.

Одна и та же педагогическая мера дает разный эффект в зависимости от типологического адресата. Отсроченное оценивание поддерживает студента со сниженным исходным уровнем, сохраняя его субъектную включенность, тогда как для студента, ориентированного на быстрый результат, та же мера ослабляет мотивацию. Несовпадение реакций на стандартное воздействие подтверждает, что результативность педагогического средства определяется его соответствием типологическому профилю, а не собственными достоинствами средства, взятыми отвлеченно.

Таблица 3. Компоненты физической культуры личности будущего учителя и качественные индикаторы их сформированности

| Компонент                     | Содержательное наполнение                                               | Качественный индикатор сформированности                   | Типологически чувствительный параметр    |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Ценностно-мотивационный       | Принятие физической культуры как личностной и профессиональной ценности | Устойчивость занятий вне обязательных учебных форм        | Доминирующий мотив                       |
| Когнитивный                   | Владение теорией и методикой физического воспитания                     | Способность обосновать выбор средств и методов            | Когнитивный стиль                        |
| Деятельностно-операционный    | техника двигательных действий и методические умения                     | Перенос умения в ситуацию обучения других                 | Нейродинамика, исходная подготовленность |
| Субъектно-рефлексивный        | Саморегуляция и осмысление собственного двигательного опыта             | Самостоятельное проектирование образовательной траектории | Устойчивость нервных процессов           |
| Коммуникативно-трансляционный | Готовность транслировать ценности физической культуры воспитанникам     | Педагогически целесообразное поведение на учебном занятии | Мотивационный профиль                    |

Источник: составлено автором.

Декомпозиция физической культуры личности на компоненты и их соотнесение с типологически чувствительными параметрами показывает, что сформированность не достигается равномерно по всем контурам сразу. Ценностно-мотивационный компонент наиболее чувствителен к доминирующему мотиву, деятельностно-операционный опирается на нейродинамику и исходную подготовленность, тогда как субъектно-рефлексивный определяется устойчивостью нервных процессов и способностью к саморегуляции.

Качественные индикаторы сформированности, вынесенные в модель, намеренно отделены от формальных показателей успеваемости. Способность обосновать выбор средств, перенести умение в ситуацию обучения других, самостоятельно спроектировать траекторию фиксируют готовность действовать педагогически, а не выполнение норматива. Подобная операционализация позволяет различать студента, освоившего двигательное содержание, и студента, у которого сформирована физическая культура личности педагога.

По всей видимости, устойчивость результата подготовки определяется тем, насколько согласованно развиваются компоненты, а не достижением максимума по отдельному из них. Гипертрофия деятельностно-операционального компонента при дефиците ценностно-мотивационного дает технически подготовленного выпускника со слабой готовностью транслировать ценности физической культуры, что косвенно свидетельствует о приоритете согласованности над локальной интенсивностью и подводит к соотнесению модели с нормативными требованиями подготовки (табл. 4).

Соотнесение компонентов с типологически чувствительными параметрами обнаруживает неравномерность педагогической управляемости разных контуров. Когнитивный и коммуникативно-трансляционный компоненты поддаются прямому формированию через содержание и организацию занятий; ценностно-мотивационный складывается опосредованно, через переживание успешности и личностный смысл деятельности. Деятельностно-операционный компонент занимает

промежуточное положение, поскольку техника двигательного действия осваивается тем легче, чем ближе требование к нейродинамическим возможностям обучающегося. Различная управляемость компонентов задает разную меру педагогического вмешательства и предостерегает от попытки формировать все контуры единым приемом.

Таблица 4. Соответствие нормативных требований и средств индивидуализированного физкультурного образования

| Нормативный источник                                         | Содержание требования                                         | Средство индивидуализации                               | Учитываемое типологическое основание |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| ФГОС ВО 44.03.05 (универсальные компетенции)                 | Способность к самоорганизации и саморазвитию                  | Индивидуальная траектория саморазвития студента         | Мотивационно-ценностное, субъектное  |
| Профессиональный стандарт «Педагог» (функция воспитания)     | Формирование у обучающихся ценностей здорового образа жизни   | Моделирование воспитательных ситуаций под тип студента  | Коммуникативно-трансляционное        |
| ФГОС ООО (метапредметные результаты)                         | Формирование регулятивных и рефлексивных умений               | Освоение рефлексивных практик в подготовке педагога     | Когнитивно-стилевое                  |
| Концепция преподавания предмета «Физическая культура»        | Учет сенситивных периодов и дифференциация средств            | Методическая вариативность как объект освоения          | Когнитивный, деятельностный          |
| Стратегия развития физической культуры и спорта до 2030 года | Вовлечение в систематические занятия двигательной активностью | Связывание содержания с устойчивым мотивом обучающегося | Мотивационно-ценностное              |

Источник: составлено автором по действующим нормативным правовым актам.

Соотнесение нормативных требований со средствами индивидуализации демонстрирует, что учет типологических оснований совместим со стандартизацией результата и обеспечивает достижимость закрепленных в стандартах ориентиров. Универсальные компетенции, описанные в образовательном стандарте высшего образования, и трудовые функции, заданные профессиональным стандартом педагога, формулируются инвариантно, однако путь к ним пролегает через типологически различный материал.

Матрица обнаруживает, что нормативное ядро подготовки и вариативные траектории образуют двухслойную конструкцию, а не конкурируют между собой. Инвариантный слой фиксирует результат, обязательный для всех выпускников; вариативный слой настраивает способ его достижения под устойчивые типологические свойства. Требование стратегического документа о вовлечении в систематические занятия физической культурой переадресуется будущему педагогу как задача формирования устойчивого мотива, решение которой возможно при опоре на исходный мотивационный профиль студента.

Двухслойная конструкция снимает кажущуюся оппозицию между стандартизацией и индивидуализацией, нередко предъявляемую как препятствие для дифференцированного физкультурного образования. Стандарт фиксирует итоговый результат, а не способ обучения, поэтому вариативность траекторий не размывает единство требований, пока эти траектории сходятся к нормативно закреплённому выходу. Учет типологических оснований при таком прочтении выступает условием выполнимости стандарта для разнородного контингента. Несоблюдение этого условия

оставляет часть студентов вне досягаемости нормативного результата, формально сохраняя единство требований при фактическом расслоении подготовки.

Прослеживается и обратная зависимость: сами нормативные ориентиры приобретают для будущего педагога личностный смысл лишь по мере того, как осваиваемые им средства оказываются созвучны его типологическому профилю. Трудовая функция по организации физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся, заданная инвариантно, присваивается студентом как продолжение собственного двигательного и коммуникативного опыта, если этот опыт выстраивался с опорой на устойчивые свойства его нервной системы и темперамента. Тем самым нормативный слой не только направляет вариативные траектории, но и сам наполняется субъектным содержанием через них.

Соотнесение требований и средств позволяет уточнить и роль преподавателя физкультурной дисциплины в педагогическом вузе. Его задача смещается от трансляции единого образца движения к диагностике типологического профиля и подбору адресной меры воздействия, при которой одно и то же нормативное требование достигается разными по структуре заданиями. Такое смещение предполагает, что будущий учитель наблюдает и присваивает не только содержание физкультурной подготовки, но и сам способ ее индивидуализации, перенося его впоследствии на собственных учеников. Подготовка педагога в этом прочтении оказывается двухадресной: формируемая физическая культура личности студента служит одновременно и результатом, и осваиваемым профессиональным инструментом.

Наконец, сопоставление слоев обнажает уязвимое место сложившейся практики, при которой нормативные требования прочитываются как достаточное основание для унификации содержания. Инвариантность результата нередко переносится на инвариантность пути к нему, и адресная настройка средств подменяется единым для всех режимом нагрузки и оценивания. Подобное упрощение экономит организационный ресурс, однако воспроизводит то самое расхождение между заданным и присвоенным результатом, ради преодоления которого выстраивается вся проектная рамка. Удержание различия между инвариантным результатом и вариативным способом его достижения оказывается практическим условием устойчивости подготовки к типологической неоднородности набора, а не теоретической тонкостью.

Построенная модель увязывает устойчивые типологические свойства обучающегося, компоненты формируемой физической культуры личности и нормативные требования к подготовке педагога в единую проектную рамку. В этой рамке индивидуализация не противопоставляется стандарту, а выступает условием его реального достижения.

Существенным результатом выступает разведение двух исходов подготовки, внешне неразличимых по формальным показателям. Первый исход соответствует квалификационным требованиям при дефиците субъектной готовности; второй означает сформированную физическую культуру личности, при которой нормативно заданный результат совпадает с личностно присвоенным. Граница между ними пролегает по линии учета или игнорирования типологической неоднородности контингента.

Полученные данные складываются в пользу интегративной трактовки типологии, обозначенной в начале изложения, согласно которой учет индивидуально-типологических особенностей относится к концептуальному, а не только к технологическому слою профессионального физкультурного образования.

Совокупность полученных соотнесений показывает, что результативность подготовки определяется не интенсивностью отдельных воздействий, а согласованностью трех проектных слоев: устойчивого типологического профиля обучающегося, развиваемых компонентов физической культуры личности и инвариантных нормативных требований. Рассогласование любого из слоев с двумя другими воспроизводит исходное противоречие между заданным и достигаемым результатом, тогда как их совмещение и образует искомое педагогическое условие эффективного формирования физической культуры будущего учителя.

### **Заключение**

Учет индивидуально-типологических особенностей студентов в профессиональном физкультурном образовании правомерно рассматривать как системное педагогическое условие, а не как частную методическую процедуру дозирования нагрузки. Типологический признак определяет способ предъявления учебного материала, форму обратной связи и режим педагогического сопровождения, в силу чего он входит в проектирование подготовки на одном уровне с нормативно закрепленным результатом. Сформированность физической культуры личности будущего учителя достигается при совмещении инвариантного нормативного ядра с вариативными траекториями, настроенными на устойчивые свойства обучающегося. Тем самым индивидуализация в данной системе подготовки приобретает значение проектного принципа, а не вспомогательной техники, применяемой по остаточному признаку.

Разводя формальное соответствие квалификационным требованиям и присвоенную физическую культуру личности, удается зафиксировать практически значимый различительный признак подготовки. Технически подготовленный выпускник со слабой ценностно-мотивационной основой и педагог, готовый транслировать ценности физической культуры воспитанникам, по формальным показателям успеваемости нередко неразличимы, тогда как по способности проектировать собственную и чужую двигательную деятельность они расходятся.

При несогласованном развитии компонентов физической культуры личности устойчивость результата снижается заметнее, чем при недостаточной интенсивности нагрузки. Приоритет принадлежит согласованности компонентов, а не максимуму по отдельному из них. Из этого следует, что оценка подготовки по одному выраженному компоненту, чаще всего по уровню двигательной подготовленности, недооценивает риск рассогласования и способна маскировать дефицит ценностно-мотивационной или субъектно-рефлексивной основы. Диагностика, охватывающая профиль компонентов в их соотношении, оказывается информативнее измерения отдельного показателя, поскольку именно соотношение компонентов предсказывает переносимость освоенного на будущую педагогическую деятельность.

Поскольку нормативная база высшего и общего образования формулирует результат подготовки инвариантно, согласование стандарта с типологической неоднородностью контингента переносится на уровень проектирования образовательной траектории. Двухслойная конструкция, в которой инвариантное ядро задает обязательный результат, а вариативный слой настраивает путь к нему, обеспечивает достижимость требований образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога без снижения их единообразия.

В содержательном итоге результативность формирования физической культуры будущего учителя определяется совпадением нормативно заданного и личностно присвоенного результата, а механизмом такого совпадения служит учет устойчивых индивидуально-типологических оснований при отборе и предъявлении содержания подготовки. В системе профессионального физкультурного образования это смещает центр тяжести с унификации процесса на проектирование вариативных траекторий вокруг стабильного типологического профиля обучающегося.

### **Список литературы**

1. Батуркина Г.В. Профессионально-личностное развитие будущего учителя физической культуры: компоненты в системе структурной модели // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 4 (72). С. 81-89.
2. Гайдук С.А. Обоснование концепции формирования физической культуры студентов учреждений высшего образования педагогического профиля // Наука и спорт: современные тенденции. 2025. Т. 13. № 4 (52). С. 141-151.
3. Губарева Н.В., Тарасова О.А., Королькова Ю.А., Сапрыкин П.П. Учет индивидуально-типологических особенностей при проведении занятий физической культурой у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Глобальный научный потенциал. 2023. № 9 (150). С. 101-103.

4. Елагина В.С., Михайлова Т.А., Черная Е.В., Кравцова Л.М., Гладкая Е.С. Формирование педагогической культуры студента, будущего учителя физической культуры // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6. С. 17.
5. Зюкин А.В., Аганов С.С. Дифференцированный подход в организации процесса обучения при формировании образовательной среды вузов физической культуры // Культура физическая и здоровье. 2024. Т. 90. № 2. С. 70–74.
6. Зенченков И.П. Методология формирования физической культуры будущих учителей в процессе профессионального физкультурного образования // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 2 (60). С. 47-54.
7. Ибрагимова Н.Э., Новикова С.В., Немечева Е.Ю. Роль физической культуры в формировании идентичности педагога будущего // Рефлексия. 2024. № 1. С. 8-12.
8. Колодезникова С.И. Концептуальные основы формирования физической культуры личности будущего педагога в системе профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 182-184.
9. Коровин С.С. Методические основания воспитания базовой культуры обучающихся в процессе освоения физической культуры // Поволжский педагогический вестник. 2023. Т. 11. № 3 (40). С. 58-65.
10. Мезинов В.Н., Захарова М.А., Карпачева И.А., Ларина И.Б. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к профессионально-личностному саморазвитию // Теория и практика физической культуры. 2021. № 3. С. 70-72.
11. Михайлова Т.А., Елагина В.С. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. С. 32.
12. Оплетин А.А. Педагогическая система саморазвития личности студентов в современном образовательном процессе физической культуры вуза // Теория и практика физической культуры. 2022. № 3. С. 106.
13. Ретюнских М.Е., Болдырев И.И., Бугаков А.И. Профессионально важные качества личности учителя физической культуры // Культура физическая и здоровье. 2023. № 1 (85). С. 137-140.
14. Сухина К.В. Психологические особенности и личностные качества студентов в зависимости от уровней физической подготовленности (литературный обзор) // Проблемы современной науки и инновации. 2022. № 5. С. 73-78.
15. Фоменко А.В. Суть профессионального образования будущих учителей физической культуры // Вестник педагогических наук. 2025. № 6. С. 294-301.

**Consideration of individual and typological characteristics of students as a condition for the effective formation of the physical culture of the future teacher in the system of professional physical education**

**Ilya P. Zenchenkov**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of The Institute of Physical Culture and Sports  
Donetsk State University  
Donetsk, Russia  
zenchilya@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Sergey I. Belykh**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Physical Education and Sports  
Donetsk State University  
Donetsk, Russia  
kf.physical\_education@donnu.ru  
ORCID 0000-0002-1770-1116

Received 12.02.2026

Accepted 16.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/n3234-9657-9795-v

EDN MPMVPZ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

Professional physical education faces a discrepancy between the unified logic of the educational process and the pronounced heterogeneity of the student population in terms of neurodynamic, somatotypic, motivational-value and cognitive-style characteristics. The mismatch between the normatively prescribed result of training and the actual typological prerequisites for its attainment generates a pedagogical contradiction in which uniform requirements for mastering physical culture are realized on fundamentally different initial material. The aim of the study is to substantiate the consideration of the individual and typological characteristics of students as a pedagogical condition for the effective formation of the physical culture of the future teacher. A structural-functional approach, systematization, conceptual-categorical analysis, pedagogical modelling and content analysis of current regulatory documents of higher and general education are applied. It is established that the individual and typological grounds of differentiation form a system-forming contour for designing the content of training: the typological feature determines the mode of presenting educational material and the nature of pedagogical support rather than the volume of load alone. It is shown that the formation of the teacher's physical culture is achieved by combining an invariant normative core with variable trajectories tuned to the stable typological properties of the learner. It is revealed that disregarding typological heterogeneity shifts the training result towards formal compliance with qualification requirements while the graduate lacks the subjective readiness to transmit the values of physical culture. The consideration of typological differences acts as a condition under which the normatively fixed educational result coincides with the personally appropriated one.

### **Keywords**

individual and typological characteristics, physical culture of personality, future teacher, professional physical education, individualization of learning, differentiated approach, pedagogical conditions.

### **References**

1. Baturkina G.V. Professional and personal development of the future physical culture teacher: components within a structural model // *Psychology of Education in a Multicultural Space*. 2025. № 4 (72). pp. 81-89.
2. Gaiduk S.A. Substantiation of the concept of forming the physical culture of students of higher education institutions of the pedagogical profile // *Science and Sport: Current Trends*. 2025. Vol. 13. № 4 (52). pp. 141-151.
3. Gubareva N.V., Tarasova O.A., Korolkova Yu.A., Saprykin P.P. Consideration of individual and typological characteristics in physical education classes for students with disabilities // *Global Scientific Potential*. 2023. № 9 (150). pp. 101-103.
4. Elagina V.S., Mikhaylova T.A., Chernaya E.V., Kravtsova L.M., Gladkaya E.S. Formation of the pedagogical culture of a student, a future physical culture teacher // *Modern Problems of Science and Education*. 2023. № 6. P. 17.
5. Zyukin A.V., Aganov S.S. A differentiated approach to organizing the learning process in forming the educational environment of physical culture universities // *Physical Culture and Health*. 2024. Vol. 90. № 2. pp. 70-74.



6. Zenchenkov I.P. Methodology of forming the physical culture of future teachers in the process of professional physical education // Education Management: Theory and Practice. 2023. № 2 (60). pp. 47-54.
7. Ibragimova N.E., Novikova S.V., Nemecheva E.Yu. The role of physical culture in forming the identity of the teacher of the future // Reflection. 2024. № 1. pp. 8-12.
8. Kolodeznikova S.I. Conceptual foundations of forming the physical culture of the personality of the future teacher in the system of professional education // The World of Science, Culture and Education. 2025. № 5 (114). pp. 182-184.
9. Korovin S.S. Methodical foundations of cultivating the basic culture of students in the process of mastering physical culture // Volga Region Pedagogical Bulletin. 2023. Vol. 11. № 3 (40). pp. 58-65.
10. Mezinov V.N., Zakharova M.A., Karpacheva I.A., Larina I.B. Forming the readiness of future physical culture teachers for professional and personal self-development // Theory and Practice of Physical Culture. 2021. № 3. pp. 70-72.
11. Mikhaylova T.A., Elagina V.S. Professionally applied physical training of pedagogical university students // Modern Problems of Science and Education. 2022. № 5. P. 32.
12. Opletin A.A. The pedagogical system of self-development of students' personality in the modern educational process of physical culture at the university // Theory and Practice of Physical Culture. 2022. № 3. P. 106.
13. Retyunskikh M.E., Boldyrev I.I., Bugakov A.I. Professionally important personality qualities of a physical culture teacher // Physical Culture and Health. 2023. № 1 (85). pp. 137-140.
14. Sukhinina K.V. Psychophysiological characteristics and personal qualities of students depending on the levels of physical fitness (a literature review) // Problems of Modern Science and Innovation. 2022. № 5. pp. 73-78.
15. Fomenko A.V. The essence of the professional education of future physical culture teachers // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 6. pp. 294-301.

## **Методика преподавания физических величин и единиц измерения в контексте формирования естественнонаучной грамотности студентов**

**Наталия Викторовна Королева**

Старший преподаватель

Академия Государственной противопожарной службы по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (ГПС МЧС России)

Москва, Россия

natali.koroleva0264@mail.ru

ORCID 0009-0001-7487-6780

Поступила в редакцию 26.02.2026

Принята 08.04.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/11071-8237-3429-q

EDN SFQVVS

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Преподавание физических величин и единиц измерения в высшей школе традиционно строится как пропедевтический технический раздел, ориентированный на запоминание основных и производных единиц Международной системы и на отработку перевода кратных и дольных значений. Между тем компетенции естественнонаучной грамотности – научное объяснение явлений, оценка и планирование естественнонаучного исследования, интерпретация данных и доказательств – развёртываются именно через оперирование величинами, их размерностью, порядком и погрешностью. Расхождение между процедурной трактовкой темы и деятельностной природой грамотности образует методическую проблему, не получившую согласованного решения. Цель состоит в построении модели сопряжения дидактических элементов темы с компетенциями естественнонаучной грамотности студентов. Применены понятийно-категориальный и структурно-функциональный анализ, контент-анализ действующих образовательных и метрологических нормативных документов, сравнение методических подходов и моделирование. Выполнено разложение содержания темы на дидактические элементы и установлено их закрепление за отдельными компетенциями; предложены типология учебных заданий и уровневая характеристика умения оперировать величинами. Сопряжение показывает, что величины и единицы складываются в операциональный язык, на котором развёртываются все три компетенции грамотности, а переопределение единиц Международной системы через фундаментальные постоянные сообщает теме современное содержание, само по себе моделирующее идею инвариантности и точности измерения. Отсюда следует, что формирование грамотности достигается переносом акцента с процедурного перевода единиц на контекстную и оценочную работу с величинами в пределах уже существующего раздела курса.

### **Ключевые слова**

естественнонаучная грамотность, физические величины, единицы измерения, Международная система единиц, методика обучения физике, функциональная грамотность, размерность, погрешность измерения.

### Введение

Естественнонаучная грамотность закреплена в российской системе образования как одно из направлений функциональной грамотности и оценивается по трём базовым компетенциям: научному объяснению явлений, оценке и планированию естественнонаучного исследования, интерпретации данных и доказательств с научных позиций. А.М. Мордвинцева и И.А. Берсенева (Мордвинцева, 2022) относят её к деятельностному ядру функциональной грамотности, отделяя умение применять знание в незнакомом контексте от простого воспроизведения учебного материала. Сходную позицию занимает О.Ю. Кулагина (Кулагина, 2022), связывая естественнонаучную грамотность на материале физики с переносом предметных умений в практические ситуации. Различие принципиально. Грамотность диагностируется по результату действия в новом контексте, и воспроизведение готовых сведений достаточным признаком не считается. Принятая рамка переносит внимание с состава знаний на способ их употребления. Оценка грамотности строится вокруг задания, помещающего обучающегося в новую ситуацию, где успех определяется построением рассуждения о явлении, измерении или приводимых данных, а не извлечением заученного факта. Деятельностная природа конструкта определяет и требования к преподаванию любого раздела, претендующего на вклад в грамотность.

Раздел «Физические величины и единицы измерения» открывает курс физики и чаще всего трактуется как пропедевтический и технический. Учебная работа сводится к запоминанию основных и производных единиц Международной системы, к освоению приставок кратных и дольных единиц и к отработке перевода числовых значений из одних единиц в другие. Ю.А. Сауров и М.П. Уварова (Сауров, 2024) фиксируют, что при обучении физике научная грамотность чаще декларируется как цель, чем обеспечивается содержанием конкретных разделов. На дефицит методической подготовки указывает С.И. Десненко (Десненко, 2022), отмечая, что будущий учитель слабо ориентирован на формирование грамотности средствами предметного материала. Процедурная трактовка темы воспроизводится из года в год.

Между процедурной подачей темы и деятельностной природой грамотности обнаруживается несоответствие. Величина, её размерность, порядок и погрешность складываются в тот аппарат, которым развёртывается каждая из трёх компетенций: объяснение явления опирается на связи между величинами, планирование исследования требует выбора измеряемых величин и единиц, интерпретация данных предполагает чтение порядка значений и оценку их правдоподобия. А.В. Ляпцев и Е.Н. Сорокина (Ляпцев, 2024) показывают, что задания с количественными оценками выступают необходимой составляющей формирования грамотности, поскольку именно количественная сторона отделяет научное суждение от бытового. К измерению как смысловому центру практических занятий по естествознанию обращается А.А. Белоусов (Белоусов, 2022). Разрыв воспроизводится устойчиво. При процедурной подаче перечисленные функции величин остаются невостребованными, и студент, свободно переводящий километры в час в метры в секунду, затрудняется оценить, правдоподобен ли полученный результат. Несоответствие имеет содержательную, а не организационную природу. Аппарат величин при процедурной подаче остаётся в курсе, однако используется как набор правил пересчёта, и его связь с объяснением явления, замыслом измерения и чтением данных остаётся для обучающегося скрытой. Тем самым раздел, открывающий курс, расходует учебное время на операции, грамотностная отдача которых наименее выражена, и упускает заложенный в теме ресурс формирования компетенций.

Вопрос о статусе темы в специальной литературе решается неоднозначно. Консенсус отсутствует. Часть авторов удерживает за величинами и единицами роль технического введения, предшествующего собственно физике; другая часть рассматривает работу с величинами как самостоятельный носитель грамотностного содержания. Согласованной методической модели, которая связала бы отдельные дидактические элементы темы с конкретными компетенциями грамотности, в доступных публикациях не предложено. Предмет настоящей работы – способ преподавания физических величин и единиц измерения, при котором каждый элемент содержания закрепляется за определённой компетенцией естественнонаучной грамотности студентов, а задача состоит в построении и обосновании такой модели сопряжения.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выполнена методами понятийно-категориального и структурно-функционального анализа. Понятийно-категориальный анализ применён к соотношению понятий «физическая величина», «единица измерения», «размерность», «естественнонаучная грамотность» и «функциональная грамотность»; структурно-функциональный – к разложению содержания темы на дидактические элементы и установлению функции каждого элемента в формировании грамотности. Привлечены сравнительный анализ методических подходов, систематизация и классификация учебных заданий, метод аналогий и моделирование. Авторская модель сопряжения построена как матрица соответствия между дидактическими элементами темы и компетенциями грамотности. Единицей анализа на этом шаге служит дидактический элемент темы, а единицей результата – установленное отношение между элементом и компетенцией. Метод аналогий применён при переносе уровневых представлений из диагностики грамотности на характеристику умения оперировать величинами; моделирование – при построении трёх согласованных представлений темы: параметрического сопоставления трактовок, поэлементной матрицы и уровневой шкалы. Эмпирические процедуры с участием обучающихся не проводились.

Нормативно-справочную базу образовали действующие документы двух областей. Уровневую рамку грамотности задаёт диагностическая модель функциональной естественнонаучной грамотности, описанная В.М. Кротовым (Кротов, 2023), а трактовка фундаментальных постоянных как опорных величин курса обоснована А.В. Хуторским (Хуторской, 1986). В сфере образования привлечён федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 (зарегистрирован в Министерстве юстиции 15 марта 2018 г., № 50362), и профессиональный стандарт педагога, утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. В сфере метрологии использованы межгосударственный стандарт ГОСТ 8.417-2024 «Государственная система обеспечения единства измерений. Единицы величин», введённый в действие с 30 сентября 2024 г. взамен ГОСТ 8.417-2002, и определения основных единиц Международной системы, переопределённых 20 мая 2019 года через фундаментальные физические постоянные.

Совмещение источников из разных областей потребовало согласования терминологии. Терминология приведена к единому ряду. Метрологическое определение величины через результат измерения и педагогическое понимание умения оперировать величиной описывают разные стороны одного содержания; рамка грамотности и образовательные стандарты оперируют категорией компетенции, тогда как метрологические документы – категорией единицы и погрешности. Сопоставление выстроено так, чтобы метрологическое содержание раскрывалось как материал для формирования компетенций и не подменяло их. Отбор публикаций для содержательного анализа ограничен русскоязычными работами 2021–2025 гг., посвящёнными формированию и диагностике естественнонаучной грамотности средствами физики и смежных дисциплин, а также методике работы с величинами и измерениями. Корпус нормативных документов ограничен текстами, действующими к 2026 году.

### **Результаты и обсуждение**

Позиции, сложившиеся вокруг места темы в курсе, распределяются между двумя трактовками. Граница между ними методическая. Техничко-пропедевтическая трактовка отводит величинам и единицам роль предварительного аппарата: освоив единицы и правила перевода, обучающийся переходит к собственно физике. Деятельностно-грамотностная трактовка удерживает работу с величинами на протяжении всего курса и рассматривает её как самостоятельный носитель грамотностного содержания. Различие проходит по функции, которая приписывается материалу, при сходном объёме самого содержания. Принадлежность работы к одной из трактовок определяет отбор заданий, форму оценивания и предъявляемый обучающемуся смысл темы, и потому разводит две методики, внешне опирающиеся на один перечень понятий.

Часть исследований сосредоточена на измерительной и количественной стороне грамотности. Р.А. Эльмурзаева (Эльмурзаева, 2023) показывает, что измерительные материалы занимают значительное место в инструментарии международных и российских оценок, а результаты выполнения таких заданий устойчиво ниже результатов заданий на воспроизведение. Смещение указывает на трудность оперирования числовыми данными и единицами по сравнению с усвоением готовых сведений. Различие фиксируется устойчиво.

Близкое наблюдение относится к высшей школе. При оценке естественно-научной грамотности студентов Н.В. Моргачева (Моргачева, 2023) фиксирует наибольшие затруднения в заданиях на интерпретацию количественно заданных данных, а А.Л. Марченко (Марченко, 2024) по диагностике первокурсников относит дефицит к работе с порядком величин и единицами. Сходную картину для студентов педагогических направлений описывают О.В. Самко и Л.Н. Розвезева (Самко, 2025), а также И.А. Леонтьева (Леонтьева, 2024). Дефицит сохраняется на студенческой ступени.

Отдельная линия исследований касается способа удержания величин в обучении. Е.А. Шимко и Р.М. Утемесов (Шимко, 2021) связывают формирование грамотности с модельным подходом к изучению физических явлений, при котором величина вводится как параметр модели и сохраняет связь с описываемым явлением. На материале практикума по физике для студентов нефизических специальностей А.И. Канарейкин (Канарейкин, 2021) показывает, что именно измерительная деятельность и обработка её результатов сближают предмет с задачами грамотности. Обе работы переносят акцент с номенклатуры единиц на действие с величинами. Линия согласуется с количественной группой.

Систематизация позиций позволяет перейти к построению модели сопряжения. Сопоставление задаёт отправную рамку. В основу модели положено разложение содержания темы на дидактические элементы и сопоставление каждого элемента с компетенциями грамотности. Прежде чем установить соответствие поэлементно, две трактовки темы сводятся в единое сопоставление по ряду методических параметров (табл. 1).

Таблица 1. Трактовки преподавания физических величин и единиц измерения по методическим параметрам

| Параметр сопоставления            | Технико-пропедевтическая трактовка        | Деятельностно-грамотностная трактовка          |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Место темы в курсе                | Предваряющий технический раздел           | Сквозная содержательная линия курса            |
| Основная единица усвоения         | Единица измерения и правило её перевода   | Действие с величиной в контексте задачи        |
| Роль единиц Международной системы | Номенклатура для запоминания              | Опора для оценки порядка и связи величин       |
| Отношение к погрешности           | Выносится за рамки темы                   | Включается как обязательный атрибут результата |
| Типовое задание                   | Перевод значения из одних единиц в другие | Оценка правдоподобия и интерпретация данных    |
| Диагностируемый результат         | Точность воспроизведения единиц           | Перенос умения в незнакомый контекст           |

Источник: составлено автором.

Сведение трактовок в единое поле обнаруживает их расхождение по каждому методическому параметру при общем исходном материале темы. Расхождение системно. Технико-пропедевтическая трактовка замыкает работу с величиной на точности воспроизведения единиц и выносит погрешность за пределы раздела; деятельностно-грамотностная переносит центр тяжести на оценку порядка, связь величин и интерпретацию результата. Различие в типовом задании наиболее заметно: перевод единиц проверяет память и алгоритм, оценка правдоподобия – понимание. Параметр диагностируемого

результата прямо соотносится с определением грамотности через перенос умения в новый контекст. Сводное сопоставление выполняет в построении модели служебную роль. Оно фиксирует, что предмет расхождения лежит в назначаемой материалу функции при общем объёме изучаемого. Перечень параметров охватывает место темы в курсе, единицу усвоения, роль единиц Международной системы, отношение к погрешности, характер типового задания и диагностируемый результат, и по каждому из шести оснований трактовки расходятся согласованно, образуя две внутренне связанные методические позиции. Согласованность расхождения указывает на то, что выбор трактовки задаёт общий способ работы с темой, а не отдельный методический приём. Расхождение прослеживается до уровня критериев оценивания: точность воспроизведения единиц и перенос умения в незнакомый контекст требуют различающихся форм проверки и различающихся учебных заданий. Дальнейшее построение опирается на деятельностно-грамотностную позицию, поскольку она удерживает работу с величиной на уровне действия в контексте и тем самым допускает поэлементное соотнесение с компетенциями грамотности.

Технико-пропедевтическая трактовка опирается на устойчивое методическое основание. Освоение единиц и правил их образования необходимо, а порядок изложения от единиц к явлениям удобен организационно. Уязвимость подхода обнаруживается на отношении к погрешности. Вынесение её за рамки темы оставляет обучающегося без средства оценить, какому числу значащих цифр можно доверять, и тем самым отсекает компетенцию интерпретации данных уже на входе в курс. Современное состояние метрологии усиливает этот довод. После переопределения единиц Международной системы 20 мая 2019 года через фундаментальные постоянные и закрепления единиц в ГОСТ 8.417-2024 единица перестала быть произвольным эталоном и приобрела статус выражения инварианта природы; преподавание, удерживающее единицу на уровне номенклатуры, расходится с актуальным содержанием самой системы единиц. Уточним: привязка метра к скорости света, секунды к частоте перехода и килограмма к постоянной Планка превращает каждую основную единицу в выражение измеряемого инварианта, и работа с единицей приобретает смысл воспроизведения этого инварианта средствами измерения. Удержание единицы на уровне символа и правила перевода скрывает от обучающегося её опору на фундаментальную постоянную и тем обедняет понятие. Методическое следствие касается порядка изложения. Технико-пропедевтическая последовательность от единиц к явлениям не отменяется, однако перестаёт быть достаточной: введение единицы требует одновременного указания на измерительную процедуру, через которую единица определяется, и на погрешность, которой эта процедура сопровождается. Иначе раздел закрепляет за единицей статус условного обозначения и воспроизводит дефицит, фиксируемый при диагностике грамотности.

Поэлементное соответствие дидактических единиц темы и компетенций грамотности сведено в матрицу (табл. 2).

Таблица 2. Соответствие дидактических элементов темы компетенциям естественнонаучной грамотности

| Дидактический элемент темы                    | Научное объяснение явлений                                      | Оценка и планирование исследования                | Интерпретация данных и доказательств                 |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Понятие величины и её рода                    | Задаёт измеримые характеристики объекта в объяснительной модели | Определяет, что подлежит измерению в исследовании | Отделяет измеримое утверждение от качественного      |
| Система единиц СИ; фундаментальные постоянные | Связывает величины через определяющие уравнения                 | Фиксирует эталон, к которому приводится измерение | Обеспечивает сопоставимость данных разных источников |

|                                       |                                                        |                                            |                                                     |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Приставки; порядок величины           | Соотносит масштаб явления с привычными ориентирами     | Задаёт ожидаемый диапазон измеряемого      | Позволяет оценить правдоподобие числа по порядку    |
| Размерность и анализ размерностей     | Контролирует непротиворечивость объяснительной формулы | Подсказывает форму искомой зависимости     | Выявляет ошибку в результате по несовпадению единиц |
| Прямые и косвенные измерения          | Показывает происхождение величины из наблюдения        | Составляет ядро замысла исследования       | Раскрывает, как получены приводимые данные          |
| Погрешность и значащие цифры          | Ограничивает определённости объяснения                 | Задаёт требуемую точность процедуры        | Указывает границы доверия к данным и выводу         |
| Табличное и графическое представление | Выражает связь величин в обозримой форме               | Планирует форму фиксации результатов       | Несущий элемент чтения и сопоставления данных       |
| Оценочный (прикидочный) расчёт        | Проверяет объяснение грубой количественной прикидкой   | Оценивает осуществимость измерения заранее | Сопоставляет полученное число с ожидаемым           |

Источник: составлено автором.

Поэлементное сопоставление обнаруживает, что ни один дидактический элемент темы не закреплён за единственной компетенцией. Большинство элементов работают на все три направления, меняя ведущую функцию. Размерность одновременно контролирует объяснительную формулу, подсказывает форму зависимости и служит средством проверки готового результата. Погрешность и оценочный расчёт нагружены сильнее прочих: оба элемента прямо обслуживают интерпретацию данных, без которой грамотность не достигает рефлексивного уровня. Номенклатура единиц, напротив, обнаруживает наименее выраженную грамотностную функцию, поскольку её вклад исчерпывается узнаванием обозначений. Распределение функций по строкам матрицы поддаётся обобщению. Элементы, связанные с оценкой и сопоставлением числовых данных, обнаруживают тройную нагрузку: размерность, погрешность, оценочный расчёт и графическое представление обслуживают объяснение, планирование и интерпретацию одновременно, меняя лишь ведущую функцию от строки к строке. Элементы вводного характера несут одиночную нагрузку. Понятие величины и номенклатура единиц обеспечивают преимущественно входной слой грамотности – узнавание измеримого и его обозначения, без чего последующие операции невозможны, но которым грамотностное содержание не исчерпывается.

Матрица тем самым задаёт карту функциональных связей, а не простой перечень тем, и по ней прослеживается, какой дидактический элемент и в каком отношении работает на каждую из трёх компетенций. Чтение матрицы по столбцам обнаруживает дополнительную закономерность, к которой обращается следующий фрагмент анализа.

Структура матрицы выявляет смещение нагрузки. Компетенция интерпретации данных опирается почти на все элементы темы, тогда как технико-пропедевтическая подача обращается преимущественно к номенклатуре единиц и правилам перевода – к элементам, чья грамотностная функция наименее выражена. Отсюда вытекает методическое следствие: перераспределение учебного времени в пользу размерностного анализа, оценочных расчётов и работы с погрешностью повышает грамотностный выход темы без расширения её границ. Перестройка достигается внутри существующего раздела. Столбцовое чтение матрицы уточняет адрес перераспределения. Компетенция научного объяснения обеспечена связями величин через определяющие уравнения и опирается на устойчивое

ядро курса; компетенция планирования исследования обеспечена слабее и требует заданий на выбор измеряемых величин и средств измерения; компетенция интерпретации данных обеспечена наиболее широко по числу обслуживаемых элементов и одновременно страдает наиболее заметно при процедурной подаче, поскольку именно её опорные элементы – погрешность и оценочный расчёт – вытесняются на периферию темы. Адресность вывода здесь принципиальна. Сдвиг учебного времени имеет смысл направлять к элементам, чья грамотностная функция высока, а присутствие в практике мало, и удерживать в прежнем объёме то, что уже обеспечено традиционным изложением.

Различие методических средств удобно описать через типологию учебных заданий, в которой каждому типу сопоставлены формируемая компетенция и характерное затруднение обучающегося (табл. 3).

Таблица 3. Типология учебных заданий по работе с величинами и единицами и их грамотностная функция

| Тип задания                            | Формируемая компетенция              | Характер деятельности                              | Типичное затруднение                          |
|----------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Контекстный перевод единиц             | Научное объяснение явлений           | Соотнесение единицы с физическим смыслом контекста | Формальный перевод без проверки осмысленности |
| Оценка порядка величины                | Интерпретация данных и доказательств | Грубый расчёт ожидаемого значения до точного       | Отсутствие привычки к предварительной оценке  |
| Анализ размерности                     | Научное объяснение явлений           | Проверка и восстановление формулы по единицам      | Восприятие размерности как формальности       |
| Интерпретация измерения с погрешностью | Интерпретация данных и доказательств | Чтение результата с учётом значащих цифр           | Игнорирование погрешности при сравнении       |
| Проектирование измерительной процедуры | Оценка и планирование исследования   | Выбор величин, единиц и средств измерения          | Подмена замысла готовым алгоритмом            |
| Критическая проверка правдоподобия     | Интерпретация данных и доказательств | Сопоставление числа с физическими ориентирами      | Доверие к любому полученному числу            |

Источник: составлено автором.

Типология заданий обнаруживает асимметрию между распространённостью типа и его грамотностной отдачей. Контекстный перевод единиц преобладает в учебной практике и при этом наименее продуктивен для грамотности, поскольку допускает формальное выполнение без обращения к смыслу. Оценка порядка, анализ размерности и проверка правдоподобия встречаются заметно реже, хотя именно они затрагивают компетенцию интерпретации данных и требуют осмысленного действия. По всей видимости, распространённость типа задания определяется удобством проверки, а его развивающий потенциал при отборе учитывается слабо. Связь типа задания с компетенцией прослеживается по таблице построчно. Контекстный перевод и анализ размерности адресованы научному объяснению, оценка порядка и интерпретация измерения с погрешностью – интерпретации данных, проектирование измерительной процедуры – планированию исследования; распределение охватывает все три компетенции, однако плотность его неравномерна. Задания на интерпретацию данных представлены шире прочих, что согласуется с ранее полученным распределением дидактических элементов. Практическая ценность типологии состоит в том, что она переводит вывод о перераспределении акцента в перечень конкретных форм работы, пригодных для включения в практикум и в систему оценивания без увеличения объёма раздела.



Колонка типичных затруднений несёт самостоятельную диагностическую нагрузку. Формальный перевод единиц, восприятие размерности как формальности и доверие к любому полученному числу описывают не разрозненные ошибки, а единый дефицит – отсутствие оценочного отношения к величине. Затруднение опознаётся по симптому. Там, где обучающийся не сопоставляет результат с ожидаемым порядком, работа с величиной остаётся на репродуктивном уровне, какими бы правильными ни были формальные операции. Это наблюдение выводит к уровневой характеристике умения. Колонка затруднений имеет и обратное, проектное прочтение. Каждому типичному затруднению соответствует учебное действие, его снимающее: привычка к предварительной оценке порядка устраняет формальный перевод, систематическое сопоставление результата с ориентиром снимает доверие к произвольному числу, требование указывать значащие цифры переводит погрешность из необязательного примечания в атрибут ответа. Диагностический и обучающий планы здесь совпадают. Одно и то же задание выявляет дефицит и одновременно служит средством его преодоления, что позволяет встроить работу с типичными затруднениями непосредственно в текущее преподавание темы.

Сформированность умения оперировать величинами и единицами удобно представить тремя уровнями, каждый из которых соотносится с определённым уровнем естественнонаучной грамотности (табл. 4).

Таблица 4. Уровни сформированности умения оперировать величинами и единицами как индикатор грамотности

| Уровень                    | Работа с величинами и единицами                       | Отношение к точности и погрешности                 | Соответствующий уровень грамотности |
|----------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Репродуктивный (узнавание) | Воспроизведение единиц и алгоритма перевода           | Погрешность не учитывается                         | Узнавание научного содержания       |
| Функционально-контекстный  | Применение величин в знакомой прикладной ситуации     | Учёт значащих цифр по образцу                      | Применение в типовом контексте      |
| Рефлексивно-оценочный      | Оценка порядка и правдоподобия в незнакомом контексте | Самостоятельная оценка границ доверия к результату | Перенос и критическая интерпретация |

Источник: составлено автором.

Уровневая характеристика связывает методический результат с диагностической рамкой грамотности. Переход от репродуктивного уровня к рефлексивно-оценочному совпадает с переходом от узнавания научного содержания к его переносу и критической интерпретации, то есть с тем приращением, по которому грамотность и опознаётся. Промежуточный, функционально-контекстный уровень показывает, что грамотность складывается постепенно: учёт значащих цифр по образцу предшествует самостоятельной оценке границ доверия к результату. Скачок через этот уровень, по всей видимости, недостижим. Уровневая шкала задаёт и ориентир для построения заданий. Репродуктивному уровню отвечают упражнения на воспроизведение единиц и алгоритма перевода, функционально-контекстному – задания в знакомой прикладной обстановке с учётом значащих цифр по образцу, рефлексивно-оценочному – задания на оценку правдоподобия в незнакомом контексте с самостоятельным определением границ доверия. Последовательность уровней совпадает с последовательностью усложнения учебного действия и тем самым подсказывает порядок предъявления заданий. Граница между функционально-контекстным и рефлексивно-оценочным уровнями имеет диагностическую ценность, поскольку именно её преодоление отделяет применение по образцу от самостоятельного переноса, по которому грамотность и фиксируется в диагностических процедурах.

Сопоставление трёх инструментов – параметрической, поэлементной и уровневой характеристик – сходится к общему результату. Тема «Физические величины и единицы измерения» содержит ресурс формирования всех трёх компетенций грамотности, распределённый между её элементами крайне

неравномерно. Наибольший ресурс сосредоточен в размерностном анализе, оценочных расчётах и работе с погрешностью; наименьший – в номенклатуре единиц и технике перевода, которым традиционно отводится основное учебное время. Сдвиг методического акцента в сторону недоиспользуемых элементов перестраивает тему из пропедевтической в грамотностную, оставаясь в её исходных границах. Три инструмента согласуются между собой и взаимно дополняют друг друга. Параметрическое сопоставление указывает, в чём расходятся трактовки; поэлементная матрица показывает, какой ресурс несёт каждый элемент темы; уровневая шкала задаёт ориентир приращения умения и порядок предъявления заданий. Совмещённые, они описывают переход от технической подачи к грамотностной как изменение распределения учебного времени и состава заданий внутри уже существующего раздела, без пересмотра перечня изучаемых понятий и без увеличения отводимого на тему объёма. Согласованность трёх инструментов подтверждает основной результат работы и придаёт ему характер методического вывода, а не частного наблюдения.

### **Заключение**

Преподавание физических величин и единиц измерения сохраняет за собой роль пропедевтического раздела по инерции методической традиции, тогда как содержание темы допускает иную функцию. Величина, её размерность, порядок и погрешность складываются в операциональный язык, на котором развёртываются научное объяснение явлений, планирование измерения и интерпретация данных. Процедурная подача оставляет этот язык без употребления. Проведённый анализ показал, что роль раздела определяется назначаемой ему функцией при неизменном составе изучаемого содержания.

При поэлементном сопряжении обнаружилась неравномерность грамотностного ресурса темы. Ресурс распределён неравномерно. Размерностный анализ, оценочный расчёт и работа с погрешностью затрагивают компетенцию интерпретации данных по всей её ширине, тогда как номенклатура единиц и техника перевода, занимающие основную долю учебного времени, несут наименьшую грамотностную нагрузку. Перераспределение акцента в пользу первых повышает отдачу темы без выхода за её границы.

К тому же выводу ведёт современное состояние метрологии. Эталон стал вычисляемым. После переопределения единиц Международной системы 20 мая 2019 года через фундаментальные постоянные и закрепления их в действующем ГОСТ 8.417-2024 единица приобрела статус выражения инварианта природы.

Поскольку движение от воспроизведения единиц к самостоятельной оценке правдоподобия в незнакомом контексте совпадает с переходом от узнавания к переносу, уровневая характеристика умения смыкается с диагностической рамкой грамотности. Грамотность опознаётся по переносу. Формирование естественнонаучной грамотности студентов средствами рассматриваемой темы достигается переносом учебного времени и типов заданий с процедурного перевода единиц на контекстную, размерностную и оценочную работу с величинами. Подготовка будущего педагога при этом охватывает и номенклатуру единиц, и приёмы оценочного и размерностного рассуждения. Достигается такой сдвиг отбором учебных заданий и критериев оценивания, при котором задания на оценку порядка, анализ размерности и интерпретацию результата с погрешностью занимают в практике место, соразмерное их грамотностной функции.

Перенастройки программы или дополнительных часов такой сдвиг не требует. Ресурс уже заложен в теме. Перестройка достигается внутри раздела, открывающего курс физики, изменением состава учебных заданий и критериев оценивания. Опорными элементами такой перенастройки выступают анализ размерностей, прикидочная оценка порядка величины и интерпретация результата с учётом значащих цифр и погрешности по ГОСТ 8.417-2024. Тем самым формирование естественнонаучной грамотности студентов опирается на ресурс, изначально присутствующий в начальном разделе курса физики, и достигается методическими средствами, не выходящими за пределы этого раздела.

### Список литературы

1. Белоусов А.А. Роль измерений на практических занятиях по естествознанию // Физика в школе. 2022. № 1. С. 21-25.
2. Десненко С.И. Методическая подготовка будущего учителя физики к формированию у школьников естественно-научной грамотности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17. № 3. С. 15-23.
3. Канарейкин А.И. Методические подходы к проведению практикума по физике со студентами нефизических специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 134-136.
4. Хуторской А.В. Единый подход к изучению фундаментальных физических постоянных // Физика в школе. 1986. № 2. С. 30-37.
5. Кротов В.М. Уровни функциональной естественнонаучной грамотности учащихся и их диагностика при изучении физики // Веснік адукацыі. 2023. № 4. С. 15-19.
6. Кулагина О.Ю. Естественнонаучная грамотность на уроках физики как компонент функциональной грамотности // Парадигма. 2022. № 3. С. 17-20.
7. Леонтьева И.А. Формирование естественнонаучной грамотности студентов педагогических направлений при изучении «Анатомии и возрастной физиологии» в условиях смешанного обучения // Вестник педагогических наук. 2024. № 5. С. 175-181.
8. Ляпцев А.В., Сорокина Е.Н. Задания с количественными оценками как необходимая составляющая формирования естественнонаучной грамотности // Физика в школе. 2024. № 3. С. 10-22.
9. Марченко А.Л. Уровень сформированности естественнонаучной грамотности у студентов 1 курса АМГПГУ // Амурский научный вестник. 2024. № 4. С. 77-87.
10. Моргачева Н.В., Щербатых С.В., Сотникова Е.Б. Оценка и анализ уровня естественнонаучной грамотности студентов // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 66-84.
11. Мордвинцева А.М., Берсенева И.А. Естественнонаучная грамотность как вид функциональной грамотности // Научный аспект. 2022. Т. 5. № 5. С. 646-648.
12. Самко О.В., Розвезева Л.Н. Анализ сформированности естественно-научной грамотности у студентов педагогических вузов // Наукофера. 2025. № 1-1. С. 101-106.
13. Сауров Ю.А., Уварова М.П. Научная грамотность при обучении физике: проблемы формирования и диагностики // Вестник Вятского государственного университета. 2024. № 4 (154). С. 78-88. DOI: 10.25730/VSU.7606.24.054.
14. Шимко Е.А., Утемесов Р.М. Роль модельного подхода к изучению физических явлений в процессе формирования естественнонаучной грамотности учащихся // Школьные технологии. 2021. № 5. С. 26-40.
15. Эльмурзаева Р.А. Измерительные материалы в оценке естественнонаучной грамотности. Результаты международных и российских исследований // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13, № 12-1. С. 137-145. DOI: 10.25726/c1528-2930-1070-i.

### Methodology of teaching physical quantities and units of measurement in the context of the formation of natural science literacy of students

**Natalia V. Koroleva**

Senior Lecturer

Academy of the State Fire Service for Civil Defense, Emergencies and Disaster Relief

Moscow, Russia

natali.koroleva0264@mail.ru

ORCID 0009-0001-7487-6780

Received 26.02.2026

Accepted 08.04.2026

Published 30.04.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/11071-8237-3429-q

EDN SFQVVS

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

In higher education the teaching of physical quantities and units of measurement is traditionally arranged as a preliminary technical section aimed at memorizing the base and derived units of the International System and at drilling the conversion of multiple and submultiple values. Meanwhile the competencies of natural science literacy – the scientific explanation of phenomena, the evaluation and planning of scientific inquiry, the interpretation of data and evidence – unfold precisely through operating with quantities, their dimension, order of magnitude and uncertainty. The discrepancy between the procedural treatment of the topic and the activity-based nature of literacy forms a methodological problem that has not received a consistent solution. The aim is to construct a model that maps the didactic elements of the topic onto the competencies of natural science literacy of students. Conceptual-categorical and structural-functional analysis, content analysis of the current educational and metrological regulatory documents, comparison of methodological approaches and modelling are applied. The content of the topic is decomposed into didactic elements, and their attachment to particular competencies is established; a typology of learning tasks and a level-based characterization of the ability to operate with quantities are proposed. The mapping shows that quantities and units form the operational language in which all three competencies of literacy are deployed, while the redefinition of the units of the International System through fundamental constants gives the topic a contemporary content that itself models the idea of invariance and measurement accuracy. It follows that the formation of literacy is achieved by shifting the emphasis from the procedural conversion of units to contextual and estimative work with quantities within the already existing section of the course.

### **Keywords**

natural science literacy, physical quantities, units of measurement, International System of Units, methodology of teaching physics, functional literacy, dimension, measurement uncertainty.

### **References**

1. Belousov A.A. The role of measurements in practical natural science classes // *Physics at School*. 2022. № 1. pp. 21-25.
2. Desnenko S.I. Methodological training of the future physics teacher for the formation of natural science literacy in schoolchildren // *Transbaikal State University Scholarly Notes*. 2022. Vol. 17. № 3. pp. 15-23.
3. Kanareykin A.I. Methodological approaches to conducting a physics practicum with students of non-physics specialties // *The world of science, culture and education*. 2021. № 6 (91). pp. 134-136.
4. Khutorskoy A.V. A unified approach to studying fundamental physical constants // *Physics at School*. 1986. № 2. pp. 30–37.
5. Krotov V.M. Levels of functional natural science literacy of students and their diagnostics in studying physics // *Vesnik adukatsyi*. 2023. № 4. pp. 15–19.
6. Kulagina O.Yu. Natural science literacy in physics lessons as a component of functional literacy // *Paradigm*. 2022. № 3. pp. 17-20.
7. Leonteva I.A. The formation of natural science literacy of students of pedagogical programmes in studying anatomy and age physiology under blended learning // *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2024. № 5. pp. 175-181.

8. Lyaptsev A.V., Sorokina E.N. Tasks with quantitative estimates as a necessary component of the formation of natural science literacy // *Physics at School*. 2024. № 3. pp. 10-22.
9. Marchenko A.L. The level of formation of natural science literacy among first-year students of AmGPGU // *Amur Scientific Bulletin*. 2024. № 4. pp. 77-87.
10. Morgacheva N.V., Shcherbatykh S.V., Sotnikova E.B. Assessment and analysis of the level of natural science literacy of students // *Perspectives of Science and Education*. 2023. № 2 (62). pp. 66-84.
11. Mordvintseva A.M., Berseneva I.A. Natural science literacy as a type of functional literacy // *Scientific Aspect*. 2022. Vol. 5. № 5. pp. 646–648.
12. Samko O.V., Rozvezzeva L.N. Analysis of the formation of natural science literacy among students of pedagogical universities // *Sciencesphere*. 2025. № 1-1. pp. 101–106.
13. Saurov Yu.A., Uvarova M.P. Scientific literacy in physics teaching: problems of formation and diagnosis // *Herald of Vyatka State University*. 2024. No. 4 (154). P. 78–88. DOI: 10.25730/VSU.7606.24.054.
14. Shimko E.A., Utemesov R.M. The role of the model approach to studying physical phenomena in the formation of natural science literacy of students // *School Technologies*. 2021. № 5. pp. 26-40.
15. Elmurzaeva R.A. Measurement materials in assessing scientific literacy: results of international and Russian studies // *Education Management: Theory and Practice*. 2023. Vol. 13, No. 12-1. P. 137–145. DOI: 10.25726/c1528-2930-1070-i.

**Педагогические условия реализации индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов в информационно-образовательной среде ведомственного образования МВД России**

**Рустем Рафикович Садеков**

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности сотрудников

Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России

Домодедово, Россия

Доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами

Академия управления МВД России

Москва, Россия.

dotsentkaf.aumvd@yandex.ru

ORCID 0000-0002-2739-5490

Поступила в редакцию 05.02.2026

Принята 17.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/i2353-4547-5119-и

EDN MQYTMA

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Аннотация**

В научной статье автором рассматривается проблема теоретического обоснования педагогических условий реализации индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов в информационно-образовательной среде ведомственного образования системы МВД России. Актуальность исследования определяется цифровой трансформацией образовательных организаций МВД России, усилением требований к качеству подготовки профессиональных кадров, необходимостью построения индивидуальных образовательных траекторий и обновлением научной базы по вопросам индивидуализации, практико-ориентированного обучения, цифрового сопровождения и педагогического мониторинга в научных публикациях. Цель статьи заключается в выявлении и обосновании комплекса педагогических условий, обеспечивающих адресность, управляемость и результативность подготовки специалистов-полиграфологов при сохранении единых нормативных требований к получаемым образовательным результатам. Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, средовой и проектно-педагогический подходы. В результате исследования автором уточнена сущность индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов, раскрыт потенциал информационно-образовательной среды ведомственного образования МВД России, обоснованы диагностико-проектировочное, содержательно-модульное, технологическое, тьюторско-наставническое, оценочно-рефлексивное и организационно-управленческое условия ее реализации. Предложена структурно-функциональная модель реализации указанных условий, включающая диагностический, проектировочный, реализационный, рефлексивно-коррекционный и итогово-оценочный этапы. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования модели при проектировании образовательных программ, электронных курсов, диагностических материалов и индивидуальных образовательных маршрутов слушателей.

### **Ключевые слова**

педагогические условия, индивидуализация образования, специалисты-полиграфологи, ведомственное образование, МВД России, информационно-образовательная среда, образовательная траектория, качество подготовки.

### **Введение**

В настоящее время современное ведомственное образование системы МВД России развивается в условиях одновременного повышения требований к качеству профессиональной подготовки сотрудников, цифровой трансформации образовательной среды и необходимости более точного учета индивидуального образовательного опыта обучающихся (Приказ МВД России, 2024; Урюпин, 2025; Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Крамаренко, 2026). Мы понимаем, что для подготовки специалистов-полиграфологов данная тенденция приобретает особое значение, поскольку указанная категория специалистов осуществляет профессиональную деятельность в сфере, где результат определяется не только владением аппаратно-методическими средствами, но и уровнем сформированности аналитического мышления, коммуникативной культуры, правовой ответственности, этической рефлексии и готовности к принятию решений в сложных профессиональных ситуациях (Арефьева, 2022; Садеков, 2022; Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Садеков, 2023б; Садеков, 2023г).

В педагогическом отношении подготовка специалиста-полиграфолога в ведомственной образовательной организации не может быть сведена только лишь к передаче совокупности специальных знаний и алгоритмов профессиональных действий. Она представляет собой сложный образовательный процесс, в котором должны быть согласованы цели, содержание, методы, средства, формы организации обучения, способы диагностики образовательных результатов и механизмы управленческого сопровождения (Садеков, 2022; Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Садеков, 2023б; Садеков, 2023г; Климова, 2023; Чибир, 2024; Ахметвалиева, 2025). При этом неоднородность контингента обучающихся, различия в предшествующем служебном опыте, уровне психологической, правовой, коммуникативной и цифровой готовности обуславливают необходимость перехода от унифицированной модели подготовки к индивидуализированной педагогической системе (Садеков, 2023а; Урюпин, 2025; Живетьев, 2024; Попова, 2025).

Индивидуализация образования в данном контексте понимается не как произвольный выбор обучающимся отдельных учебных элементов, а как научно обоснованная организация образовательной траектории, обеспечивающая соответствие содержания, темпа, форм и средств обучения исходному уровню подготовленности, профессиональным затруднениям, образовательным потребностям и прогнозируемым служебным задачам слушателя (Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Климова, 2023; Динец, 2023; Игнатенко, 2023; Бобровский, 2024; Чибир, 2024; Живетьев, 2024; Гарашкина, 2024; Ахметвалиева, 2025; Сыно Ван, 2026). Такая трактовка соотносится с направлениями паспорта научной специальности 5.8.7, ориентированными на исследование педагогического взаимодействия в информационно-образовательной и гибридной среде, индивидуализации и дифференциации образования, типов и моделей обучения, дидактических условий, проектирования содержания образования, качества образования и контроля образовательных результатов (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021).

Анализ практики ведомственного образования позволяет выделить ряд существующих противоречий:

- между возрастающей сложностью профессиональных задач специалистов-полиграфологов и недостаточной разработанностью педагогических механизмов индивидуализации их подготовки;
- между возможностями информационно-образовательной среды и преимущественно репродуктивным использованием цифровых ресурсов;
- между необходимостью объективного мониторинга индивидуального прогресса слушателей и ограниченностью традиционных форм текущего контроля;

– между потребностью в непрерывном профессиональном развитии специалиста и фрагментарностью учебно-методического сопровождения после завершения образовательной программы (Садеков, 2023а; Урюпин, 2025; Живетьев, 2024; Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Дармодехина, 2026; Крамаренко, 2026).

Современная научная разработанность темы в публикациях за последние пять лет позволяет конкретизировать исследовательский контекст. Так авторы И.С. Морозова, Н.А. Бугрова, З.В. Крецан и Е.В. Евсеенкова раскрывают субъектную позицию обучающегося при выборе индивидуальной образовательной траектории (Морозова, 2023); Т.А. Климова, А.Т. Ким и М.А. Отт рассматривают индивидуальные образовательные траектории как условие качества университетского образования (Климова, 2023); М.Г. Ахметвалиева и Н.Г. Велюнская связывают их проектирование с адаптацией, мотивацией и цифровой трансформацией высшего образования (Ахметвалиева, 2025). Применительно к подготовке специалистов-полиграфологов принципиально значимы труды Р.Р. Садекова и Н.В. Бойко, в которых раскрываются практико-ориентированные, компетентностные и индивидуально-траекторные аспекты профессионального обучения (Садеков, 2022; Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Садеков, 2023б; Садеков, 2023г). Актуальный цифровой контекст ведомственного образования представлен в публикациях О.О. Поповой, А.Н. Урюпина, Е.З. Сидоровой, О.А. Рябущенко, Р.Р. Нурмиевой, А.Т. Хусаиновой, Р.Р. Закировой и Гун Жоси (Урюпин, 2025; Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Гун Жоси, 2026).

Проблема исследования на наш взгляд заключается в необходимости выявления и теоретического обоснования таких педагогических условий, которые в свою очередь позволяют реализовать индивидуализированную подготовку специалистов-полиграфологов в информационно-образовательной среде ведомственного образования МВД России без утраты системности, нормативной определенности, управляемости и качества образовательного процесса (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Приказ МВД России, 2024; Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Климова, 2023; Дармодехина, 2026).

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании комплекса педагогических условий реализации индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов в информационно-образовательной среде ведомственного образования системы МВД России.

Объект исследования представлен процессом подготовки специалистов-полиграфологов в ведомственных образовательных организациях МВД России. Предметом исследования выступают педагогические условия индивидуализации подготовки специалистов-полиграфологов в информационно-образовательной среде ведомственной образовательной организации.

Для достижения цели нашего исследования были поставлены следующие задачи:

- раскрыть сущность индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов как педагогического феномена;
- определить потенциал информационно-образовательной среды ведомственного образования для индивидуализации обучения;
- обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативность индивидуализированной подготовки;
- представить модель их реализации в образовательном процессе.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование носит теоретико-методологический и проектно-педагогический характер. Его методологическую основу составили системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, контекстный, средовой и акмеологический подходы (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Морозова, 2023; Климова, 2023; Бобровский, 2024; Гарашкина, 2024; Ахметвалиева, 2025). Системный подход позволил нам рассмотреть подготовку специалистов-полиграфологов как целостное педагогическое образование, включающее целевой, содержательный, технологический, субъектный, средовой, диагностический и управленческий компоненты. Деятельностный подход обеспечил анализ подготовки с точки зрения формирования способов профессионально значимых действий и их



осознанного переноса в практическую ситуацию (Садеков, 2023а; Игнатенко, 2023; Бобровский, 2024). Компетентностный подход был использован для описания ожидаемых образовательных результатов, включающих когнитивный, операциональный, коммуникативный, рефлексивный и ценностно-нормативный компоненты (Садеков, 2022; Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Садеков, 2023б; Садеков, 2023г; Урюпин, 2025).

Личностно-ориентированный подход позволил обосновать необходимость учета индивидуального образовательного опыта, профессиональных затруднений и зоны ближайшего развития слушателей (Морозова, 2023; Климова, 2023; Ахметвалиева, 2025; Сыно Ван, 2026). Контекстный подход применялся для описания учебных ситуаций, моделирующих профессиональные задачи специалиста-полиграфолога без раскрытия сведений ограниченного распространения (Садеков, 2022; Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Садеков, 2023б; Садеков, 2023г). Средовой подход использован при характеристике информационно-образовательной среды как совокупности цифровых, организационных, методических, коммуникационных и оценочных ресурсов ведомственной образовательной организации (Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Ефремов, 2026; Дармодехина, 2026; Крамаренко, 2026; Гун, 2026).

Материалами исследования выступили научно-педагогические исследования по проблемам индивидуализации образования, образовательных технологий, цифровой образовательной среды, педагогического проектирования и качества подготовки; нормативные и методические положения, регулирующие образовательную деятельность; образовательные программы, разработанные авторским коллективом кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности ОВД ВИПК МВД России, методические рекомендации, паспорт научной специальности 5.8.7; обобщенные данные педагогической практики ведомственного образования (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Морозова, 2023; Климова, 2023; Динец, 2023; Игнатенко, 2023; Бобровский, 2024; Чибир, 2024; Живетьев, 2024; Гарашкина, 2024; Ахметвалиева, 2025; Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Ефремов, 2026; Дармодехина, 2026; Крамаренко, 2026; Гун, 2026; Ван, 2026). В работе не используются сведения, составляющие государственную, служебную или иную охраняемую законом тайну; профессиональный контекст подготовки специалистов-полиграфологов анализируется исключительно на педагогическом уровне.

Методы исследования в нашей работе включали теоретический анализ и синтез научной литературы, категориально-понятийное уточнение, педагогическое моделирование, сравнительно-сопоставительный анализ образовательных подходов, обобщение педагогического опыта, экспертно-логическую оценку выделенных условий, а также метод проектирования структурно-функциональной модели реализации индивидуализированной подготовки (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Морозова, 2023; Климова, 2023; Бобровский, 2024; Живетьев, 2024; Ахметвалиева, 2025).

Логика исследования включала всего четыре этапа. На первичном этапе нами осуществлялось уточнение понятийного аппарата и выявление методологических оснований индивидуализированной подготовки. На следующем этапе анализировался имеющийся потенциал информационно-образовательной среды ведомственного образования. На третьем этапе выделялись педагогические условия и раскрывались механизмы их реализации. На заключительном этапе работы нами разрабатывалась модель применения данных условий в образовательном процессе и определялись вероятные ожидаемые результаты.

### **Результаты и обсуждение**

Индивидуализированная подготовка специалистов-полиграфологов в ведомственном образовании может быть определена как специально организованный педагогический процесс, направленный на достижение нормативно заданных образовательных результатов при вариативном проектировании содержания, темпа, способов освоения, форм практико-ориентированной деятельности, цифрового сопровождения и процедур оценки с учетом исходного уровня подготовки, профессионального опыта и образовательных потребностей слушателей (Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Климова, 2023; Ахметвалиева, 2025; Ван, 2026).

Сущностным признаком такой подготовки является сочетание обязательности результата и вариативности пути его достижения. Мы понимаем, что ведомственное образование не может отказаться от единых требований к результатам обучения, поскольку профессиональная деятельность специалиста-полиграфолога связана с высокой ответственностью, нормативной регламентированностью и необходимостью соблюдения правовых и этических требований (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Приказ МВД России, 2024; Арефьева, 2022; Садеков, 2022; Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Садеков, 2023б; Садеков, 2023г). Однако достижение единых результатов может и должно обеспечиваться различными образовательными маршрутами, если они педагогически обоснованы, управляемы и диагностируемы (Морозова, 2023; Климова, 2023; Живетьев, 2024; Ахметвалиева, 2025; Ефремов, 2026).

Информационно-образовательная среда ведомственной образовательной организации в представленном исследовании рассматривается как интегрированная совокупность цифровых платформ, электронных образовательных ресурсов, учебно-методических материалов, средств коммуникации, инструментов педагогической диагностики, электронного портфолио, систем обратной связи и организационно-управленческих механизмов, обеспечивающих проектирование, реализацию, мониторинг и коррекцию индивидуальной образовательной траектории слушателя (Живетьев, 2024; Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Ефремов, 2026; Дармодехина, 2026; Крамаренко, 2026; Гун, 2026).

В отличие от традиционного использования цифровых средств как вспомогательного хранилища учебных материалов, информационно-образовательная среда при индивидуализированной подготовке выполняет несколько педагогических функций: диагностическую, проектировочную, содержательно-навигационную, коммуникативную, тренинговую, оценочную, рефлексивную и управленческую (Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Ефремов, 2026; Дармодехина, 2026; Крамаренко, 2026; Гун, 2026). Реализация этих функций позволяет перейти от эпизодического контроля успеваемости к непрерывному сопровождению образовательного продвижения слушателя (Живетьев, 2024; Ефремов, 2026; Дармодехина, 2026).

Особенность подготовки специалистов-полиграфологов состоит в необходимости интеграции нескольких образовательных линий: теоретико-методологической, правовой, психолого-педагогической, коммуникативной, этической, аналитической, технологической и рефлексивной. Индивидуализация должна затрагивать каждую из этих линий, поскольку дефицит хотя бы одного компонента может снижать целостность профессиональной готовности (Арефьева, 2022; Садеков, 2022; Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Садеков, 2023б; Садеков, 2023; Урюпин, 2025). Например, высокий уровень освоения технической стороны профессиональной деятельности не компенсирует недостаточную сформированность коммуникативной культуры или правовой ответственности (Приказ МВД России, 2024; Садеков, 2023).

Таблица 1. Комплекс педагогических условий реализации индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов

| Педагогическое условие      | Содержание условия                                                                                                                                  | Механизм индивидуализации                                                                                         | Ожидаемый образовательный результат                                                              |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Диагностико-проектировочное | Первичная педагогическая диагностика исходной подготовки, профессионального опыта, цифровой готовности, коммуникативных и рефлексивных затруднений. | Индивидуальная карта образовательного маршрута; определение зоны ближайшего профессионального развития слушателя. | Адресное проектирование целей и средств обучения; снижение риска формального освоения программы. |

|                               |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                  |                                                                                                         |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Содержательно-модульное       | Структурирование программы на инвариантные и вариативные модули, отражающие теоретические, правовые, психолого-педагогические, этические и практико-ориентированные компоненты. | Выбор последовательности, глубины и дополнительных заданий при сохранении единого обязательного ядра подготовки. | Освоение содержания с учетом индивидуальных дефицитов и профессионального опыта обучающегося.           |
| Технологическое               | Использование кейс-метода, проблемных заданий, тренажерных форм, электронных образовательных ресурсов, гибридного взаимодействия и цифровых средств самоконтроля.               | Дифференциация сложности кейсов, темпа освоения и форм обратной связи.                                           | Повышение учебной вовлеченности и готовности применять знания в профессионально моделируемых ситуациях. |
| Тьюторско-наставническое      | Сопровождение слушателя преподавателем, наставником или куратором образовательного маршрута, организация консультаций и рефлексивных обсуждений.                                | Персонализированная поддержка, коррекция затруднений, согласование индивидуального плана работы.                 | Развитие субъектной позиции, ответственности и профессиональной рефлексии.                              |
| Оценочно-рефлексивное         | Критериальная оценка образовательных результатов, цифровое портфолио, самооценка, взаимооценка, промежуточная и итоговая педагогическая диагностика.                            | Отслеживание индивидуального прогресса и корректировка маршрута на основе доказательных данных.                  | Объективизация качества подготовки и формирование устойчивых механизмов саморазвития.                   |
| Организационно-управленческое | Регламентация работы информационно-образовательной среды, защита образовательных данных, координация субъектов подготовки, методическое сопровождение преподавателей.           | Создание управляемой и безопасной инфраструктуры индивидуализации.                                               | Устойчивость модели индивидуализированной подготовки в ведомственной образовательной организации.       |

Ключевым условием здесь выступает диагностико-проектировочное обеспечение индивидуализации. Оно предполагает выявление не только уровня усвоения теоретических знаний, но

и готовности слушателя к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности, цифровой готовности, коммуникативных затруднений, рефлексивных умений и профессионального опыта (Морозова, 2023; Живетьев, 2024; Ахметвалиева, 2025; Ефремов, 2026). На основе такой диагностики формируется индивидуальная карта образовательного маршрута, в которой фиксируются цели, дефициты, рекомендуемые модули, формы сопровождения и критерии продвижения. Это позволяет соотнести единые требования программы с индивидуальным уровнем профессиональной готовности (Садеков, 2023а; Бобровский, 2024; Гарашкина, 2024).

Следующим важным условием является содержательно-модульное проектирование подготовки. Инвариантное ядро обеспечивает единые требования к результатам обучения и включает базовые теоретические, правовые, психолого-педагогические, этические и технологические компоненты. Вариативная часть же позволяет учитывать предшествующий опыт слушателей, характер их профессиональных затруднений, уровень готовности к работе с цифровыми ресурсами и особенности образовательной мотивации (Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Климова, 2023; Бобровский, 2024; Чибир, 2024). Такая структура предотвращает как чрезмерную унификацию, так и необоснованную фрагментацию подготовки (Ахметвалиева, 2025; Ван, 2026).

Еще одно значимое условие связано с технологическим обеспечением индивидуализированной подготовки. Наиболее значимыми здесь являются проблемно-ситуационные задания, профессионально ориентированные кейсы, тренажерные формы обучения, анализ типовых педагогически сконструированных ситуаций, электронные курсы, цифровые тесты, интерактивные учебные материалы и формы гибридного взаимодействия (Игнатенко, 2023; Бобровский, 2024; Попова, 2025; Нурмиева, 2026; Крамаренко, 2026; Гун, 2026). Важно подчеркнуть, что цифровая среда не заменяет педагогическое взаимодействие, а расширяет его возможности: обеспечивает доступ к материалам, фиксирует динамику освоения, позволяет организовать своевременную обратную связь и создавать условия для самостоятельной учебной работы (Попова, 2025; Дармодехина, 2026; Крамаренко, 2026).

Особого внимания, по нашему мнению, заслуживает тьюторско-наставническое сопровождение. Безусловно, для ведомственного образования данное условие особенно значимо, поскольку подготовка специалистов-полиграфологов требует не только освоения знаний, но и становления уверенной профессиональной позиции. Опытный наставник или преподаватель, осуществляющие сопровождение индивидуального маршрута, помогают слушателю осознавать затруднения, планировать самостоятельную работу, анализировать результаты, соотносить учебные действия с профессионально-этическими требованиями (Садеков, 2023а; Гарашкина, 2024; Ахметвалиева, 2025; Дармодехина, 2026). При этом наставничество не должно превращаться в неформальный контроль; его педагогическая функция заключается в поддержке субъектности обучающегося (Морозова, 2023; Климова, 2023; Ван, 2026).

Отметим и необходимость оценочно-рефлексивного обеспечения. Несомненно, индивидуализация невозможна без прозрачных критериев оценки, позволяющих фиксировать не только итоговый результат, но и динамику продвижения (Живетьев, 2024; Ефремов, 2026). В качестве инструментов могут использоваться диагностические карты, электронное портфолио, рубрикаторы оценки кейсов, листы самоанализа, цифровые средства тестирования и экспертная оценка результатов учебно-практических заданий. Оценка в таком случае выполняет не только контрольную, но и развивающую функцию, поскольку становится основанием для коррекции индивидуальной образовательной траектории (Садеков, 2023а; Урюпин, 2025; Бобровский, 2024).

Завершающим ключевым условием выступает организационно-управленческое обеспечение информационно-образовательной среды. Оно в свою очередь предполагает определение регламентов доступа к цифровым ресурсам, распределение ответственности между участниками образовательного процесса, защиту образовательных данных, методическое сопровождение преподавателей, организацию внутреннего мониторинга качества и управленческую поддержку индивидуальных маршрутов (Приказ МВД России, 2024; Урюпин, 2025; Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Ефремов, 2026; Дармодехина, 2026; Крамаренко, 2026). Для ведомственной образовательной организации данное условие имеет принципиальное значение, поскольку индивидуализация должна

осуществляться в рамках нормативной дисциплины, информационной безопасности и единства требований к качеству подготовки (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Приказ МВД России, 2024; Арефьева, 2022).

Выделенные нами педагогические условия образуют не простой набор разрозненных требований, а комплексную и взаимосвязанную систему. Диагностика задает основание для проектирования маршрута; модульное содержание обеспечивает вариативность образовательного пути; технологии создают инструменты реализации; наставничество обеспечивает субъектную поддержку; оценочно-рефлексивный компонент позволяет отслеживать динамику; организационно-управленческий компонент гарантирует устойчивость и воспроизводимость модели (Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Климова, 2023; Живетьев, 2024; Ахметвалиева, 2025; Ефремов, 2026).

Модель реализации индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов в информационно-образовательной среде может быть представлена как последовательность следующих важных этапов: диагностического, проектировочного, реализационного, рефлексивно-коррекционного и итогово-оценочного. На диагностическом этапе выявляются образовательные дефициты и стартовые возможности обучающегося. На проектировочном этапе формируется индивидуальный маршрут освоения образовательной программы. На реализационном этапе осуществляется обучение с использованием модульного содержания, цифровых ресурсов и практико-ориентированных заданий. На рефлексивно-коррекционном этапе анализируется динамика продвижения и вносятся изменения в маршрут. На итогово-оценочном этапе фиксируются достигнутые результаты и определяется готовность слушателя к дальнейшему профессиональному развитию (Садеков, 2023а; Живетьев, 2024; Ахметвалиева, 2025; Ефремов, 2026).

Содержательным ядром модели безусловно выступает педагогически организованное взаимодействие преподавателя, слушателя, наставника и информационно-образовательной среды. Слушатель выступает не пассивным адресатом учебного воздействия, а субъектом образовательной траектории; преподаватель выполняет функции проектировщика, организатора, консультанта и эксперта; наставник обеспечивает связь учебной деятельности с профессиональным контекстом; цифровая среда предоставляет ресурсы, данные и инструменты для сопровождения индивидуального продвижения (Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Гарашкина, 2024; Ахметвалиева, 2025; Дармодехина, 2026).

Актуальным и важным является вопрос о границах индивидуализации. В ведомственном образовании индивидуальная траектория не должна нарушать единство требований, снижать уровень контроля качества или подменять обязательное содержание произвольным набором учебных активностей. Индивидуализация допустима и педагогически оправдана только тогда, когда она способствует более точному достижению нормативно заданных образовательных результатов (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Приказ МВД России, 2024; Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Климова, 2023). Поэтому вариативность исключительно касается прежде всего темпа, глубины, последовательности, способов освоения и форм поддержки, но не отменяет обязательного профессионально значимого содержания.

Реализация предложенных условий на наш взгляд позволяет решить несколько педагогических задач, а именно:

1. повысить адресность подготовки за счет учета исходного уровня слушателей;
2. обеспечить более устойчивое формирование профессионально значимых компетенций через сочетание теоретического, практико-ориентированного и рефлексивного компонентов (Садеков, 2022; Садеков, 2023в; Садеков, 2023а; Садеков, 2023б; Садеков, 2023г);
3. усилить управляемость образовательного процесса за счет цифрового мониторинга и критериальной оценки;
4. создать предпосылки для непрерывного профессионального развития специалиста после завершения программы подготовки (Урюпин, 2025; Попова, 2025; Рябуценко, 2026; Дармодехина, 2026).

Следует отметить, что одновременно необходимо учитывать и риски внедрения индивидуализированной модели. К ним относятся формализация цифрового сопровождения, подмена индивидуализации простым увеличением количества заданий, недостаточная готовность преподавателей к проектированию образовательных маршрутов, риск перегрузки слушателей, а также необходимость соблюдения требований информационной безопасности (Живетьев, 2024; Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Дармодехина, 2026; Гун, 2026). Минимизация указанных рисков возможна при наличии методического обеспечения, подготовки педагогических кадров, регламентации цифрового взаимодействия и регулярной педагогической экспертизы качества индивидуальных маршрутов (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Приказ МВД России, 2024; Урюпин, 2025; Ефремов, 2026).

Таким образом, можно предположить, что индивидуализированная подготовка специалистов-полиграфологов в информационно-образовательной среде ведомственного образования МВД России должна проектироваться как управляемая педагогическая система, ориентированная на единство нормативно заданного результата и вариативности образовательного пути (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Климова, 2023; Ахметвалиева, 2025). Ее эффективность определяется не количеством применяемых цифровых средств, а степенью педагогической согласованности диагностики, содержания, технологий, сопровождения, оценки и управления (Живетьев, 2024; Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Ефремов, 2026; Дармодехина, 2026).

### **Заключение**

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что индивидуализированная подготовка специалистов-полиграфологов в ведомственном образовании МВД России является актуальным направлением развития педагогической системы подготовки кадров, поскольку позволяет учитывать неоднородность образовательного опыта слушателей, специфику профессиональных задач, требования к качеству подготовки и возможности информационно-образовательной среды (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Приказ МВД России, 2024; Садеков, 2023а; Урюпин, 2025; Попова, 2025; Дармодехина, 2026).

Теоретически обоснован комплекс педагогических условий реализации такой подготовки:

1. диагностико-проектировочное,
2. содержательно-модульное,
3. технологическое,
4. тьюторско-наставническое,
5. оценочно-рефлексивное
6. организационно-управленческое.

Их взаимосвязь обеспечивает переход от унифицированной модели обучения к управляемой индивидуальной образовательной траектории, сохраняющей единые требования к результатам ведомственной подготовки (Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Живетьев, 2024; Ахметвалиева, 2025; Ефремов, 2026).

Информационно-образовательная среда выступает не только техническим инструментом размещения учебных материалов, но и педагогическим ресурсом диагностики, проектирования, сопровождения, коммуникации, контроля и рефлексии (Попова, 2025; Рябущенко, 2026; Нурмиева, 2026; Ефремов, 2026; Дармодехина, 2026; Крамаренко, 2026; Гун, 2026). Ее использование становится весьма результативным при условии методической насыщенности, нормативной определенности, защищенности образовательных данных и готовности преподавателей к работе в логике индивидуализации.

Научная новизна исследования непосредственно состоит в уточнении сущности индивидуализированной подготовки специалистов-полиграфологов, как педагогического феномена ведомственного образования в системе МВД России, а также в обосновании комплекса условий ее реализации в информационно-образовательной среде. Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенной модели при проектировании образовательных программ,

электронных курсов, диагностических материалов, индивидуальных маршрутов и системы внутренней оценки качества подготовки специалистов-полиграфологов (Паспорт научной специальности 5.8.7, 2021; Садеков, 2023а; Морозова, 2023; Климова, 2023; Ахметвалиева, 2025; Дармодехина, 2026).

Перспективы дальнейших исследований, по нашему убеждению, связаны с разработкой критериально-оценочного аппарата диагностики индивидуального прогресса слушателей, апробацией модели в ведомственной образовательной организации, а также с определением организационно-методических механизмов сопровождения выпускников в системе непрерывного профессионального образования (Садеков, 2023а; Живетьев, 2024; Ахметвалиева, 2025; Ефремов, 2026).

### Список литературы

1. Арефьева О.В., Гайдамашко И.В. Основания для психофизиологических исследований кандидатов на службу в органы внутренних дел с применением полиграфа // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27. № 4 (91). С. 446–455. DOI: 10.24412/1999-6241-2022-491-446-455.
2. Ахметвалиева М.Г., Велюнская Н.Г. Проектирование индивидуальной образовательной траектории интегрированной модели адаптации и мотивации к обучению у студентов // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 9. С. 191-197.
3. Бобровский А.В., Бажутина М.М., Горохова Д.А., Чижаткина Е.Д. Модель проектно-ориентированного обучения в подготовке инженеров: исследование возможностей построения индивидуальной траектории обучения с точки зрения студентов и преподавателей // Перспективы науки и образования. 2024. № 3 (69). С. 179-191.
4. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Модель саморегулируемого обучения студентов – будущих учителей на основе самооценки готовности к профессиональной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 122-136.
5. Гун Ж. Педагогические условия эффективной интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 5. С. 402-412.
6. Дармодехина Д.С. Цифровая образовательная среда как ресурс организации командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 5. С. 241-248.
7. Динец Д.А., Михайлова Н.С. Возможности индивидуализации образовательной траектории для лиц, имеющих среднее профессиональное образование, при продолжении обучения в вузе // Техник транспорта: образование и практика. 2023. Т. 4. № 3. С. 266-272.
8. Ефремов В.К. Эффективность адаптивной системы еженедельного тестирования при обучении дисциплине «Основы информационной безопасности» // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 5. С. 231-240.
9. Живетьев А.В., Белов М.А. Проблемы управления индивидуальной образовательной траекторией студента на основе цифрового профиля и цифрового следа // Системный анализ в науке и образовании. 2024. № 4. С. 37-44.
10. Игнатенко И.И. Проектное обучение в формировании индивидуальной образовательной траектории // Наука и школа. 2023. № 2. С. 139-143.
11. Климова Т.А., Ким А.Т., Отт М.А. Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 1. С. 23-33.
12. Крамаренко А.Н., Соколова Ю.А., Реди Е.В., Ким Ю.Х.-С. Интеграция цифрового контента в содержание рабочих программ дисциплин в высшем образовании // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 5. С. 187-195.
13. Морозова И.С., Бугрова Н.А., Крецан З.В., Евсеенкова Е.В. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 2. С. 30-45.

14. Нурмиева Р.Р., Хусаинова А.Т., Закирова Р.Р. Особенности трансформации методики преподавания в условиях использования искусственного интеллекта, цифровых платформ и адаптивных образовательных ресурсов // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 5. С. 218-230.
15. Паспорт научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования. Москва: ВАК при Минобрнауки России, 2021.
16. Попова О.О. Технологии цифрового образования: инновационный опыт образовательных организаций высшего образования МВД России // Педагогическое образование на Алтае. 2025. № 2. С. 170-175.
17. Приказ МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации».
18. Рябущенко О.А. Искусственный интеллект в образовании: аспекты регулирования и этики // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 5. С. 208-217.
19. Садеков Р.Р., Бойко Н.В. Формирование умений и навыков проведения сравнительного исследования основных категорий стимулов специалистами-полиграфологами в процессе профессионального обучения // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12. № 12. С. 204-212.
20. Садеков Р.Р. Индивидуальная траектория обучения будущих специалистов-полиграфологов как эффективный педагогический инструмент формирования профессиональных компетенций // Полицейская деятельность. 2023а. № 5. С. 89-101.
21. Садеков Р.Р. Модель подготовки будущих специалистов-полиграфологов с учетом современных условий развития общества // Национальная безопасность / nota bene. 2023б. № 2. С. 70-78.
22. Садеков Р.Р. Особенности подготовки специалистов-полиграфологов с использованием практикоориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2023в. Т. 13. № 2. С. 116-123.
23. Садеков Р.Р. Формирование правовой культуры специалиста-полиграфолога в процессе профессионального обучения // Полицейская деятельность. 2023. № 2. С. 48-55.
24. Ван С. Парадокс индивидуализации в обучении в больших классах: баланс разнообразия и мотивации в преподавании английского языка в старших классах // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 5. С. 432-441.
25. Урюпин А.Н., Сидорова Е.З. Обеспечение базового уровня компетентности в IT-сфере курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2025. Т. 30. № 1 (100). С. 72-77. DOI: 10.24412/1999-6241-2025-1100-72-77.
26. Чибир Е.В., Аржаник М.Б. Индивидуализация образовательных траекторий в медицинском и фармацевтическом высшем образовании: особенности репрезентации и перспективы конструирования субъект-ориентированной образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2024. № 3 (69). С. 668-684.



**Pedagogical conditions for the implementation of individualized training of polygraph examiners in the information and educational environment of departmental education of the Ministry of Internal Affairs of Russia**

**Rustem R. Sadekov**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Psychological, Pedagogical, and Medical Support for the Activities of Internal affairs officers

All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia  
Domodedovo, Russia

Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Personnel Management

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Moscow, Russia

dotsentkaf.aumvd@yandex.ru

ORCID 0000-0002-2739-5490

Received 05.02.2026

Accepted 17.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/i2353-4547-5119-u

EDN MQYTMA

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Abstract**

This scientific article examines the theoretical justification for the pedagogical conditions for implementing individualized training for polygraph examiners in the information and educational environment of the departmental education system of the Russian Ministry of Internal Affairs. The relevance of the study is determined by the digital transformation of educational institutions within the Russian Ministry of Internal Affairs, increased requirements for the quality of professional training, the need to develop individual educational trajectories, and the updating of the scientific base on individualization, practice-oriented learning, digital support, and pedagogical monitoring in scientific publications. The purpose of the article is to identify and substantiate a set of pedagogical conditions that ensure the targeted, manageable, and effective training of polygraph examiners while maintaining uniform regulatory requirements for educational outcomes. The methodological basis of the study consists of systemic, activity-based, competency-based, student-centered, environmental, and project-based pedagogical approaches. As a result of this study, the author clarified the essence of individualized training for polygraph examiners, revealed the potential of the information and educational environment for departmental education at the Ministry of Internal Affairs of Russia, and substantiated the diagnostic-design, content-modular, technological, tutoring-mentoring, evaluative-reflective, and organizational-managerial conditions for its implementation.

**Keywords**

pedagogical conditions, individualized education, polygraph examiners, departmental education, Ministry of Internal Affairs of Russia, information and educational environment, educational trajectory, quality of training.

## References

1. Arefieva O.V., Gaidamashko I.V. Grounds for Using Psychophysiological Polygraph Examination of Applicants for Law Enforcement Service // Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies. 2022. Vol. 27. № 4 (91). pp. 446–455. DOI: 10.24412/1999-6241-2022-491-446-455.
2. Akhmetvalieva M.G., Velunskaya N.G. Designing an individual educational trajectory of an integrated model of adaptation and motivation for learning in students // Modern Science-intensive Technologies. 2025. № 9. pp. 191-197.
3. Bobrovsky A.V., Bazhutina M.M., Gorokhova D.A., Chizhatkina E.D. A model of project-based learning in the training of engineers: a study of the possibilities of building an individual learning trajectory from the point of view of students and teachers // Prospects of Science and Education. 2024. № 3 (69). pp. 179-191.
4. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Model of self-regulated learning of students – future teachers based on self-assessment of readiness for professional pedagogical activity // Prospects of Science and Education. 2024. № 6 (72). pp. 122-136.
5. Gun Zhosi. Pedagogical conditions for the effective integration of artificial intelligence technologies into the educational process // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 5. pp. 402-412.
6. Darmodekhina D.S. Digital educational environment as a resource for organizing team interaction of high school students in extracurricular activities // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 5. pp. 241-248.
7. Dinets D.A., Mikhailova N.S. Possibilities of individualization of educational trajectory for persons with secondary vocational education while continuing their studies at a university // Transport Technician: Education and Practice. 2023. Vol. 4. № 3. pp. 266-272.
8. Efremov V.K. Effectiveness of the adaptive weekly testing system in teaching the discipline «Fundamentals of information security» // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 5. pp. 231-240.
9. Zhivetyev A.V., Belov M.A. Problems of managing a student's individual educational trajectory based on a digital profile and a digital footprint // Systems Analysis in Science and Education. 2024. № 4. pp. 37-44.
10. Ignatenko I.I. Project-based learning in the formation of an individual educational trajectory // Science and School. 2023. № 2. pp. 139-143.
11. Klimova T.A., Kim A.T., Ott M.A. Individual educational trajectories of students as a condition for high-quality university education // University Management: Practice and Analysis. 2023. Vol. 27. № 1. pp. 23-33.
12. Kramarenko A.N., Sokolova Yu.A., Redi E.V., Kim Yu.Kh.-S. Integration of digital content into the content of work programs of disciplines in higher education // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 5. pp. 187-195.
13. Morozova I.S., Bugrova N.A., Kretsan Z.V., Evseenkova E.V. Student's choice of an individual educational trajectory: subjective position and choice strategies // Psychological Science and Education. 2023. Vol. 28. № 2. pp. 30-45.
14. Nurmieva R.R., Khusainova A.T., Zakirova R.R. Features of the transformation of teaching methods in the context of using artificial intelligence, digital platforms and adaptive educational resources // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 5. pp. 218-230.
15. Passport of the scientific specialty 5.8.7. Methodology and technology of professional education. Moscow: Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia, 2021.
16. Popova O.O. Digital education technologies: innovative experience of higher education organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Pedagogical Education in Altai. 2025. № 2. pp. 170-175.

17. Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated February 2, 2024 № 44 «On approval of the procedure for organizing the training of personnel for positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation» // garant.ru. 2024
18. Ryabushchenko O.A. Artificial intelligence in education: aspects of regulation and ethics // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 5. pp. 208-217.
19. Sadekov R.R., Boyko N.V. Development of skills and abilities in conducting a comparative study of the main categories of stimuli by polygraph specialists during professional training // Education Management: Theory and Practice. 2022. Vol. 12. № 12. pp. 204-212.
20. Sadekov R.R. Individual training trajectory of future polygraph examiners as an effective pedagogical tool for developing professional competencies // Police activity. 2023a. № 5. pp. 89-101.
21. Sadekov R.R. Model of training future polygraph examiners taking into account modern conditions of social development // National Security / nota bene. 2023b. № 2. pp. 70-78.
22. Sadekov R.R. Features of training polygraph examiners using a practice-oriented approach in the system of continuing professional education // Education Management: Theory and Practice. 2023c. Vol. 13. № 2. pp. 116-123.
23. Sadekov R.R. Formation of the legal culture of a polygraph examiner in the process of professional training // Police Activity. 2023d. № 2. pp. 48-55.
24. Syno Van. The paradox of individualization in teaching large classes: balancing diversity and motivation in teaching English in high school // Education management: theory and practice. 2026. Vol. 16. № 5. pp. 432-441.
25. Uryupin A.N., Sidorova E.Z. Ensuring a basic level of competence in the IT sphere for cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies. 2025. Vol. 30. № 1 (100). pp. 72–77. DOI: 10.24412/1999-6241-2025-1100-72-77.
26. Chibir E.V., Arzhanik M.B. Individualization of educational trajectories in medical and pharmaceutical higher education: features of representation and prospects for constructing a subject-oriented educational environment // Prospects of Science and Education. 2024. № 3 (69). pp. 668-684.

## Проектная деятельность как средство углублённого изучения зарубежной литературы в образовательной практике

**Виталий Павлович Черкес**

Кандидат филологических наук, доцент  
Тихоокеанский государственный университет  
Хабаровск, Россия  
Chekeskonjabez@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.02.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 372.882

DOI 10.25726/k8966-3552-2398-j

EDN LUQAWS

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Аннотация

Зарубежная литература осваивается в основном и среднем общем образовании преимущественно в обзорно-ознакомительном режиме, тогда как требования к предметным и метапредметным результатам предполагают аналитическую работу с инокультурным художественным текстом, для которой урочного времени систематически недостаёт. Расхождение между декларируемой глубиной освоения и фактически реализуемым поверхностным чтением составляет проблему, рассматриваемую в работе. Цель состоит в обосновании дидактического механизма, посредством которого проектная деятельность переводит изучение зарубежной литературы из ознакомительного режима в углублённый. Методологию образуют понятийно-категориальный анализ, сравнительно-сопоставительный подход, контент-анализ нормативной базы и структурно-функциональное моделирование. Построена авторская типология учебных проектов по зарубежной литературе, упорядоченная по доминирующей дидактической функции, и установлено соответствие между типами проектов и группами планируемых результатов федерального образовательного стандарта. Показано, что углублённость достигается не приращением объёма прочитанного, а сменой познавательной позиции обучающегося: переходом от воспроизведения сведений об инокультурном тексте к самостоятельной операции с ним – компаративной, интерпретационной, переводческо-сопоставительной. Различение проектной и исследовательской составляющих в работе с зарубежной литературой задаётся не процедурой, а характером конечного продукта. Полученная типология упорядочивает разрозненные методические описания и фиксирует условие, при котором проектный формат сохраняет литературоведческое, а не страноведческое содержание.

### Ключевые слова

проектная деятельность, зарубежная литература, углублённое изучение, метод проектов, межкультурный диалог, планируемые результаты, литературное образование, дидактическое моделирование.

### Введение

Зарубежная литература занимает в отечественных программах основного и среднего общего образования подчинённое положение по отношению к литературе русской: инокультурный материал

распределён между отдельными разделами курса и нередко осваивается в обзорно-ознакомительном режиме, без той аналитической глубины, которая предполагается требованиями к предметным и метапредметным результатам. Федеральная рабочая программа по литературе, входящая в состав федеральной образовательной программы, отводит произведениям зарубежных авторов ограниченное число часов, и при сплошном прохождении материала учитель вынужден сводить работу к пересказу сюжета и сообщению биографических сведений. Складывается противоречие между нормативно закреплённой установкой на глубокое освоение художественного текста и фактически реализуемым поверхностным чтением, при котором инокультурное произведение остаётся для обучающегося внешним справочным объектом.

Проектный формат предлагается в методической литературе как способ преодоления этого разрыва, однако само понятие проектной деятельности остаётся терминологически неустойчивым. С.С. Джиоева (Джиоева, 2023), выполнившая сопоставление дефиниций, фиксирует разнопорядковость трактовок: проектную деятельность определяют то через процедуру (этапность работы), то через результат (создание продукта), то через формируемую компетенцию. К.Н. Денисова и Е.Н. Селиверстова (Денисова, 2025) разводят проектную и исследовательскую составляющие по критерию заранее предвидимого результата, тогда как в значительной части прикладных описаний оба понятия употребляются как синонимичные. Подобная неопределённость переносится и на литературное образование: проектом называют и иллюстративный альбом по творчеству писателя, и развёрнутую интерпретацию текста, хотя познавательная нагрузка этих заданий несопоставима.

Применительно к зарубежной литературе неопределённость усугубляется ещё одним обстоятельством. Инокультурный текст втягивает в орбиту урока страноведческий, исторический и языковой материал, вследствие чего проект легко смещается от литературоведческой задачи к культурно-познавательной: вместо анализа поэтики обучающиеся собирают сведения о стране и эпохе. А.В. Понасенко (Понасенко, 2025), описывая школьный элективный курс по современной зарубежной литературе, выстроенный сообразно требованиям стандарта, обращает внимание на трудность удержания именно литературоведческого фокуса. Сходную коллизию отмечает М.А. Залазаева (Залазаева, 2025) при интеграции проектной работы в курс истории, культуры и литературы страны изучаемого языка для будущих переводчиков, где предметные границы наиболее проницаемы. В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, что отличает проект, углубляющий понимание зарубежного художественного текста, от проекта, лишь сопровождающего его внелитературными сведениями.

Цель работы – обосновать дидактический механизм, посредством которого проектная деятельность переводит освоение зарубежной литературы из ознакомительного режима в углублённый, и упорядочить учебные проекты по характеру выполняемой над текстом операции. Постановка опирается на предположение, что глубина освоения определяется не объёмом прочитанного и не внешней атрибутикой проектного продукта, а сменой познавательной позиции обучающегося по отношению к инокультурному тексту. Проверка этого предположения требует разграничения типов проектов и сопоставления их с группами планируемых результатов, что и составляет содержание дальнейшего изложения.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выполнена средствами теоретического педагогического исследования. Ведущим выступает понятийно-категориальный анализ, посредством которого разграничиваются категории «проектная деятельность», «исследовательская деятельность», «углублённое изучение» и «обзорное изучение» применительно к предметной области литературы. Сравнительно-сопоставительный подход применён к трактовкам проектного метода в работах разных авторов и к его дидактической функции в преподавании родной и зарубежной литературы. Структурно-функциональное моделирование использовано при построении типологии учебных проектов: каждый тип задаётся через доминирующую операцию над текстом, форму конечного продукта и группу планируемых результатов, на которую он работает. Метод аналогий привлечён для переноса процедурных схем проектной работы, отработанных

на материале иностранного языка и родной литературы, в область литературы зарубежной с учётом её специфики.

Нормативную базу образовали действующие редакции федеральных образовательных стандартов и федеральной образовательной программы. Привлечены федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287, зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64101, с изменениями, внесёнными приказом Минпросвещения России от 18 июня 2025 г.), федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413, с изменениями, внесёнными приказом Минпросвещения России от 12 февраля 2025 г. № 93, зарегистрирован 17 марта 2025 г. № 81559), а также федеральная образовательная программа среднего общего образования (приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 371) с входящей в неё федеральной рабочей программой по литературе. Из текста стандартов извлечены и систематизированы формулировки планируемых результатов, релевантные работе с художественным текстом: личностные, метапредметные (познавательные, коммуникативные, регулятивные универсальные учебные действия) и предметные.

Эмпирическим основанием типологии послужили опубликованные методические описания проектной работы по литературе и сопредельным дисциплинам. Отбор описаний проводился по двум признакам: наличие охарактеризованного конечного продукта и фиксированная операция, выполняемая над текстом. Реальные обучающиеся и образовательные организации в исследовании не задействованы; выводы носят теоретико-методический характер и адресованы проектированию учебных заданий, а не оценке результативности отдельной практики. Терминологический аппарат соотнесён с деятельностной теорией учения и средовым подходом, в рамках которых проект трактуется как форма организации субъектной активности обучающегося.

### **Результаты и обсуждение**

Метод проектов восходит к прагматистской дидактике начала XX века, связавшей учение с практическим действием и получением осязаемого результата; в отечественную методику он вошёл позднее как способ организации самостоятельной деятельности обучающегося вокруг значимой для него задачи. Применительно к литературе этот общий принцип преломляется специфически, поскольку предметом действия выступает не материальный объект и не социальная ситуация, а художественный текст. А.В. Головкин (Головкин, 2021), рассматривая использование метода проектов на занятиях по литературе, показывает, что продуктивность проекта прямо зависит от того, остаётся ли в центре работы сам текст или он подменяется сведениями о нём. Е.В. Митина (Митина, 2023) трактует литературный проект как форму, ориентированную на развитие обучающегося, и связывает его ценность с переносом читательского опыта за пределы конкретного произведения.

Накопленные методические описания фиксируют разные дидактические функции проекта в литературном образовании. М.В. Бурцева (Бурцева, 2024) описывает проектную деятельность как метод обучения на уроках литературы в старших классах, где проект встроен в систему изучения программных произведений и подчинён предметным задачам. О.Н. Зырянова с соавторами (Зырянова, 2024) смещает акцент на метапредметный эффект, рассматривая литературный проект как средство формирования так называемых мягких навыков – кооперации, коммуникации, саморегуляции. Эти две трактовки не противоречат друг другу, но расставляют разные приоритеты: в первом случае проект работает на углубление предметного понимания, во втором – на надпредметные умения, причём собственно литературный материал может выступать сменным наполнением. Различение этих функций существенно для зарубежной литературы, где соблазн свести проект к коммуникативно-страноведческому упражнению особенно велик.

Отдельную группу составляют работы, в которых проектная деятельность связывается с типом конечного продукта и моделью его создания. Л.Ф. Якупова (Якупова, 2022) выделяет научно-исследовательские полилингвальные проекты как одну из моделей проектной деятельности по литературе, в которой сопоставление разноязычных текстов само становится содержанием работы. Эта

модель ближе других подходит к специфике зарубежной литературы, поскольку удерживает обучающегося в пространстве текста, а не вокруг него. К.О. Жегалова и О.В. Марьина (Жегалова, 2021), анализируя проектную и исследовательскую деятельность на уроках родного языка и родной литературы, демонстрируют, что перенос процедурной схемы проекта между литературными дисциплинами возможен, однако содержательное наполнение каждый раз перенастраивается под предметный материал. Перенос на зарубежную литературу требует учёта того, что текст осваивается, как правило, в переводе, а нередко – в сопоставлении перевода с оригиналом.

Смежные предметные области дают процедурные образцы, заимствование которых для зарубежной литературы методически оправдано. А.Р. Мулюкова (Мулюкова, 2024) описывает проектную деятельность в сфере изучения иностранного языка, где проект традиционно связывает языковую форму с культурным содержанием. Именно здесь возникает риск, обозначенный во введении: при переносе языковой проектной схемы на литературу предметным результатом легко становится владение лексикой и страноведческими реалиями, а не понимание художественного текста. Е.Н. Абрамова и Е.С. Седова (Абрамова, 2023) рассматривают проектную деятельность в высшей школе как основу межкультурного диалога, тем самым задавая для зарубежной литературы рамку, в которой инокультурный текст выступает не источником сведений о чужой культуре, а собеседником. Э.Р. Аюпова (Аюпова, 2024), описывая переход от теории к практике в работе иностранных студентов с русской литературой, фиксирует симметричную ситуацию: освоение инокультурного по отношению к учащемуся текста через проект, в котором коммуникативный навык формируется попутно, а не вытесняет литературную задачу.

Теоретико-литературное измерение проектной работы раскрывается в исследованиях, обращённых к филологическому циклу. Е.В. Абрамовских и М.А. Смоленская (Абрамовских, 2024) анализируют проектную деятельность в обучении филологическим дисциплинам теоретического цикла и показывают, что проект способен удерживать аналитическое содержание лишь при условии, что его продукт требует операции над текстом, а не его реферирования. С.А. Липатова (Липатова, 2024), описывая проектную работу на уроках якутской литературы как средство формирования познавательной компетенции, демонстрирует ту же закономерность на материале литературы, инокультурной для части обучающихся: познавательный результат достигается тогда, когда проект встроен в интерпретацию текста, а не в его внешнее сопровождение. Совокупность рассмотренных позиций обнаруживает общее условие продуктивности проекта в литературном образовании – сохранение текста в качестве предмета действия; вместе с тем ни одна из работ не предлагает упорядочивающего основания, которое позволило бы отличать проекты, углубляющие понимание зарубежного текста, от проектов, лишь иллюстрирующих его.

Теоретической опорой для упорядочения этих наблюдений служит деятельностное понимание учения, согласно которому усвоение содержания происходит через действие обучающегося с предметом, а не через восприятие готовой информации о нём. В приложении к литературному образованию это означает, что понимание художественного текста складывается в ходе операции, которую обучающийся над текстом производит, и угасает там, где текст замещается сообщением сведений. Средовой подход дополняет эту рамку, описывая проект как способ организации образовательной среды, в которой инокультурный текст перестаёт быть удалённым объектом и становится материалом собственного действия. Совмещение двух подходов задаёт критерий, отделяющий продуктивный проект от имитационного: продуктивен тот проект, в котором обучающийся совершает над текстом познавательное действие, недоступное при обзорном чтении. Этот критерий и кладётся в основание дальнейшей систематизации.

### **Заключение**

Углублённое изучение зарубежной литературы достигается сменой познавательной позиции обучающегося, а не приращением объёма прочитанного. Проектная деятельность служит средством такой смены в той мере, в какой её продукт строится на операции над инокультурным текстом – компаративной, интерпретационной, переводческо-сопоставительной или креативной. Реконструктивно-

ознакомительный проект, опирающийся на сбор внелитературных сведений, остаётся в обзорном режиме при любом охвате материала и потому не обеспечивает заявленной глубины.

Построенная типология упорядочивает разрозненные методические описания вокруг единого основания – доминирующей операции над текстом – и тем самым отвечает на вопрос, поставленный в начале работы: что отличает углубляющий проект от сопровождающего. Сопоставление типов с группами планируемых результатов обнаруживает, что коммуникативные и регулятивные результаты привязаны к организационной форме проекта и формируются при любом предметном наполнении, тогда как познавательные, личностные и предметные результаты в их литературоведческом измерении возникают только при обращении к художественной ткани произведения. Отсюда следует операциональный критерий проектирования заданий: конечный продукт должен быть невозможен без чтения и анализа самого текста.

Разграничение проектной и исследовательской составляющих, терминологически неустойчивое в прикладных описаниях, в предложенной рамке снимается переносом различия с процедуры на характер продукта. Инвариантом, сохраняющимся при любом соотношении проектных и исследовательских черт, выступает операция над текстом; она и образует содержание углублённого освоения. Это объясняет и необходимость корректировки при заимствовании проектных схем из преподавания иностранного языка: языковой проект правомерно центрируется на коммуникативном продукте, литературный – на действии с художественным текстом.

Практический смысл полученного результата состоит в смещении проектной работы по зарубежной литературе с накопления страноведческого материала на ограниченный текстовый корпус, подвергаемый аналитической операции. Тщательное сопоставление двух переводов одной строфы продвигает понимание дальше, чем обзор целого романа в пересказе. Дидактический механизм, переводящий освоение зарубежной литературы из ознакомительного режима в углублённый, заключается в перенастройке проектного продукта на операцию над текстом.

### **Список литературы**

1. Абрамова Е.Н., Седова Е.С. Проектная деятельность в высшей школе как основа межкультурного диалога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15. № 1 (59). С. 32-41.
2. Абрамовских Е.В., Смоленская М.А. Проектная деятельность в обучении филологическим дисциплинам теоретического цикла // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2024. Т. 26. № 2 (95). С. 5–15. DOI: 10.37313/2413-9645-2024-26-95-5-15.
3. Аюпова Э.Р. От теории к практике: проектная деятельность и развитие коммуникативных навыков иностранных студентов в процессе изучения русской литературы // Общество и государство. 2024. № 1 (45). С. 29-31.
4. Бурцева М.В. Проектная деятельность как метод обучения на уроках литературы в старших классах // Ignis Iuvenum. 2024. № 2 (3). С. 92-99.
5. Головкин А.В. Использование метода проектов на занятиях по литературе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 5-1 (56). С. 191-195.
6. Денисова К.Н., Селиверстова Е.Н. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся: дифференциация понятий // Глобальный научный потенциал. 2025. № 2 (167). С. 23-27.
7. Джигоева С.С. Компаративный анализ специфических отличий дефиниций сущности проектной деятельности // Бизнес и общество. 2023. № 4 (40).
8. Жегалова К.О., Марьина О.В. Проектная и исследовательская деятельность на уроках родного языка и родной литературы // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № S5-1 (34). С. 55-57.
9. Залазаева М.А. Интеграция проектной деятельности в структуру и содержание курса «История, культура и литература страны изучаемого языка» для студентов-переводчиков // Didactica Translatonica. 2025. № 1. С. 17-20.



10. Зырянова О.Н., Веккесер М.В., Цыганкова В.А. Проектная деятельность на уроках литературы как средство формирования «мягких навыков» обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2024. Вып. 85, ч. 3. С. 130–132.
11. Липатова С.А. Проектная деятельность на уроках якутской литературы как средство формирования познавательной компетенции // Народное образование Якутии. 2024. № 3 (132). С. 142–147.
12. Митина Е.В. Литературный проект – взгляд, устремлённый в будущее // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 3-1. С. 27-31.
13. Мулюкова А.Р. Проектная деятельность в сфере изучения иностранного языка // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 107-3. С. 162-164.
14. Понасенко А.В. Изучение современной зарубежной литературы в рамках школьного элективного курса с учётом реализации ФГОС основного и среднего общего образования // Образование Луганщины: теория и практика. 2025. № 2 (43). С. 12-16.
15. Якупова Л.Ф. Научно-исследовательские полилингвальные проекты как одна из моделей проектной деятельности по литературе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4-2. С. 109-112.

### **Project activity as a means of in-depth study of foreign literature in educational practice**

**Vitalii P. Cherkes**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Pacific National University  
Khabarovsk, Russia  
Chekeskonjabez@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 372.882

DOI 10.25726/k8966-3552-2398-j

EDN LUQAWS

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Abstract**

Foreign literature is mastered in basic and secondary general education predominantly in a survey and introductory mode, whereas the requirements for subject-specific and metasubject results presuppose analytical work with a foreign-culture literary text, for which classroom time is systematically insufficient. The discrepancy between the declared depth of mastery and the actually implemented superficial reading constitutes the problem examined in the study. The aim is to substantiate the didactic mechanism through which project activity shifts the study of foreign literature from the introductory mode to the in-depth one. The methodology comprises conceptual-categorical analysis, a comparative approach, content analysis of the regulatory framework and structural-functional modelling. An author's typology of educational projects in foreign literature is constructed, ordered by the dominant didactic function, and a correspondence is established between project types and groups of planned results of the federal educational standard. It is shown that depth is achieved not by increasing the volume of reading but by a change in the learner's cognitive position: a transition from reproducing

information about a foreign-culture text to an independent operation upon it – comparative, interpretive, translational-contrastive. The distinction between the project and research components in work with foreign literature is set not by procedure but by the nature of the final product. The resulting typology orders scattered methodological descriptions and fixes the condition under which the project format retains literary rather than country-studies content.

### Keywords

project activity, foreign literature, in-depth study, project method, intercultural dialogue, planned results, literary education, didactic modelling.

### References

1. Abramova E.N., Sedova E.S. Project activity in higher education as a basis for intercultural dialogue // *Contemporary Higher Education: Innovative Aspect*. 2023. Vol. 15. № 1 (59). pp. 32-41.
2. Abramovskih E.V., Smolenskaya M.A. Project Activities in Teaching Philological Disciplines of the Theoretical Cycle // *Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences Scientific Center. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences*. 2024. Vol. 26. № 2 (95). pp. 5–15. DOI: 10.37313/2413-9645-2024-26-95-5-15.
3. Ayupova E.R. From theory to practice: project activity and the development of communicative skills of foreign students in the study of Russian literature // *Society and State*. 2024. № 1 (45). pp. 29-31.
4. Burtseva M.V. Project activity as a teaching method in literature lessons in senior grades // *Ignis Iuvenum*. 2024. № 2 (3). pp. 92-99.
5. Golovko A.V. The use of the project method in literature classes // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2021. № 5-1 (56). pp. 191-195.
6. Denisova K.N., Seliverstova E.N. Project and research activity of students: differentiation of concepts // *Global Scientific Potential*. 2025. № 2 (167). pp. 23-27.
7. Dzhioeva S.S. A comparative analysis of the specific differences in the definitions of the essence of project activity // *Business and Society*. 2023. № 4 (40).
8. Zhegalova K.O., Marina O.V. Project and research activity in native language and native literature lessons // *Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin*. 2021. № S5-1 (34). pp. 55-57.
9. Zalazaeva M.A. The integration of project activity into the structure and content of the course history, culture and literature of the country of the target language for translation students // *Didactica Translatoria*. 2025. № 1. pp. 17-20.
10. Zyryanova O.N., Vekkesser M.V., Tsygankova V.A. Project activities in literature lessons as a means of developing students' soft skills // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. Issue 85, Part 3. P. 130–132.
11. Lipatova S.A. Project activity in Yakut literature lessons as a means of forming cognitive competence // *Public Education of Yakutia*. 2024. № 3 (132). pp. 142-147.
12. Mitina E.V. A literary project: a view directed to the future // *Tula Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educators Bulletin. Tula Educational Space*. 2023. № 3-1. pp. 27-31.
13. Mulyukova A.R. Project activity in the field of foreign language learning // *Trends in the Development of Science and Education*. 2024. № 107-3. pp. 162-164.
14. Ponasenko A.V. The study of modern foreign literature within a school elective course in line with the implementation of the federal state educational standard of basic and secondary general education // *Education of the Lugansk Region: Theory and Practice*. 2025. № 2 (43). pp. 12-16.
15. Yakupova L.F. Research-oriented multilingual projects as one of the models of project activity in literature // *Modern Science: Topical Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. 2022. № 4-2. pp. 109-112.

## **Интеграция технологий искусственного интеллекта в формирование фонетико-фонологической компетенции обучающихся**

**Анна Витальевна Высоцкая**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Лингвистики и переводоведения

Приазовский государственный технический университет – филиал Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (НИУ МГСУ)

Мариуполь, Россия

vysotskaia\_a\_v@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Вита Ивановна Слободянюк**

Преподаватель

Приазовский государственный технический университет – филиал Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (НИУ МГСУ)

Мариуполь, Россия

vittaa75@yandex.ru

ORCID 0009-0004-6295-5045

Поступила в редакцию 07.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378.016:811

DOI 10.25726/u2374-2804-3095-f

EDN LWGXWY

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

Статья посвящена возможностям интеграции технологий искусственного интеллекта (далее ИИ) в формирование фонетико-фонологической компетенции обучающихся иностранному языку. Актуальность работы определяется расширением практики использования интеллектуальных технологий в языковом образовании при недостаточной разработанности методических подходов к их применению в области произношения. Большинство существующих исследований рассматривает отдельные ИИ-инструменты, тогда как вопросы их включения в целостную систему обучения произношению остаются открытыми. Цель работы — теоретически обосновать принципы и механизмы интеграции технологий искусственного интеллекта в формирование фонетико-фонологической компетенции обучающихся. Методологическую основу составляют коммуникативно-деятельностный, компетентностный и дискурсивный подходы, а также положения цифровой лингводидактики. В исследовании использованы методы анализа научной литературы, теоретического синтеза и концептуального моделирования. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований выделены три принципа интеграции технологий ИИ в обучение произношению: многоуровневой организации формирования фонетико-фонологической компетенции, коммуникативной обусловленности произносительных навыков и функционального распределения педагогических и технологических средств. Описаны три механизма их реализации: автоматизированная диагностика речевых параметров, персонализированная корректирующая обратная связь и координация автоматизированной и педагогической поддержки. Показано, что педагогическая эффективность технологий ИИ определяется не их техническими характеристиками, а характером включения в систему

обучения: согласованием автоматизированной обратной связи с педагогическим сопровождением учебного процесса. Предложенная модель задаёт основу для проектирования лингводидактических систем, объединяющих возможности цифровых технологий с профессиональной деятельностью преподавателя.

### **Ключевые слова**

фонетико-фонологическая компетенция, искусственный интеллект, цифровая лингводидактика, обучение иностранным языкам, произносительные навыки, автоматизированная обратная связь, технологии распознавания речи, лингводидактическое моделирование.

### **Введение**

Развитие интеллектуальных технологий открывает новые возможности для обучения иностранным языкам: позволяет индивидуализировать образовательный процесс, повысить интенсивность речевой практики и организовать адаптивную обратную связь. В современных исследованиях цифровая трансформация языкового образования связывается не только с расширением набора электронных ресурсов, но и с переосмыслением роли преподавателя и обучающегося в образовательном процессе (Титова, 2023; Сысоев, 2023а; Сизова, 2024).

С.В. Титова показала, что цифровая образовательная среда способствует переходу от единообразных моделей обучения к персонализированным траекториям (Титова, 2017). По мнению того же исследователя, развитие ИИ требует пересмотра профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка (Титова, 2025). Р. Годвин-Джонс рассматривает технологии ИИ как средство расширения возможностей для самостоятельной языковой практики и оперативной обратной связи (Godwin-Jones, 2021; 2024). К. Шапель характеризует ИИ как инструмент адаптации содержания и форм предъявления учебного материала к потребностям конкретного обучающегося (Chapelle, 2020).

Систематические обзоры последних лет показывают, что ИИ чаще всего применяется для поддержки письменной речи, организации диалоговой практики, автоматизированной оценки и развития устно-речевых умений (Авраменко, 2023; Сысоев, 2023б; Kohnke, 2023; Du, 2024; Полюдова, 2025; Лысенко, 2025). Исследователи подчёркивают: педагогическая результативность таких инструментов определяется прежде всего характером их включения в учебный процесс (Сизова, 2024; Сысоев, 2023а; Стародубцев, 2024; Федотова, 2025).

Вопросы формирования фонетико-фонологической компетенции при этом остаются значительно менее разработанными. Произносительная сторона речи – одна из наиболее трудных областей обучения иностранному языку: она предполагает одновременное овладение артикуляционными, акустическими, интонационными и прагматическими характеристиками речевой деятельности. Современные системы автоматического распознавания речи (ASR – Automatic Speech Recognition) достаточно эффективно выявляют отдельные отклонения в произношении, однако их возможности для формирования целостной фонетико-фонологической компетенции исследованы недостаточно (Vančová, 2023). Авторы систематического обзора по применению ИИ в обучении произношению отмечают: существующие инструменты хорошо работают с сегментными характеристиками речи, тогда как их применение в области просодики и коммуникативно обусловленного произношения остаётся ограниченным и требует дальнейшего методического осмысления (Kohnke, 2023).

В отечественной лингводидактике П.В. Сысоев рассматривает автоматизированную обратную связь как перспективное средство индивидуализации работы над произношением (Сысоев, 2023а), Е.В. Сизова указывает на необходимость методически обоснованного использования ИИ в языковом образовании (Сизова, 2024), Е.Н. Полюдова описывает опыт применения ИИ для поддержки самостоятельной работы студентов в высшей школе (Полюдова, 2025). Н.Л. Федотова и Х. Го, обобщая возможности применения ИИ-инструментов в преподавании русского языка как иностранного, указывают на перспективность их использования для развития произносительных навыков при условии методически грамотного включения в учебный процесс (Федотова, 2025).

Большинство работ описывает отдельные цифровые инструменты или оценивает их практическую эффективность. Теоретическое обоснование системной интеграции ИИ в обучение произношению представлено значительно скромнее – именно это определяет актуальность настоящего исследования.

Цель работы – теоретически обосновать принципы и механизмы интеграции технологий искусственного интеллекта в формирование фонетико-фонологической компетенции обучающихся иностранному языку. Объект исследования – процесс формирования фонетико-фонологической компетенции; предмет – принципы, механизмы и способы включения технологий ИИ в систему формирования произносительных навыков.

Для достижения цели решались следующие задачи:

1. проанализировать современные подходы к использованию ИИ в обучении иностранным языкам;
2. определить теоретические основания их применения в формировании фонетико-фонологической компетенции;
3. выделить принципы интеграции ИИ в обучение произношению;
4. описать механизмы взаимодействия технологий ИИ и преподавателя в учебном процессе.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу исследования составляют коммуникативно-деятельностный, компетентностный и дискурсивный подходы, а также положения цифровой лингводидактики, в рамках которой ИИ трактуется как средство организации адаптивной образовательной среды.

### **Результаты и обсуждение**

Вопрос об использовании ИИ в обучении иностранным языкам не сводится к выбору конкретных инструментов. Важнее понять, как их применение соотносится с закономерностями формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Разработка лингводидактической модели требует обращения к нескольким взаимосвязанным направлениям современных исследований.

1. Первое из них связано с многоуровневым пониманием фонетико-фонологической компетенции. Дж.М. Левис показал, что качество произношения следует оценивать прежде всего через его вклад в понятность речи, а не через степень близости к речи носителя языка (Levis, 2020). Это положение принципиально для лингводидактики: оно смещает акцент с достижения фонетического эталона на обеспечение коммуникативной успешности говорящего. А. Катлер подчёркивает роль просодических характеристик в восприятии и интерпретации устного высказывания, указывая на то, что слушающий опирается прежде всего на ритм и интонацию при декодировании речевого потока (Cutler, 2012).

Работа над произношением, сосредоточенная исключительно на сегментном уровне, не обеспечивает формирования полноценной коммуникативной способности: наиболее устойчивые результаты достигаются при работе со звуковым составом речи, тогда как обучение интонационному оформлению высказывания остаётся значительно менее разработанным направлением (Vančová, 2023). Систематические обзоры последних лет также указывают на сохраняющийся дисбаланс между инструментами для сегментного и супraseгментного уровней обучения произношению (Kohnke, 2023).

Эти данные позволяют чётко разграничить три уровня формирования фонетико-фонологической компетенции.

1. Сегментный уровень охватывает правильное воспроизведение отдельных фонем, фонемных оппозиций и ударения в слове – это именно та область, где возможности ASR-систем наиболее высоки.
2. Супraseгментный уровень включает интонационное оформление высказывания, темп и ритм речи, паузирование и мелодику – здесь автоматизированный анализ значительно менее точен.

3. Дискурсивно-прагматический уровень предполагает использование произносительных средств в соответствии с коммуникативной задачей, жанром и ситуацией общения – этот уровень практически не поддаётся автоматизированной оценке и требует педагогической интерпретации.

Именно трёхуровневое представление о фонетико-фонологической компетенции лежит в основе многоуровневого принципа предлагаемой модели.

II. Второе направление – коммуникативно-деятельностный подход. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез подчёркивают, что овладение иностранным языком предполагает развитие способности участвовать в разных формах общения, а не усвоение языковой системы как таковой (Гальскова, 2009). М. Байрам рассматривает коммуникативную компетенцию как умение соотносить языковые средства с целями и условиями общения (Burgat, 2021). Применительно к произношению это означает, что оценивать его качество следует не по соответствию фонетической норме, а по тому, насколько оно обеспечивает говорящему возможность решать реальные коммуникативные задачи. Незначительные фонетические отклонения, не нарушающие понимания, допустимы; тогда как просодически или прагматически неадекватное оформление высказывания способно существенно затруднить коммуникацию даже при формально правильном произношении отдельных звуков. Этот вывод формирует принцип коммуникативной обусловленности формирования произносительных навыков.

III. Третье направление – цифровая лингводидактика. С.В. Титова рассматривает цифровые технологии как средство построения гибкой персонализированной образовательной среды (Титова, 2017). Р. Годвин-Джонс, анализируя потенциал ИИ для организации автономной языковой практики, подчёркивает: генеративный ИИ перераспределяет роли в системе обучения, создавая условия для иных форм взаимодействия между обучающимся, преподавателем и цифровой средой (Godwin-Jones, 2024). Х. Дю и Б. Дэниел, проведя систематический обзор исследований по применению ИИ-чатботов в обучении устной речи, установили: эффективность инструмента определяется не его технологическими характеристиками, а тем, как он встроен в педагогически организованный учебный процесс (Du, 2024). Аналогичный вывод делает П.В. Сысоев применительно к отечественной практике преподавания иностранных языков (Сысоев, 2023а). Ни в одной из рассмотренных концепций ИИ не трактуется как самодостаточная замена преподавателю: исследователи говорят о перераспределении функций, при котором технологии берут на себя задачи анализа и тренировки, тогда как педагогическая интерпретация и организация коммуникативно значимой деятельности остаются за преподавателем. Это положение лежит в основе принципа функционального распределения педагогических и технологических средств обучения.

Три теоретических положения – многоуровневый характер фонетико-фонологической компетенции, коммуникативная обусловленность её формирования и функциональное разграничение ролей между преподавателем и технологиями – образуют теоретическую основу предлагаемой модели и определяют логику её практической реализации.

Выделенные принципы задают направление интеграции ИИ в обучение произношению, однако не объясняют, как именно это взаимодействие устроено на практике. Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть конкретные механизмы реализации модели.

Предлагаемая модель включает три взаимосвязанных механизма:

1. автоматизированную диагностику речевых параметров,
2. персонализированную корректирующую обратную связь
3. координацию автоматизированной и педагогической поддержки.

Каждый из них выполняет самостоятельную функцию, однако педагогический эффект определяется их включённостью в единую систему, а не изолированным применением.

Автоматизированная диагностика решает задачу, традиционно трудную в условиях аудиторной работы: преподаватель не всегда способен оперативно и полно фиксировать произносительные особенности каждого обучающегося, особенно при групповой форме занятий. Современные ASR-системы позволяют анализировать звучащую речь в режиме реального времени: фиксировать ошибки в произношении отдельных фонем, выявлять нарушения словесного ударения, оценивать темп речи и плавность произнесения. Ш. Маккроклин утверждает, что регулярный доступ обучающихся к

автоматизированной обратной связи ASR-системы повышает их осознанность в работе над речью и создаёт условия для самокоррекции (McCrocklin, 2016). Тем самым автоматизированная диагностика обеспечивает реализацию принципа многоуровневой организации работы: данные собираются и анализируются сразу на нескольких уровнях, что позволяет выявлять как сегментные, так и ряд супraseгментных нарушений.

Вместе с тем фиксация отклонений сама по себе не обеспечивает развития произносительных навыков. Знание об ошибке – лишь первый шаг; гораздо важнее понять её природу и определить направление работы по её устранению. Здесь включается второй механизм – персонализированная корректирующая обратная связь. В отличие от традиционной модели, где информация об ошибках поступает к обучающемуся после выполнения задания, ИИ-инструменты позволяют давать обратную связь непосредственно в ходе работы. Современные системы выявляют повторяющиеся ошибки, отслеживают динамику их изменения и формируют рекомендации с учётом индивидуального профиля произношения конкретного обучающегося. Так, системы компьютерного обучения произношению (CAPT – Computer-Assisted Pronunciation Training), интегрирующие ASR-технологии, способны не только фиксировать ошибку, но и ранжировать её по степени влияния на понятность речи, что позволяет расставлять приоритеты в коррекционной работе (Vančová, 2023). Обратная связь при этом охватывает как фонетические ошибки на сегментном уровне, так и интонационное оформление высказывания, – то есть произношение рассматривается как средство решения коммуникативной задачи, что соответствует принципу коммуникативной обусловленности.

Вместе с тем есть аспекты произносительной деятельности, которые не поддаются надёжной автоматизированной оценке. Интонационная организация высказывания, выбор просодических средств для выражения иллокутивного намерения, уместность темпа в конкретной ситуации общения – всё это определяется не столько сформированностью навыка как такового, сколько пониманием коммуникативного контекста. Интерпретировать данные автоматизированного анализа в связи с конкретной учебной ситуацией, объяснять причины затруднений и выстраивать дальнейшую работу – это задачи преподавателя. Именно здесь реализуется третий механизм – координация автоматизированной и педагогической поддержки. Технологии ИИ обеспечивают оперативный и детальный анализ речевых данных; преподаватель соотносит его результаты с коммуникативными задачами обучения, определяет направления коррекции и включает работу над произношением в более широкий контекст формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В этом взаимодействии ни один из элементов не может быть исключён без потери педагогической эффективности: автоматизированная система без педагогической интерпретации сводится к техническому контролю; преподаватель без данных автоматизированной диагностики лишён той детальности и оперативности анализа, которую обеспечивает ИИ.

Показательно, что наиболее распространённая причина невысокой результативности ИИ-инструментов в обучении произношению – именно их использование вне целостной методической системы (Сизова, 2024; Сысоев, 2023а). Когда автоматическая диагностика воспринимается как самостоятельное средство развития навыков, а не как элемент педагогически организованного процесса, обучающийся получает информацию об ошибке, но не знает, как с ней работать. Диагностика становится педагогически значимой лишь тогда, когда её результаты встроены в систему учебных задач и обеспечены профессиональным сопровождением преподавателя. В центре модели — не технология, а способность обучающегося использовать произносительные средства языка в соответствии с коммуникативной задачей, и именно на развитие этой способности направлена совместная работа трёх описанных механизмов.

### **Заключение**

Педагогическая эффективность технологий искусственного интеллекта в формировании фонетико-фонологической компетенции определяется не автономностью цифровых решений, а характером их включения в систему обучения иностранному языку. Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

На основе современных отечественных и зарубежных исследований выделены три взаимосвязанных принципа интеграции ИИ в обучение произношению. Принцип многоуровневой организации формирования фонетико-фонологической компетенции опирается на разграничение сегментного, супraseгментного и дискурсивно-прагматического уровней произносительной деятельности и признание различного потенциала ИИ-инструментов на каждом из них. Принцип коммуникативной обусловленности произносительных навыков предполагает оценку качества произношения прежде всего через его вклад в коммуникативную успешность говорящего, а не через соответствие фонетическому эталону. Принцип функционального распределения педагогических и технологических средств разграничивает задачи, решаемые ИИ-инструментами (анализ речевых данных, оперативная обратная связь, тренировочная практика), и задачи, остающиеся в профессиональном поле преподавателя (интерпретация результатов, встраивание коррекции в коммуникативный контекст, педагогическое сопровождение).

Реализацию этих принципов обеспечивают три механизма: автоматизированная диагностика речевых параметров, персонализированная корректирующая обратная связь и координация автоматизированной и педагогической поддержки. Их совместное функционирование задаёт переход от разрозненного использования цифровых инструментов к построению целостной лингводидактической системы формирования произносительных навыков.

Предложенная модель имеет ряд ограничений. Она носит теоретический характер и требует практической апробации в реальных условиях обучения. Кроме того, модель разработана применительно к взрослым обучающимся в условиях институционального образования; её адаптация к иным контингентам и форматам требует отдельного исследования. Наконец, конкретный выбор ИИ-инструментов, наиболее адекватных каждому из описанных механизмов, остаётся предметом дальнейшего изучения. Именно эти направления определяют перспективы продолжения исследования.

### Список литературы

1. Авраменко А.П., Тарасов А.А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 60-67.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 333 с.
3. Лысенко В.В., Иванцова Ю.А., Никитина Е.В. Интеграция искусственного интеллекта в обучение иностранному языку студентов морских специальностей: подготовка к профессиональному собеседованию // Российский журнал образования и психологии. 2025. Т. 16. № 2. С. 232-257.
4. Полюдова Е.Н. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: опыт использования в высшем образовании // Открытое образование. 2025. Т. 29. № 4. С. 4-18.
5. Сизова Е.В. Искусственный интеллект и иммерсивные технологии в отечественной и зарубежной лингводидактике: аналитический обзор // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6.
6. Стародубцев В.А., Нерадовская О.Р. Искусственный интеллект и иммерсивные технологии в высшем педагогическом образовании // Открытое образование. 2024. Т. 28. № 2. С. 13-23.
7. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023а. № 3. С. 6-16.
8. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023б. Т. 26. № 3. С. 46-59.
9. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография. М.: Эдитус, 2017. 247 с. ISBN 978-5-00058-548-1.
10. Титова С.В., Староверова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 3. С. 25–45. DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2.



11. Титова С.В., Харламенко И.В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 66-84.
12. Федотова Н.Л., Го Х. Возможности использования инструментов искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 95–103. DOI: 10.34216/2073-1426-2025-31-4-95-103.
13. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021. 177 p.
14. Chappelle C.A. The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2020. 1288 p.
15. Cutler A. Native Listening: Language Experience and the Recognition of Spoken Words. Cambridge, MA: MIT Press, 2012. 576 p.
16. Du J., Daniel B.K. Transforming Language Education: A Systematic Review of AI-powered Chatbots for English as a Foreign Language Speaking Practice // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Article 100230.
17. Godwin-Jones R. Big Data and Language Learning: Opportunities and Challenges // Language Learning & Technology. 2021. Vol. 25. № 1. pp. 4-19.
18. Godwin-Jones R. Distributed Agency in Language Learning and Teaching through Generative AI // Language Learning & Technology. 2024. Vol. 28. № 2. pp. 5-30.
19. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning // RELC Journal. 2023. Vol. 54. № 2. pp. 537-550.
20. Levis J.M. Revisiting the Intelligibility and Nativeness Principles // Journal of Second Language Pronunciation. 2020. Vol. 6. № 3. pp. 310-328.
21. McCrocklin S. Pronunciation Learner Autonomy: The Potential of Automatic Speech Recognition // System. 2016. Vol. 57. pp. 25-42.
22. Vančová H. AI and AI-powered Tools for Pronunciation Training // Journal of Language and Cultural Education. 2023. Vol. 11. № 3. pp. 12-24.

### **Integration of artificial intelligence technologies into the development of phonetic-phonological competence in language learners**

#### **Anna V. Vysotskaya**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies

Pryazovskyi State Technical University, Branch of National Research Moscow State University of Civil Engineering

Mariupol, Russia

vysotskaia\_a\_v@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

#### **Vita I. Slobodyanyuk**

Lecturer

Pryazovskyi State Technical University, Branch of National Research Moscow State University of Civil Engineering

Mariupol, Russia

vittaa75@yandex.ru

ORCID 0009-0004-6295-5045

Received 07.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378.016:811

DOI 10.25726/u2374-2804-3095-f

EDN LWGXWY

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Abstract**

The article examines the potential of integrating artificial intelligence technologies into the development of phonetic-phonological competence in foreign language learners. The relevance of the study is determined by the expanding use of intelligent technologies in language education alongside an insufficient development of methodological approaches to their application in pronunciation instruction. Most existing research addresses individual AI tools, while questions of their systematic integration into a holistic pronunciation teaching framework remain underexplored. The aim of the article is to provide a theoretical rationale for the principles and mechanisms of integrating AI technologies into the development of phonetic-phonological competence. The methodological framework draws on the communicative-activity, competency-based, and discourse approaches, as well as the theoretical foundations of digital linguodidactics. The research methods include analysis and synthesis of scholarly literature, theoretical modelling, and conceptual generalisation. Based on a review of current Russian and international research, three principles of AI integration into pronunciation teaching are identified: multilevel organisation of phonetic-phonological competence development, communicative conditionality of pronunciation skills, and functional distribution of pedagogical and technological means. Three corresponding mechanisms are described: automated diagnosis of speech parameters, personalised corrective feedback, and coordination of automated and pedagogical support. It is shown that the pedagogical effectiveness of AI technologies is determined not by their technical features but by the manner of their integration into the instructional system: specifically, by aligning automated feedback with sustained pedagogical guidance. The proposed model provides a basis for designing linguodidactic systems that combine the capabilities of digital technologies with the professional activity of the language instructor.

### **Keywords**

phonetic-phonological competence, artificial intelligence, digital linguodidactics, foreign language teaching, pronunciation skills, automated feedback, speech recognition technologies, linguodidactic modelling.

### **References**

1. Avramenko A.P., Tarasov A.A. Artificial Intelligence Speech Recognition Technology for Developing Oral and Verbal Skills in Preparation for the Unified State Exam // Foreign Languages at School. 2023. № 3. pp. 60-67.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of Teaching Foreign Languages. Linguodidactics and Methodology: a textbook. stipend. 6th ed., ster. Moscow: Academy, 2009. 333 p.
3. Lysenko V.V., Ivantsova Yu.A., Nikitina E.V. Integration of Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages to Students of Maritime Specialties: Preparation for a Professional Interview // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Vol. 16. № 2. pp. 232-257.
4. Polyudova E.N. Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: Experience of Using in Higher Education // Open Education. 2025. Vol. 29. № 4. pp. 4-18.
5. Sizova E.V. Artificial Intelligence and Immersive Technologies in Russian and Foreign Linguodidactics: An Analytical Review // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 6.

6. Starodubtsev V.A., Neradovskaya O.R. Artificial Intelligence and Immersive Technologies in Higher Pedagogical Education // *Open Education*. 2024. Vol. 28. № 2. pp. 13-23.
7. Sysoev P.V. Artificial Intelligence Technologies in Foreign Language Teaching // *Foreign Languages at School*. 2023a. № 3. pp. 6-16.
8. Sysoev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Chatbots in Foreign Language Teaching: Issues of Current Research and Prospects for Future Studies // *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2023b. Vol. 26. № 3. pp. 46-59.
9. Titova S.V. *Digital Technologies in Language Learning: Theory and Practice: a monograph*. Moscow: Editus, 2017. 247 p. ISBN 978-5-00058-548-1.
10. Titova S.V., Staroverova M.V. The Stages of Digitalization of Language Education in the XX–XXI CC // *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2023. Vol. 26. № 3. pp. 25–45. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2.
11. Titova S.V., Kharlamenko I.V. Training of Pedagogical Staff for the Use of Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages // *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2025. Vol. 28. № 1. pp. 66-84.
12. Fedotova N.L., Guo H. Possibilities of using artificial intelligence instruments in teaching Russian as a foreign language // *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2025. Vol. 31, No. 4. P. 95–103. DOI: 10.34216/2073-1426-2025-31-4-95-103.
13. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021. 177 p.
14. Chapelle C.A. *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2020. 1288 p.
15. Cutler A. *Native Listening: Language Experience and the Recognition of Spoken Words*. Cambridge, MA: MIT Press, 2012. 576 p.
16. Du J., Daniel B.K. Transforming language education: a systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 6. Article 100230.
17. Godwin-Jones R. Big data and language learning: opportunities and challenges // *Language Learning & Technology*. 2021. Vol. 25. № 1. pp. 4-19.
18. Godwin-Jones R. Distributed agency in language learning and teaching through generative AI // *Language Learning & Technology*. 2024. Vol. 28. № 2. pp. 5-30.
19. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for language teaching and learning // *RELC Journal*. 2023. Vol. 54. № 2. pp. 537-550.
20. Levis J.M. Revisiting the intelligibility and nativeness principles // *Journal of Second Language Pronunciation*. 2020. Vol. 6. № 3. pp. 310-328.
21. McCrocklin S. Pronunciation learner autonomy: the potential of automatic speech recognition // *System*. 2016. Vol. 57. pp. 25-42.
22. Vancova H. AI and AI-powered tools for pronunciation training // *Journal of Language and Cultural Education*. 2023. Vol. 11. № 3. pp. 12-24.

## **Использование интерактивных технологий на уроках зарубежной литературы для повышения учебной мотивации**

**Виталий Павлович Черкес**

Кандидат филологических наук, доцент  
Тихоокеанский государственный университет  
Хабаровск, Россия  
Chekeskonjabez@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.02.2026

Принята 18.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 372.882

DOI 10.25726/b2053-9115-3102-p

EDN LZIGVM

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

Преподавание зарубежной литературы в основной и старшей школе сталкивается с устойчивым снижением субъектной включённости подростка: инокультурный текст воспринимается как удалённый от личного опыта, а лекционно-репродуктивная подача закрепляет позицию пассивного слушателя. Возникает противоречие между декларируемой во ФГОС ориентацией на смысловое чтение и ценностное освоение текста и реальной мотивационной отдачей урока, на котором интерактивные средства применяются эпизодически, без опоры на механизм их влияния. Цель работы – построить авторскую структурно-функциональную модель, соотносящую типы интерактивных технологий с компонентами учебной мотивации в предметном поле зарубежной литературы. Применены понятийно-категориальный анализ, классификация, структурно-функциональный подход и контент-анализ нормативных документов. Выделены четыре функциональных кластера интерактивных технологий – диалогово-дискуссионный, имитационно-ролевой, визуально-проектный (цифровой) и рефлексивно-оценочный, – каждый из которых преимущественно активизирует определённый мотивационный механизм. Установлено, что мотивирующий эффект порождается не самим фактом применения интерактивного средства, а совпадением его функциональной природы с дефицитным для конкретного класса компонентом мотивации, тогда как несовпадение оставляет вовлечённость поверхностной. Избирательность подбора интерактивных приёмов по дефицитному мотивационному компоненту, а не их накопление, определяет приращение устойчивой учебной мотивации при работе с инокультурным текстом.

### **Ключевые слова**

интерактивные технологии, зарубежная литература, учебная мотивация, познавательный интерес, смысловое чтение, инокультурный текст, структурно-функциональная модель, образовательная среда.

### **Введение**

Категория интерактивности к настоящему времени утратила однозначность и в педагогической литературе функционирует одновременно как обозначение технической оснащённости урока и как характеристика самого способа взаимодействия его участников. Е.В. Коротаева (Коротаева, 2022)

разводит эти значения, показывая, что интерактивность как явление учебного процесса не сводится к наличию электронных устройств и определяется режимом многостороннего обмена между обучающимися. Параллельно с понятийной неопределённостью сохраняется и практическая: С.Е. Хайновский (Хайновский, 2022) фиксирует разрыв между декларируемой востребованностью интерактивных методов и их фрагментарным применением, при котором приём вводится ради внешнего оживления занятия, а не ради конкретной дидактической задачи. Именно этот разрыв задаёт проблемное поле, в котором располагается преподавание зарубежной литературы.

Урок зарубежной литературы обнаруживает мотивационную уязвимость, отличную от уязвимости родной словесности. Инокультурный текст отделён от подростка не только временной дистанцией, но и иной системой реалий, имён, бытовых и ценностных кодов, вследствие чего читательское усилие наталкивается на двойной барьер – языковой по происхождению перевода и культурный по существу изображённого мира. З.А.Г. Сафарова (Сафарова, 2022), рассматривая интерактивные методы применительно именно к зарубежной литературе, отмечает, что без специальной организации диалога текст остаётся для школьника информационным объектом, а не источником личностно значимого переживания. Сходную закономерность для словесности в целом описывает Ю.А. Кошкина (Кошкина, 2022): привлечение информационно-коммуникационных средств активизирует познавательный интерес лишь тогда, когда оно встроено в смысловую работу с произведением, а не сопровождает её внешним фоном. Возникает противоречие между ориентацией федерального государственного образовательного стандарта на смысловое чтение и ценностное освоение художественного текста и фактической мотивационной отдачей урока, на котором интерактивные средства применяются бессистемно.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, что именно обеспечивает мотивирующий эффект интерактивного обучения. Д.С. Абилтаева (Абилтаева, 2023) связывает его преимущественно с активной позицией обучающегося и сменой репродуктивной деятельности на продуктивную, однако такое объяснение оставляет открытым вопрос, почему сопоставимые по активности приёмы дают на разных уроках разную мотивационную динамику. Представляется дискуссионным и распространённое отождествление интерактивности с цифровой формой подачи, при котором мотивационный потенциал приписывается носителю, а не характеру учебного взаимодействия.

Невыясненность механизма влияния приводит к тому, что отбор интерактивных технологий для урока зарубежной литературы ведётся интуитивно, по признаку новизны или технической доступности. Между тем учебная мотивация неоднородна и включает разнородные по природе компоненты, для активации которых требуются различные по функции средства. Настоящая работа исходит из предположения, что мотивирующий результат порождается совпадением функциональной природы интерактивной технологии с тем компонентом мотивации, который дефицитен для конкретного учебного коллектива, и направлена на построение модели, делающей такой отбор обоснованным.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выполнена как теоретико-методологическое исследование без привлечения реальных обучающихся и образовательных организаций. Ведущим методом выступил понятийно-категориальный анализ, посредством которого разграничены смежные термины «интерактивная технология», «интерактивный метод» и «интерактивный приём» и зафиксированы их соотношения. На этой основе применена классификация, сгруппировавшая множество интерактивных технологий по доминирующему типу учебного взаимодействия, и структурно-функциональный подход, позволивший соотнести выделенные группы с компонентами учебной мотивации и описать функцию каждой группы в мотивационном механизме урока.

Нормативную основу составил контент-анализ действующих регламентирующих документов. Привлечены федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 в редакции от 18 июня 2025 г., федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ от 17 мая 2012 г. № 413 в действующей редакции), а также

профессиональный стандарт «Педагог», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н в редакции от 5 августа 2016 г. Из текстов извлекались требования к метапредметным и личностным результатам и к трудовым действиям учителя, сопоставимые с функциями интерактивных технологий. Ориентиры развития системы образования соотнесены с горизонтом планирования профильных стратегических документов до 2030 и 2036 годов.

Сопоставление отечественной и зарубежной традиций проведено методом аналогий: положения деятельности школы и теории развивающего обучения соотнесены с концепциями самодетерминации и опытного обучения, при этом сравнивались не персоналии, а трактовки источника мотивационного сдвига. Моделирование применялось для синтеза итоговой структурно-функциональной схемы; её верификация ограничена логической непротиворечивостью и согласованностью с нормативными требованиями, поскольку эмпирическая проверка на ученической выборке выходит за рамки теоретической задачи и составляет отдельное направление работы практикующего учителя, дорабатывающего предложенную схему под свой класс.

### Результаты и обсуждение

Упорядочение интерактивных технологий требует предварительного терминологического разграничения. А.В. Гвоздева и А.Р. Асеева (Гвоздева, 2022), выстраивая теоретические основания интерактивного обучения, разводят технологию как воспроизводимую последовательность действий, метод как способ организации взаимодействия и приём как локальную операцию внутри метода. Принятие этого разграничения позволяет описывать интерактивную технологию не через её внешний носитель, а через тип учебного взаимодействия, который она задаёт, и тем самым перевести анализ из плоскости технической оснащённости в плоскость дидактической функции.

Учебная мотивация при обращении к художественному тексту распадается на несколько разнородных по природе составляющих. Познавательный интерес обращён к содержанию произведения и к недостающему знанию о чужой культуре; ценностно-смысловой мотив связывает прочитанное с личностной позицией читателя; коммуникативный мотив реализуется в обмене интерпретациями; мотив достижения опирается на ощутимый результат собственного читательского усилия. А.Х.М. Голаева и соавторы (Голаева, 2022), описывая педагогические приёмы повышения мотивации, показывают, что интерактивное занятие воздействует на эти составляющие неравномерно, и потому суммарный мотивационный сдвиг зависит от того, какой именно компонент оказался затронут. Отсюда вытекает необходимость сопоставить не технологии и мотивацию вообще, а конкретные функциональные группы технологий с конкретными компонентами мотивационной структуры.

Проведённая классификация выделяет четыре функциональных кластера интерактивных технологий по доминирующему типу взаимодействия. Диалогово-дискуссионный кластер объединяет учебный диалог, дебаты, дискуссию по проблемному вопросу текста, приём «толстых и тонких вопросов», литературный суд над персонажем. Г.Б. Тургаева (Тургаева, 2022), обобщая опыт интерактивной работы на уроках литературы, относит к наиболее результативным именно дискуссионные формы, поскольку они переводят обучающегося из позиции получателя готовой трактовки в позицию участника спора об интерпретации. Близкое наблюдение делают А.В. Потанина и К.А. Окишева (Потанина, 2024) на материале интерактивного разбора романа, где столкновение читательских версий вокруг неоднозначного персонажа порождает познавательное напряжение, удерживающее внимание класса. Применительно к зарубежной литературе дискуссионный формат снимает иллюзию единственно верного прочтения, навязанную авторитетом комментария и перевода, и тем самым высвобождает познавательный интерес, ранее заблокированный культурной дистанцией.

Имитационно-ролевой кластер образуют ролевая игра, инсценировка эпизода, реконструкция исторического и бытового контекста произведения, приём «вживания» в позицию героя иной эпохи. Его отличает перенос обучающегося внутрь изображённого мира, вследствие чего инокультурные реалии перестают быть внешним справочным материалом и осваиваются изнутри ситуации. Доминирующим для этого кластера выступает ценностно-смысловой мотив: проигрывая конфликт чужой культуры,

школьник вынужден соотнести его с собственной системой оценок, и инокультурный текст обретает личностную значимость.

Визуально-проектный, по преимуществу цифровой, кластер включает создание буктрейлеров, интерактивных карт сюжета и маршрутов героев, цифровых лент времени, коллажей и инфографики по произведению, работу с интерактивными рабочими листами. А.А. Райнгард (Райнгард, 2023), рассматривая цифровые технологии как способ повышения мотивации при изучении классики, подчёркивает, что продуктивный, а не потребительский режим работы с цифровым инструментом превращает технологию из развлекательного фона в средство присвоения содержания. А.Д. Кулик, И.В. Текучева и М.М. Москалёва (Кулик, 2025), анализируя мультимодальные интерактивные ресурсы, связывают рост когнитивной и поведенческой вовлечённости с сочетанием нескольких каналов восприятия, что для удалённого по культуре текста особенно ценно, поскольку визуальная опора компенсирует дефицит фоновых представлений. Ведущим компонентом здесь оказывается мотив достижения, опирающийся на осязаемый продукт ученической деятельности.

Рефлексивно-оценочный кластер замыкает классификацию и охватывает интерактивные листы самооценки, приёмы формирующего оценивания, читательские дневники в интерактивной форме, взаимное рецензирование. С.А. Иванова, Е.Б. Макушкина и Д.А. Шугалей (Иванова, 2022) показывают на примере интерактивной рабочей тетради, что инструмент, делающий собственное продвижение обучающегося видимым, сам по себе поддерживает учебную мотивацию. Р.А. Искендерова и соавторы (Искендерова, 2025) относят к мотивирующим факторам прозрачность критериев и возможность отследить приращение результата, а М.Ф. Хакимова (Хакимова, 2025), рассматривая развитие мотивации средствами интерактивных технологий, акцентирует роль обратной связи, превращающей оценку из внешнего вердикта в ориентир саморегуляции. Е.В. Тулина и Е.Д. Тулина (Тулина, 2024) добавляют, что на старшем этапе обучения именно рефлексивные форматы удерживают мотивацию, поскольку отвечают возросшей потребности подростка в самостоятельности суждения. Преобладающим для кластера выступает коммуникативно-рефлексивный мотив, связывающий оценку результата с диалогом о нём.

Диалогово-дискуссионный кластер заслуживает более развёрнутого рассмотрения, поскольку именно он в наибольшей степени отвечает природе литературного образования и одновременно чаще прочих вырождается в имитацию. Подлинная учебная дискуссия предполагает, что у обучающихся имеются несовпадающие, но текстуально обоснованные позиции, столкновение которых нельзя разрешить ссылкой на авторитет. Применительно к зарубежной литературе условие текстуальной обоснованности осложнено: школьник нередко не располагает фоновыми сведениями, позволяющими отличить правомерную интерпретацию от произвольной фантазии, вследствие чего дискуссия рискует соскользнуть в обмен непроверяемыми мнениями. Продуктивность дискуссионного формата здесь прямо зависит от предварительной работы с культурным контекстом: чем полнее восстановлена система реалий изображённого мира, тем содержательнее спор о смысле, и тем сильнее активируемый познавательный интерес. Дискуссия, выстроенная без такой опоры, формально сохраняет интерактивную форму, но утрачивает мотивационную функцию, оборачиваясь процедурой ради процедуры.

Дополнительная сложность связана с тем, что не всякое внешне активное взаимодействие поддерживает мотивацию. Имитация интерактивности возникает, когда учебная задача распределяется между участниками лишь технически, без действительной взаимозависимости их вкладов: каждый выполняет свою часть изолированно, а итог механически суммируется. В такой конфигурации сохраняется внешний признак группового взаимодействия и теряется его мотивационное содержание, поскольку обучающийся не испытывает потребности в позиции другого. Различение подлинной и мнимой интерактивности оказывается, по всей видимости, более значимым для мотивационного результата, чем выбор между группами технологий, и должно предшествовать любому подбору конкретного приёма.

Отдельного пояснения требует понятие дефицитного компонента мотивации, на котором держится вся предлагаемая логика отбора. Мотивационный профиль класса не задан заранее и устанавливается учителем по косвенным наблюдаемым признакам: характеру вопросов обучающихся к

тексту, готовности высказывать суждение без внешнего побуждения, отношению к результату собственной работы. Преобладание поверхностных, фактологических вопросов при равнодушии к проблемному плану произведения указывает на дефицит ценностно-смыслового мотива, и адресным средством здесь выступает имитационно-ролевой кластер, а не очередная дискуссия. Напротив, при живом интересе к содержанию, но уклонении от самостоятельной оценки результата дефицитным оказывается регуляторный компонент, и приоритет смещается к рефлексивным форматам. Диагностика дефицита тем самым становится первым и определяющим шагом, относительно которого отбор технологии вторичен.

Сведение выделенных кластеров и соотнесённых с ними компонентов мотивации в единую схему обнаруживает закономерность, не очевидную при изолированном рассмотрении приёмов: один и тот же интерактивный формат даёт разный мотивационный результат в зависимости от того, какой компонент он активизирует и насколько этот компонент дефицитен для конкретного класса. Систематизированное соответствие представлено в обобщённом виде (табл. 1).

Таблица 1. Соотнесение функциональных кластеров интерактивных технологий с компонентами учебной мотивации

| Функциональный кластер         | Характерные технологии и приёмы                                    | Доминирующий компонент мотивации  | Дидактический эффект на уроке зарубежной литературы                 |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Диалогово-дискуссионный        | Дискуссия, дебаты, проблемный вопрос                               | Познавательный интерес            | Снятие установки на единственную трактовку                          |
| Имитационно-ролевой            | Ролевая игра, инсценировка эпизода, реконструкция контекста        | Ценностно-смысловой мотив         | Освоение конфликта изнутри ситуации, соотнесение с личными оценками |
| Визуально-проектный (цифровой) | Буктрейлер, карта сюжета, лента времени, интерактивный лист        | Мотив достижения                  | Присвоение содержания через продукт деятельности                    |
| Рефлексивно-оценочный          | Формирующее оценивание, читательский дневник, взаиморецензирование | Коммуникативно-рефлексивный мотив | Превращение оценки в ориентир саморегуляции                         |

Источник: составлено автором.

Распределение мотивационных функций по кластерам показывает, что покрытие всей структуры учебной мотивации достигается не отдельным приёмом, а сочетанием разнотипных технологий. Дискуссионные и ролевые форматы адресованы преимущественно содержательно-ценностному ядру мотивации, тогда как проектные и рефлексивные – её результативно-регуляторному полюсу. Урок, опирающийся только на один полюс, оставляет противоположный без поддержки, и мотивационный сдвиг при таком построении оказывается частичным.

Существеннее, однако, не само распределение, а условие срабатывания каждого кластера. Технология воздействует на свой компонент лишь при условии, что этот компонент актуально дефицитен; если познавательный интерес к произведению уже высок, дискуссия не прибавляет мотивации и воспринимается как процедурная формальность. Отсюда следует, что эффект интерактивной технологии вероятно детерминирован исходным мотивационным профилем класса, а не присущ технологии как таковой. Это смещает задачу учителя от накопления приёмов к диагностике дефицита и адресному подбору средства.

Закономерно и то, что кластеры обладают неодинаковой устойчивостью эффекта во времени. Дискуссионные и игровые форматы дают выраженный, но ситуативный подъём вовлечённости, привязанный к конкретному уроку и конкретному тексту, тогда как рефлексивные средства, формируя привычку соотносить результат с критерием, поддерживают мотивацию на более длинной дистанции,



хотя и без яркого одномоментного всплеска. Сочетание кластеров на протяжении изучения темы, вероятно, эффективнее их разрозненного применения именно потому, что краткосрочный интерес, вызванный первыми, успевает закрепиться регуляторными средствами прежде, чем угаснет.

Таблица 2. Функции интерактивных технологий на этапах работы с инокультурным художественным текстом

| Этап работы с текстом                     | Мотивационная задача этапа                 | Приоритетный кластер             | Форма интерактивного взаимодействия     |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------|
| Мотивационно-установочный (предтекстовый) | Снять культурный барьер, вызвать ожидание  | Визуально-проектный              | Прогнозирование по обложке, карта эпохи |
| Первичное восприятие                      | Удерживать внимание при встрече с реалиями | Имитационно-ролевой              | Чтение по ролям, инсценировка сцены     |
| Аналитико-интерпретационный               | Породить столкновение прочтений            | Диалогово-дискуссионный          | Дискуссия, дебаты сторон конфликта      |
| Культурное сопоставление                  | Связать инокультурное с личным опытом      | Имитационно-ролевой и диалоговый | Ролевая ситуация, диалог культур        |
| Рефлексивно-оценочный                     | Зафиксировать и осмыслить результат        | Рефлексивно-оценочный            | Лист самооценки, взаиморецензирование   |

Источник: составлено автором.

Распределение кластеров по этапам урока обнаруживает их неравноценную сменяемость: один и тот же кластер на разных стадиях выполняет несовпадающие мотивационные задачи, а его преждевременное или запоздалое включение ослабляет эффект. Визуально-проектные средства результативны на предтекстовом этапе, где они снимают культурный барьер ещё до встречи с текстом, но на этапе интерпретации тот же инструмент, не подкреплённый дискуссией, нередко сводит работу к внешнему оформлению без проникновения в смысл.

Прослеживается и нарастание самостоятельности обучающегося от этапа к этапу. На первых стадиях интерактивное взаимодействие в значительной степени направляется учителем, тогда как к рефлексивно-оценочному этапу инициатива смещается к школьнику, и удержание мотивации обеспечивается уже не внешним стимулом, а присвоенным критерием оценки собственного продвижения. По всей видимости, именно этот сдвиг распределения инициативы, а не разнообразие приёмов само по себе, формирует устойчивую, а не ситуативную мотивацию к чтению инокультурного текста.

Поэтапная развёртка обнаруживает и характерную ошибку планирования урока, при которой интерактивная нагрузка концентрируется на одном этапе, чаще всего на аналитико-интерпретационном, а предтекстовый и рефлексивный этапы остаются репродуктивными. Вследствие этого культурный барьер не снят до встречи с текстом, и дискуссия, лишённая подготовленной почвы, не достигает заявленной глубины, а приращение, полученное в середине урока, не закрепляется на его завершении. Равномерное распределение интерактивных средств по всей дуге работы с текстом представляется более оправданным, нежели их кульминационное сосредоточение, поскольку мотивационная задача каждого этапа специфична и не покрывается усилением соседнего.

Таблица 3. Соответствие функциональных кластеров требованиям ФГОС и профессионального стандарта педагога

| Функциональный кластер         | Соотносимые результаты ФГОС                              | Трудовые действия по профстандарту «Педагог»            | Условие результативности                       |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Диалогово-дискуссионный        | Коммуникативные УУД, смысловое чтение                    | Формирование ИКТ-навыков, учебное сотрудничество        | Проблемность вопроса, равноправие позиций      |
| Имитационно-ролевой            | Личностные результаты, ценность культурного многообразия | Развитие активности, самостоятельности, инициативы      | Подлинность ситуации, опора на текст           |
| Визуально-проектный (цифровой) | Метапредметные результаты, владение цифровыми средствами | Применение современных образовательных технологий       | Продуктивный режим, заданный критерий продукта |
| Рефлексивно-оценочный          | Регулятивные УУД, способность к самооценке               | Объективная оценка знаний с учётом учебных возможностей | Прозрачность критериев, обратная связь         |

Источник: составлено автором по тексту ФГОС основного общего образования и профессионального стандарта «Педагог».

Соотнесение кластеров с нормативными требованиями показывает, что предложенная классификация не вступает в противоречие с действующими стандартами, а конкретизирует их предметным содержанием. Требования к универсальным учебным действиям, сформулированные в стандарте обобщённо, получают через кластеры операциональную привязку к материалу зарубежной литературы: коммуникативные действия реализуются в дискуссии о трактовке, регулятивные – в рефлексивной самооценке читательского результата.

Сопоставление с профессиональным стандартом обнаруживает, что трудовое действие по применению современных образовательных технологий нормативно не дифференцировано по их функции, тогда как мотивационная отдача зависит именно от такой дифференциации. Норма предписывает использовать интерактивные средства, но не указывает, какое из них уместно для какой задачи, и этот пробел восполняется условием результативности, привязывающим каждый кластер к параметру, без которого он не срабатывает. Следовательно, разрыв между нормативным предписанием и реальной мотивационной отдачей урока преодолевается не расширением номенклатуры технологий, а уточнением функционального назначения каждой из них.

Соотнесение с нормативной рамкой проясняет и границы ответственности учителя. Стандарт фиксирует требуемые результаты, но не предписывает маршрут их достижения, оставляя выбор средства за педагогом; профессиональный стандарт, в свою очередь, вменяет владение современными технологиями, не раскрывая критерия уместности. Предложенная привязка кластеров к результатам и трудовым действиям не подменяет это профессиональное решение, а снабжает его опорой, делая выбор проверяемым относительно мотивационной задачи. Тем самым модель остаётся инструментом учителя, а не внешним регламентом, и допускает донстройку под конкретный класс без выхода за пределы нормативных требований.

Сопоставление двух традиций обнаруживает не противопоставление, а взаимодополнение трактовок одного и того же процесса. Деятельностная линия объясняет, через что происходит мотивационный сдвиг – через включение в совместное действие, тогда как линия самодетерминации объясняет, при каком внутреннем условии этот сдвиг становится устойчивым – при удовлетворении потребности в автономии и компетентности. Для урока зарубежной литературы оба объяснения сходятся в требовании сохранить самостоятельность читательского суждения внутри совместной интерпретации.

Согласование трактовок имеет прямое следствие для отбора интерактивных технологий. Формат, организующий совместное действие, но подавляющий автономию обучающегося жёстко заданным результатом, удовлетворяет деятельностному критерию и одновременно нарушает условие устойчивости мотивации; вероятно, именно этим объясняется наблюдаемое расхождение, когда формально интерактивный урок не даёт ожидаемого мотивационного прироста. Согласованность двух линий складывается в пользу интегративной трактовки, обозначенной во вводной части: мотивирующим оказывается не взаимодействие как таковое, а взаимодействие, оставляющее место личному смыслу.

Характерные нарушения соответствия технологии мотивационной задаче – мнимая интерактивность, несовпадение приёма с актуальным дефицитом, смещение приёма по этапу урока и подавление читательской автономии – располагаются не на уровне выбора технологии, а на уровне условий её применения, и потому не устраняются заменой одного приёма другим. Мнимая интерактивность и подавление автономии сохраняются при любом кластере, если не изменена логика задания; смещение по этапу и несовпадение с дефицитом коренятся в недостаточной диагностике, предшествующей уроку. Распознавание нарушения по его внешнему проявлению позволяет учителю отделить случаи, требующие смены средства, от случаев, требующих перестройки самой учебной ситуации.

Существенно, что перечисленные нарушения взаимно усиливаются. Несовпадение технологии с дефицитом нередко маскируется внешней активностью класса, и педагог, наблюдая оживление, заключает об успехе, тогда как мотивационный профиль остаётся неизменным. Подобная подмена наблюдаемого признака искомым результатом, вероятно, и поддерживает распространённое убеждение в самодостаточной мотивирующей силе интерактивных форм. Преодоление этого убеждения требует ориентации не на видимую вовлечённость в момент урока, а на устойчивость интереса к инокультурному тексту, проявляющуюся вне специально организованной ситуации.

Обобщение проведённых аналитических срезов приводит к единому положению. Мотивационный потенциал интерактивной технологии не принадлежит ей как собственное свойство и реализуется лишь при совпадении функциональной природы технологии с дефицитным компонентом мотивации, при уместном размещении технологии на этапе работы с текстом и при сохранении самостоятельности читательского суждения. Нарушение любого из трёх условий оставляет вовлечённость поверхностной даже на формально насыщенном интерактивными приёмами уроке. Приращение учебной мотивации при изучении зарубежной литературы определяется поэтому избирательностью подбора интерактивных средств по диагностированному дефициту, а не их количеством.

Предложенная модель сохраняет работоспособность и за пределами разобранных примеров, поскольку опирается не на перечень конкретных приёмов, заведомо неполный и обновляемый вместе с цифровым инструментарием, а на устойчивые функциональные основания их группировки. Появление новых интерактивных средств не разрушает классификацию, а распределяется по уже выделенным кластерам сообразно типу задаваемого взаимодействия, и соотнесение нового средства с дефицитным компонентом мотивации выполняется по тому же правилу, что и для средств известных. Тем самым схема описывает не набор технологий, а принцип их отбора, что определяет её применимость к меняющемуся составу образовательных ресурсов.

### **Заключение**

Построенная структурно-функциональная модель соотносит четыре кластера интерактивных технологий – диалогово-дискуссионный, имитационно-ролевой, визуально-проектный и рефлексивно-оценочный – с разнородными компонентами учебной мотивации и тем самым переводит выбор приёма из области интуиции в область обоснованного решения. Мотивирующий эффект обнаруживает себя как функция совпадения природы технологии с тем компонентом мотивации, который дефицитен для конкретного класса, а не как неотъемлемое свойство интерактивной формы.

Из этого следует пересмотр привычной логики методической работы. Поскольку накопление разнообразных приёмов не гарантирует мотивационного прироста, а нередко рассеивает усилие

учителя, центр тяжести смещается к предварительной диагностике мотивационного профиля и адресному подбору технологии под выявленный дефицит. Урок зарубежной литературы при таком подходе строится не как последовательность ярких форматов, а как выверенное сопровождение читательского усилия, в котором каждое интерактивное средство закреплено за определённой мотивационной задачей и за определённым этапом работы с текстом.

Сопоставление отечественной деятельностной линии с зарубежными концепциями самодетерминации и опытного обучения показало их взаимодополнительность: первая раскрывает механизм мотивационного сдвига через включение в совместное действие, вторая – условие его устойчивости через удовлетворение потребности в автономии. Их согласование задаёт для инокультурного текста требование совмещать совместную интерпретацию с сохранением самостоятельности читательского суждения, без чего интерактивность остаётся внешней.

Соотнесение модели с действующими нормативными требованиями обнаружило, что предписание применять современные образовательные технологии не дифференцировано по их функции, и именно эта недифференцированность порождает разрыв между нормой и реальной отдачей урока. Привязка каждого кластера к условию его результативности восполняет указанный пробел, не выходя за рамки стандарта основного общего образования в редакции 2025 г.

Устойчивая учебная мотивация к чтению зарубежной литературы складывается тогда, когда интерактивная технология подобрана по дефицитному мотивационному компоненту, размещена на уместном этапе работы с текстом и оставляет место личному смыслу читателя. Несоблюдение хотя бы одного из этих условий сводит вовлечённость к ситуативному оживлению урока.

### Список литературы

1. Абилтаева Д.С. Использование интерактивных методов обучения на уроках литературы в общеобразовательной школе // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2023. № 27-2. С. 169-172.
2. Гвоздева А.В., Асеева А.Р. Теоретические основы использования интерактивных технологий в обучении // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8 (171). С. 33-37.
3. Голаева А.Х.М., Эльканов М.А., Эльканова А.А. Педагогические методы использования интерактивных технологий на занятиях как способа повышения мотивации учащихся // Педагогический вестник. 2022. № 25. С. 17-19.
4. Иванова С.А., Макушкина Е.Б., Шугалей Д.А. Интерактивная рабочая тетрадь как эффективное средство повышения учебной мотивации на уроках иностранного языка // Научно-методический журнал Поиск. 2022. № 1 (78). С. 48-50.
5. Искендерова Р.А., Мамедова В.О., Мустафаева Х.Н., Алиева А.И., Асланова Г.Г. Интерактивные технологии как средство повышения мотивации обучения // Бюллетень науки и практики. 2025. Т. 11. № 12. С. 488-494.
6. Кортаева Е.В. Интерактивность современного обучения: как явление и как понятие // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 8-15.
7. Кошкина Ю.А. Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы как средство активизации познавательного интереса обучающихся // Образование в Кировской области. 2022. № 3 (63). С. 62-65.
8. Кулик А.Д., Текучева И.В., Москалёва М.М. Применение мультимодальных интерактивных цифровых образовательных ресурсов для повышения когнитивной и поведенческой вовлечённости иностранных обучающихся // Информатика и образование. 2025. Т. 40. № 4. С. 87-95.
9. Потанина А.В., Окишева К.А. Интерактивное обучение на уроках литературы (на примере романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита») // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2024. № 3 (51). С. 22-27.
10. Райнгард А.А. Использование современных цифровых технологий на уроках литературы как способ повышения мотивации школьников при изучении классической литературы // Осовские

педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2023. № 1. С. 592-598.

11. Сафарова З.А.Г. Интерактивные методы обучения на уроках зарубежной литературы // Январские педагогические чтения. 2022. № 8 (20). С. 73-77.

12. Тулина Е.В., Тулина Е.Д. Особенности внедрения интерактивных методов обучения иностранному языку на старшем этапе обучения // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 1. С. 25-30.

13. Тургаева Г.Б. Приемы интерактивного обучения на уроках литературы (из опыта работы) // Педагогическая наука и практика. 2022. № 3 (37). С. 90-93.

14. Хайновский С.Е. Интерактивные методы обучения и их актуальность на сегодняшний день // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 4А. С. 296–304. DOI: 10.34670/AR.2022.36.62.037.

15. Хакимова М.Ф. Интерактивные технологии развития мотивации в изучении иностранного языка // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2025. № 1 (82). С. 228-232.

### **The use of interactive technologies in foreign literature lessons to increase learning motivation**

**Vitalii P. Cherkas**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Pacific National University

Khabarovsk, Russia

Chekeskonjabez@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.02.2026

Accepted 18.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 372.882

DOI 10.25726/b2053-9115-3102-p

EDN LZIGVM

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

Teaching foreign literature in secondary school faces a persistent decline in the adolescent's involvement as a subject of learning: a text of another culture is perceived as remote from personal experience, while the lecture-and-reproduction format reinforces the passive listener. A contradiction arises between the focus on meaningful reading and value-based comprehension declared in the Federal State Educational Standard and the actual motivational yield of a lesson where interactive means are used episodically, without reliance on the mechanism of their influence. The aim is to construct an original structural-functional model correlating types of interactive technologies with components of learning motivation within the subject field of foreign literature. Conceptual-categorical analysis, classification, the structural-functional approach and content analysis of regulatory documents were applied. Four functional clusters were identified – dialogic-discussion, imitation-role, visual-project (digital) and reflective-evaluative – each predominantly activating a particular motivational mechanism. The motivating effect is generated not by the use of an interactive means as such, but by the coincidence of its functional nature with the motivational component deficient for a given class, whereas

a mismatch leaves involvement superficial. The gain in stable motivation is determined by selectivity of choice according to the deficient component, not by accumulation of techniques.

### Keywords

interactive technologies, foreign literature, learning motivation, cognitive interest, meaningful reading, foreign-culture text, structural-functional model, educational environment.

### References

1. Abiltaeva D.S. The use of interactive teaching methods in literature lessons at a general education school // *Linguo-rhetorical Paradigm: Theoretical and Applied Aspects*. 2023. № 27-2. pp. 169-172.
2. Gvozdeva A.V., Aseeva A.R. Theoretical foundations of using interactive technologies in teaching // *Volgograd State Pedagogical University Bulletin*. 2022. № 8 (171). pp. 33-37.
3. Golaeva A.Kh.M., Elkanov M.A., Elkanova A.A. Pedagogical methods of using interactive technologies in classes as a way to increase students' motivation // *Pedagogical Bulletin*. 2022. № 25. pp. 17-19.
4. Ivanova S.A., Makushkina E.B., Shugaley D.A. An interactive workbook as an effective means of increasing learning motivation in foreign language lessons // *Scientific and Methodological Journal «Search»*. 2022. № 1 (78). pp. 48-50.
5. Iskenderova R.A., Mamedova V.O., Mustafaeva Kh.N., Alieva A.I., Aslanova G.G. Interactive technologies as a means of increasing learning motivation // *Bulletin of Science and Practice*. 2025. Vol. 11. № 12. pp. 488-494.
6. Korotaeva E.V. Interactivity of modern education: as a phenomenon and as a concept // *Pedagogical Education in Russia*. 2022. № 4. pp. 8-15.
7. Koshkina Yu.A. The use of ICT in Russian language and literature lessons as a means of activating students' cognitive interest // *Education in the Kirov Region*. 2022. № 3 (63). pp. 62-65.
8. Kulik A.D., Tekucheva I.V., Moskaleva M.M. The use of multimodal interactive digital educational resources to increase the cognitive and behavioral engagement of foreign students // *Informatics and Education*. 2025. Vol. 40. № 4. pp. 87-95.
9. Potanina A.V., Okisheva K.A. Interactive teaching in literature lessons (on the example of M.A. Bulgakov's novel «The Master and Margarita») // *Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin*. 2024. № 3 (51). pp. 22-27.
10. Raingard A.A. The use of modern digital technologies in literature lessons as a way to increase schoolchildren's motivation in studying classical literature // *Osov Pedagogical Readings «Education in the Modern World: New Times – New Solutions»*. 2023. № 1. pp. 592-598.
11. Safarova Z.A.G. Interactive teaching methods in foreign literature lessons // *January Pedagogical Readings*. 2022. № 8 (20). pp. 73-77.
12. Tulina E.V., Tulina E.D. Features of introducing interactive teaching methods of a foreign language at the senior stage of education // *Humanitarian and Pedagogical Studies*. 2024. Vol. 8. № 1. pp. 25-30.
13. Turgaeva G.B. Techniques of interactive teaching in literature lessons (from work experience) // *Pedagogical Science and Practice*. 2022. № 3 (37). pp. 90-93.
14. Khainovsky S.E. Interactive teaching methods and their relevance today // *Pedagogical Journal*. 2022. Vol. 12. № 4A. pp. 296–304. DOI: 10.34670/AR.2022.36.62.037.
15. Khakimova M.F. Interactive technologies for developing motivation in foreign language learning // *Academician B. Gafurov Scientific Notes of the Khujand State University. Series of humanities and social sciences*. 2025. № 1 (82). pp. 228-232.

## Особенности адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада

**Лариса Викторовна Мамедова**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения  
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова  
Нерюнгри, Россия  
larisamamedova@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-5455-053X

**Евгения Александровна Степанова**

Специалист-эксперт  
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова  
Нерюнгри, Россия  
stepanova.eugenia@list.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.02.2026

Принята 19.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 373.24

DOI 10.25726/14715-2355-1345-d

EDN MVMCVY

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

Актуальность данной темы обуславливается тем, что изменение социальной ситуации развития ребенка становятся для ребенка раннего возраста мощным стрессовым фактором. Привычная домашняя среда, где малыш находится под постоянным вниманием близких взрослых, сменяется новой обстановкой: незнакомые люди, иная организация режимных моментов, необходимость подчинения правилам группы, длительное отсутствие матери. Резкость и одновременность этих изменений перегружают адаптационные механизмы организма ребенка, провоцируя защитные реакции – плач, отказ от пищи, нарушения сна, соматические расстройства. Отсутствие целенаправленной работы по сопровождению адаптационного периода может негативно сказаться на дальнейшем развитии личности ребенка. Анализ научной литературы по теме исследования показывает, что адаптация ребенка к дошкольному образовательной организации представляет собой процесс, от успешности которого зависит последующее психическое развитие и социализация. В этот период формируются основы социального поведения, развивается эмоциональная сфера и устанавливаются первые устойчивые контакты со сверстниками и взрослыми. Эффективная организация адаптационного процесса предполагает создание благоприятной образовательной среды, использование специальных педагогических методов и тесное взаимодействие педагогов с родителями. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучения особенностей адаптации детей к условиям детского сада. Исследование проводилось на базе МДОУ №15 «Аленький цветочек» г. Нерюнгри с участием 10 воспитанников. Эксперимент состоял из нескольких этапов: констатирующий, формирующий, промежуточный и контрольный. В рамках исследования была разработана и внедрена педагогическая программа «Малышарики», которая направлена на оптимизацию процесса адаптации к образовательному учреждению.

### **Ключевые слова**

адаптация, ранний возраст, дошкольная образовательная организация, эмоциональное состояние, педагогическое сопровождение, методы и приемы, педагогическая программа, динамика адаптации.

### **Введение**

Обратившись к нормативно-правовым документам, можно выделить, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утверждённом приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» определяются задачи для образовательного процесса. Одна из основных заключается в «создании благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка» (Приказ № 1155, 2013).

В федеральной образовательной программе от 25 ноября 2022 года № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» ставится цель: «разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей» (Приказ № 1028, 2022), где ключевую роль играет адаптация детей к новым условиям.

Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации занимает важное место в психолого-педагогических исследованиях. В научной литературе адаптация рассматривается как процесс активного приспособления ребенка к изменяющимся условиям социальной среды. Согласно утверждению Л.С. Выготского, «развитие ребёнка определяется социальной ситуацией развития», что особенно заметно проявляется в момент начала посещения детского сада (Выготский, 2004).

Для детей 2-3 лет характерны значительные сложности в период адаптации, что связано с их возрастными особенностями. В этом возрасте на первый план выходит предметная деятельность, а также наблюдается активное развитие речи и мышления. Как отмечал Б.Д. Эльконин, «ранний возраст отличается освоением предметных действий и становлением активной речи» (Эльконин, 2001). Эти особенности во многом определяют поведение ребёнка в новых условиях и его реакцию на стресс.

Процесс адаптации у детей раннего возраста сопровождается изменениями как в эмоциональной, так и в физиологической сферах. М.М. Кольцова подчёркивает, что «у малышей ещё недостаточно развиты механизмы саморегуляции, что делает их особенно чувствительными к переменам в окружающей среде» (Кольцова, 1979). Это проявляется в нарушениях сна, аппетита, повышенной тревожности и плаксивости в период привыкания к детскому саду.

Существенную роль в процессе адаптации играет привязанность ребенка к взрослому. Согласно теории привязанности, Дж. Боулби, «разлука с матерью в раннем возрасте может вызывать у ребенка состояние тревоги и эмоционального стресса» (Боулби, 2003). В связи с этим успешность адаптации во многом зависит от того, насколько быстро устанавливаются доверительные отношения между ребенком и воспитателем.

Возраст 2-3 лет также характеризуется высокой эмоциональной чувствительностью и неустойчивостью поведения. Л.И. Божович отмечала, что «эмоции ребенка раннего возраста отличаются непосредственностью и ситуативностью» (Божович, 1968). Это объясняет резкие перепады настроения и трудности в контроле поведения в новых условиях.

В этот период начинает формироваться потребность в общении со сверстниками, однако навыки взаимодействия еще находятся на начальном этапе. По мнению А.В. Запорожца, «развитие общения в раннем возрасте тесно связано с практической деятельностью ребенка» (Запорожец, 1960). Это означает, что взаимодействие детей осуществляется преимущественно через совместные действия с предметами, а не через развернутую речь.



Адаптация детей 2-3 лет представляет собой сложный процесс, зависящий от уровня психического развития ребенка, его индивидуальных особенностей и условий воспитания. Учет возрастных характеристик, эмоционального состояния и потребности в поддержке со стороны взрослого является необходимым условием успешного прохождения адаптационного периода.

### Материалы и методы исследования

Экспериментальная работы, направленная на изучение уровня адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению, была организована в МДОУ № 15 «Аленький цветочек» г. Нерюнгри. Базой исследования выступила 1-я младшая группа «Гномики» в количестве 10 воспитанников.

В ходе констатирующего этапа была проведена первичная диагностика уровня адаптации детей 2-3 лет к условиям детского сада. Для этого был создан комплекс диагностических методик, которые направлены на изучение эмоционального состояния, коммуникативных навыков, признаков тревожности и социального развития:

- 1) методика определения поведенческих реакций в соответствии с оценкой факторов адаптации (А. Остроухова) (Ковальчук, 2020);
- 2) методика анкетирования родителей для определения поведенческих реакций в период адаптации (Л.В. Макшанцева) (Ковальчук, 2020);
- 3) методика выявления признаков тревожности (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко) (Ковальчук, 2020);
- 4) методика наблюдения и оценки социального развития ребенка в группе детского сада (по Е.Г. Юдиной) (Ковальчук, 2020);
- 5) методика наблюдения за психоэмоциональным состоянием ребенка в период адаптации (А.Ю. Казакова) (Казакова, 2020).

### Результаты и обсуждение

Методика Л.В. Макшанцевой «Анкета для родителей», направленная на изучение поведенческих особенностей и эмоциональных реакций воспитанников. Данный инструмент позволил провести комплексную диагностику, уровня адаптации детей и выявления специфических реакций на новые условия, путем анкетирования родителей. Результаты представлены на рисунке 1.

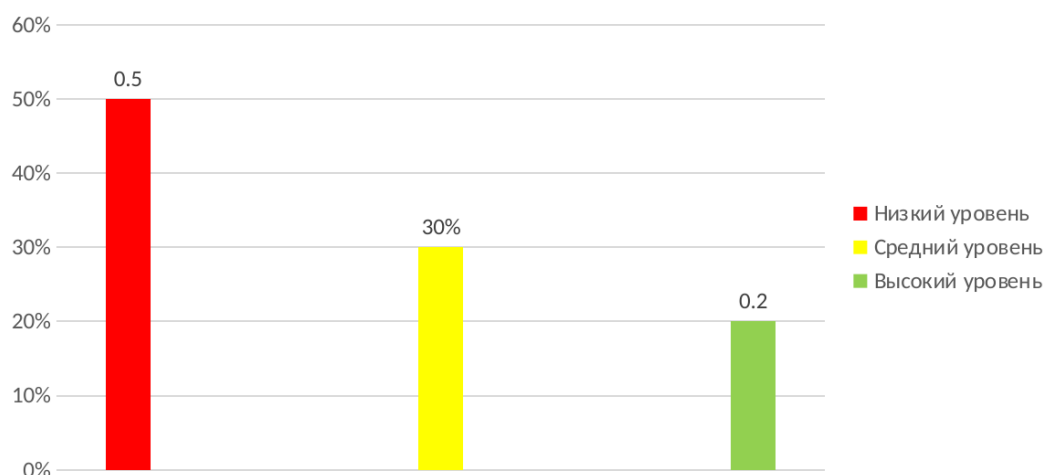


Рисунок 1. Результаты первичной диагностики адаптации детей раннего возраста по методике Л.В. Макшанцевой «Анкета для родителей» (сентябрь, 2025 г.)

Согласно полученным данным 20% детей (2 воспитанника) показывают высокий уровень адаптации к условиям детского сада, проявляя устойчивое эмоциональное состояние и быстрым освоением к новой среде. Средний уровень адаптации проявляют 30% испытуемых (3 человека),

испытывая незначительные трудности при освоении распорядка и новой обстановки. На низком уровне находятся 50% (5 воспитанников), что проявляется выраженными затруднениями привыкания к коллективу, повышенной тревожностью и эмоциональной нестабильностью.

Методика А. Остроуховой «Определение поведенческих реакций в соответствии с оценкой факторов адаптации» помогла выявить особенности поведенческих реакций детей в зависимости от влияния факторов адаптации к условиям дошкольного учреждения. Результаты диагностики представлены на рисунке 2.

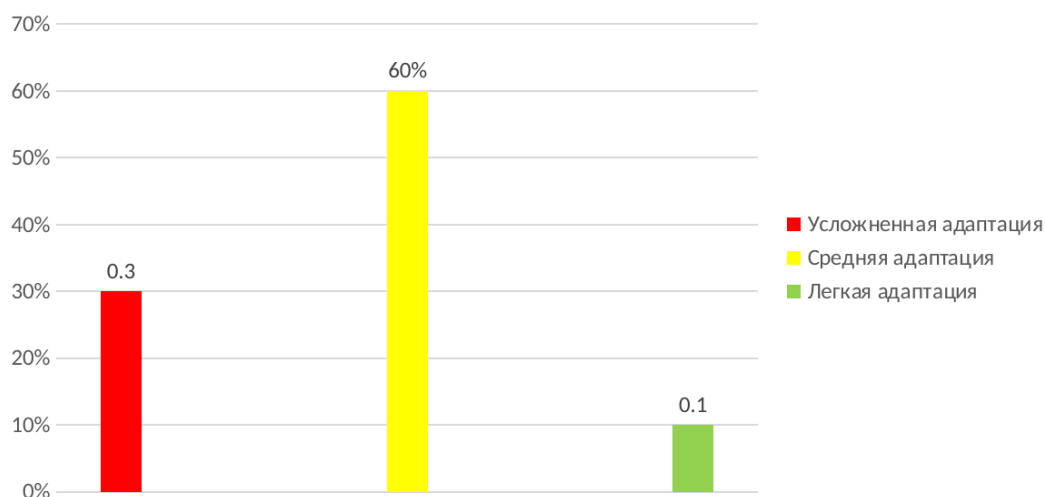


Рисунок 2. Результаты первичной диагностики адаптации детей раннего возраста по методике А. Остроуховой «Определение поведенческих реакций в соответствии с оценкой факторов адаптации» (сентябрь, 2025 г.)

Согласно полученным данным 10% (1 ребенок) находится на легком уровне адаптации, не испытывают трудностей и быстро осваиваются в новой обстановке. У 60% (6 воспитанников) выражен средний уровень адаптации, что показывает наличие отдельных затруднений и эмоциональные реакции на новую обстановку. На низком уровне выявлено 30% (3 человека), данные испытуемые проявляют повышенную эмоциональную реакцию на новые условия и испытывают значительные трудности.

Методика Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко «Признаки тревожности» выявила уровень тревожности у детей раннего возраста в период адаптации посредством наблюдения и оценки поведенческих проявлений, отражающих эмоциональное состояние. Результаты исследования представлены на рисунке 3.

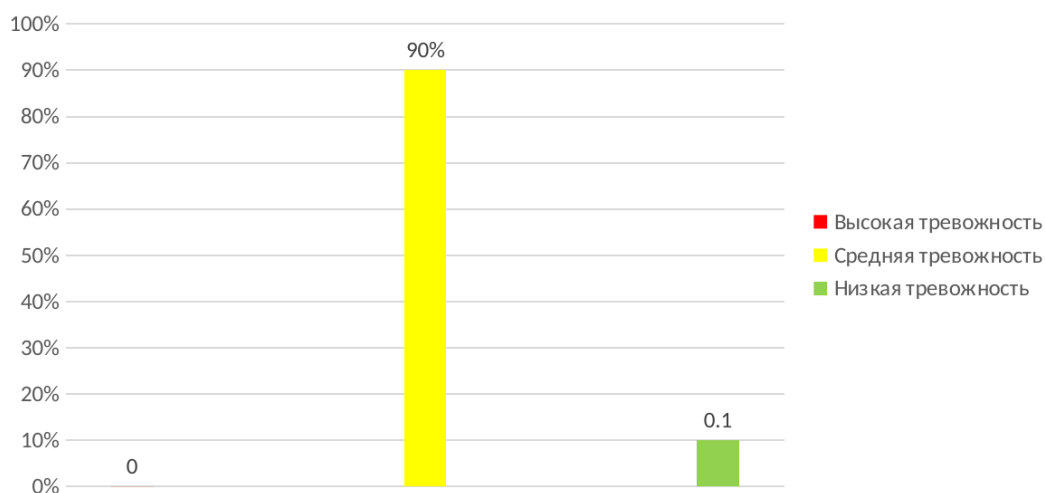


Рисунок 3. Результаты первичной диагностики адаптации детей раннего возраста по методике Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко «Признаки тревожности» (сентябрь, 2025 г.)

Исходя из результатов диагностики, 10% (1 ребенок) находится на низком уровне тревожности, проявляя стабильное эмоциональное состояние в период адаптации к условиям детского сада. На среднем уровне тревожности находятся 90% испытуемых (9 воспитанников), что характеризуется отдельными признаками эмоционального напряжения и некоторых трудностях в период адаптации. Высокий уровень тревожности во время первичной диагностики – не выявлен.

Методика Г.П. Юдиной «Обобщенная схема наблюдений и оценки социального развития ребенка в группе детского сада», направленная на выявление особенностей социального развития детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольного учреждения. Результаты диагностики представлены на рисунке 4.

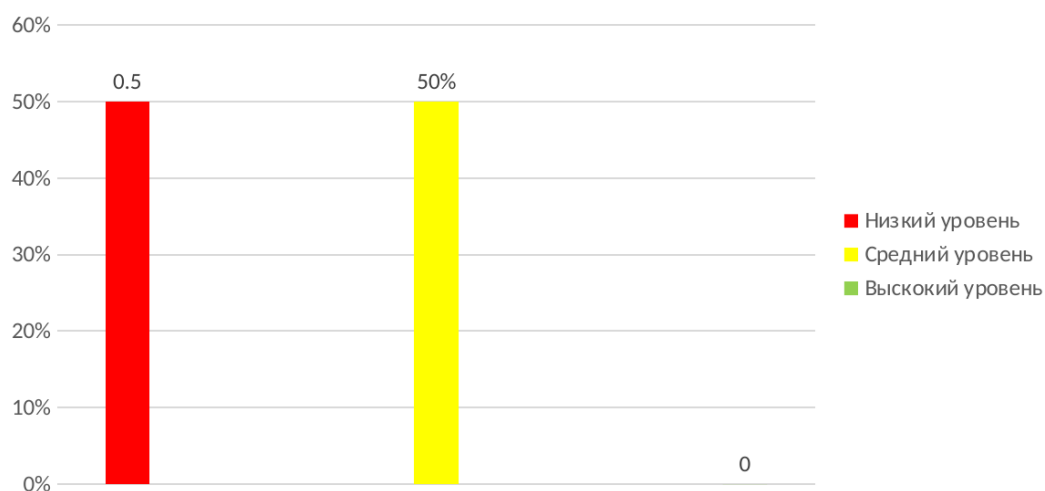


Рисунок 4. Результаты первичной диагностики адаптации детей раннего возраста по методике Е.Г. Юдиной «Обобщенная схема наблюдений и оценки социального развития ребенка в группе детского сада» (сентябрь, 2025 г.).

Согласно полученным данным высокий уровень социального развития в период адаптации не был выявлен. На среднем уровне находятся 50% (5 человек), испытывая некоторые сложности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Низкий уровень выявлен так же у 50% воспитанников (5 человек), которые испытывают значительные трудности при выстраивании взаимоотношений и в соблюдении социальных норм.

Методика А.Ю. Казаковой «Карта наблюдений» позволила провести мониторинг психоэмоционального состояния детей в адаптационный период, оценив уровень комфорта и выявить трудности, препятствующие благополучной интеграции в дошкольную организацию. Результаты исследования представлены на рисунке 5.

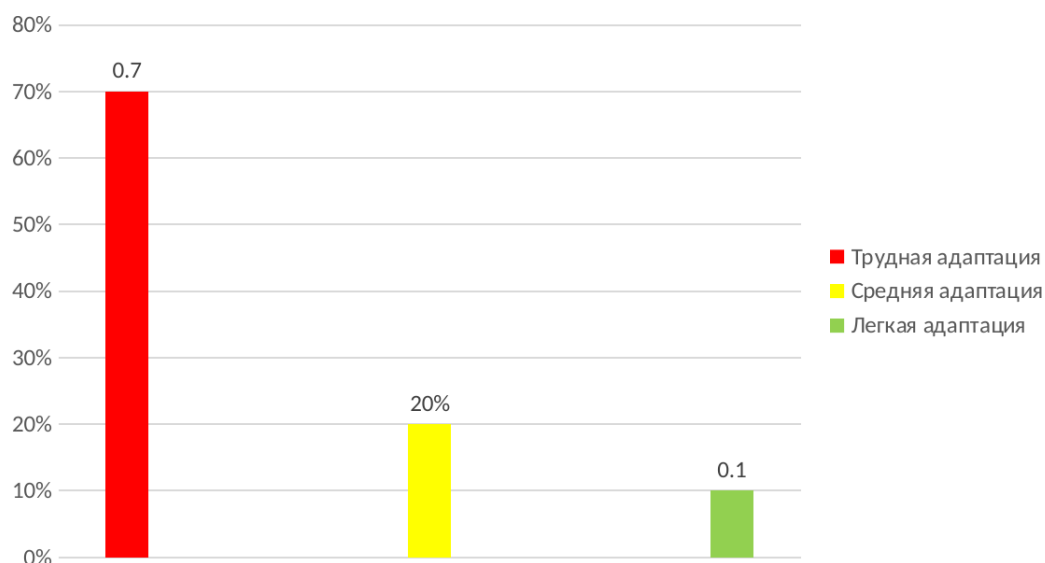


Рисунок 5. Результаты промежуточной диагностики адаптации детей раннего возраста по методике А.Ю. Казаковой «Карта наблюдений» (сентябрь, 2025 г.)

Согласно полученным данным, 10% (1 ребенок) проходит легкий уровень адаптации, что показывает успешную интеграцию и стабильный психоэмоциональный фон. На среднем уровне адаптации находятся 20% (2 воспитанника), которым характерны эпизодические трудности и нестабильный эмоциональный фон. У 70% испытуемых (7 детей) выявлена трудная адаптация, где процесс адаптации проходит с выраженными сложностями и высоким эмоциональным напряжением.

Полученные данные свидетельствуют о том, что дети раннего возраста испытывают трудности в период адаптации к условиям детского сада. Данная ситуация требует разработки и внедрения целенаправленной программы по оптимизации адаптационного периода.

На формирующем этапе исследования была разработана и внедрена педагогическая программа «Малышарики», направленная на оптимизацию адаптационного периода к условиям детского сада. Она представляет собой комплекс методов и приемов, ориентированных на успешное включение детей в жизнь дошкольной организации. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Игровой метод является ведущим среди способов работы с детьми 2-3 лет в период адаптации. Именно через игру формируется положительное отношение ребенка к окружающей действительности, новым условиям вне семьи, а также происходит знакомство с воспитателем, сверстниками и правилами поведения. В рамках программы применяются разнообразные виды игр: подвижные, сюжетно-ролевые, спокойные и другие.

В рамках занятия № 1 «Наша группа» была организована игра «Ветер дует на...», которая была направлена на улучшение общения со сверстниками и формированию взаимопонимания. Также в ходе занятия была проведена подвижная игра «Зайчики», которая способствовала физическому развитию и снятию эмоционального напряжения.

В системе дошкольного образования практический метод занимает значимое место, особенно в адаптационный период у детей раннего возраста. Работа с малышами, по сути, строится на том, чтобы сделать процесс обучения живым и увлекательным, переключая их внимание на практические задания, которые не только расширяют кругозор, но и укрепляют навыки, важные в ранний период развития. В центре внимания – активное взаимодействие, стимулирующее мелкую моторику, сенсорное восприятие, творческий потенциал и эмоциональную устойчивость. Чем старше становятся дети, тем больше заметно, как важно создавать условия для их естественного роста – именно через игру, эксперимент и прямо сейчас выполненные небольшие проекты.

Каждая встреча обязательно включает практическую часть, где малышам дается возможность сменить деятельность, отвлечься и снизить утомление. Например, в третьем занятии, посвященном теме «Доверие», малыши занимались аппликацией «Гусеница». Такой подход отлично сочетает развитие

мелкой моторики и умение сосредоточиться, одновременно даря чувство удовлетворения и располагая к расслаблению. В подобной деятельности проявляется уникальный баланс: с одной стороны, работает развивающий аспект, а с другой – создаётся среда для эмоционального раскрепощения.

При работе с малышами первые шаги зачастую опираются именно на наглядный метод. Видеть предмет, слушать объяснение, смотреть иллюстрацию или мультфильм – всё это значительно облегчает восприятие. Именно визуальные инструменты помогают преодолеть сложности обработки информации, способствуют закреплению знаний и стимулируют интерес. В этом плане активно использовались яркие картины, презентации, небольшие образцы предметов, что помогает формировать у детей связанные представления, делая обучение насыщенным и запоминающимся.

Обратная связь подтверждает: именно в использовании разнообразных, хорошо подобранных наглядных материалов кроется ключ к успеху. Разноцветные изображения, иллюстрированные схемы и реальные объекты помогают малышу не просто слушать, а активно воспринимать информацию, связывая её с предметами окружающего мира. На практике это проявляется в том, что дети быстрее и лучше усваивают новую информацию, ощущая, как каждая мелочь помогает им понять суть более крупной идеи. В целом, данная система создает гармоничную среду, где развитие происходит через практику, визуализацию и эмоциональный отклик – все эти составляющие делают обучение по-настоящему осмысленным и эффективным. Так же в ходе занятия № 6 «Наш день» детям предлагался к просмотру мультфильм «Малышарики. Просыпайся», который послужил закреплением режимных моментов и понимания их значимости.

Сказкотерапия является эффективным методом психолого-педагогического воздействия, применяемым в дошкольной практике. Она основана на восприятии ребенком сказочных сюжетов, в которых отражаются жизненные ситуации и внутренние переживания. Использование данного метода помогает детям осознавать свои эмоции, справляться со страхами, а также развивает воображение и эмоциональный интеллект.

В ходе занятия № 11 «Лесные приключения» для эмоциональной разгрузки и снятия напряжения нами была использованная знакомая детям сказка «Руковичка». Она способствовала накоплению словарного запаса и активизации речи, что является неотъемлемой частью адаптационного периода.

Программа подразумевает исполнение ряда упражнений, основным ориентиром которых выступает формирование комфортной обстановки и эмоциональной стабильности у детей. Все отдельно взятые занятия начинались с приветствия. С его помощью дети настраивались на позитивную коммуникацию. Кроме того, оно помогало установить психоэмоциональный контакт и произвести подготовку к деятельности, которая предстоит.

Во время проведения занятий использовались созданные Железновой Е. музыкальные композиции в сочетании с некоторыми предусмотренными ритмической гимнастикой приемами. Реализация подобного подхода помогла сформировать оптимальную среду для устойчивого развития в физическом и психоэмоциональном планах. Двигательные действия, которые исполнялись детьми, оказывают позитивное воздействие на моторную слаженность, в то же время улучшая звуковосприятие, произношение и слуховую память.

Соответствующая программа предусматривает наличие спецподходов, делающих акцент на уменьшении уровня эмоционального напряжения. Речь идет о релаксационных техниках, которые в детском возрастном периоде характеризуются особенной значимостью.

Применение такого метода нейтрализует чувство тревоги, одновременно помогая дошкольникам быстро достигать эмоционального баланса. Упражнения выполняются регулярно и улучшают состояние ребят (улучшение концентрации, стрессоустойчивости, закрепление внутреннего равновесия).

Через несколько месяцев такой целенаправленной работы (в декабре), организована и осуществлена контрольная стадия оценки. Специалисты сумели отследить то, каким образом малыши приспосабливаются к условиям дошкольного учреждения. По полученным результатам выделены сферы, в которых нужны корректировки/дополнения. Итоговые данные указывают на то, что позитивная динамика налицо – дети себя ощущают более уверенными, их реакция на условия внешней среды приобретает более уравновешенный характер, что свидетельствует об эффективности избранных

методологических подходов. Однако, в дальнейшем педагоги должны слаженно работать в направлении совершенствования и индивидуализации данного педагогического процесса.

Стоит более детально разобрать и анализ зафиксированных изменений и полученные данные по различным методикам:

1. согласно результатам применения методологического подхода Л.В. Макшанцевой «Анкета для родителей», количество детей с повышенной степенью адаптации выросло до 30% (3 малыша). Это подтверждает, что воспитанники с успехом адаптируются под новые условия и комфортно чувствуют себя в детсаду. Средний уровень, при котором отмечаются незначительные сложности, зарегистрирован у 4 детей (40%). Это на 10% индикатора, выявленного на констатирующей стадии. Уровень низкий уменьшился до 30% (3 ребенка), что дополнительно доказывает позитивную динамику приспособления к условиям дошкольного учреждения.

2. согласно результатам использования методологического подхода, разработанного А. Остроуховой, наблюдается оптимизация показателей (у 30% дошкольников замечен легкий адаптационный уровень, что на 20% больше полученного при первом мониторинге значения). Средний уровень продемонстрировал 50-процентное уменьшение (до 5 ребят). Это позволяет констатировать, что дети постепенно повышают уровень адаптации. Низкая величина отмечена у 20% испытуемых (2-х дошкольников), потому нужна дальнейшая целенаправленная работа.

3. разработанный Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко метод показал 30-процентный рост низкого уровня тревожности (3 ребенка) Высокий уровень выявлен не был, средний – не поменялся (70%).

4. по полученным в ходе использования методики Е.Г. Юдиной данным можно констатировать 10-процентный рост уровня адаптации (1 ребенок). То есть, в группе появились участники с таким показателем. Средний уровень не поменялся и составил 50% (5 ребят), низкий – уменьшился до 40% (4 дошкольника). Следовательно, внедренная программа педагогического назначения эффективна.

5. согласно результатам использования методики, выработанной А.Б. Казаковой, легкий уровень адаптации сохранился на 10-процентном значении (1 ребенок), средний – вырос до 40%, низкий – продемонстрировал 50-процентное уменьшение. То есть отмечается обладающая положительным характером динамика.

Сведения, полученные при промежуточной диагностике, указывают на ряд позитивных изменений. В частности, у детей явно уменьшился уровень тревоги, они стали более мотивированными к образовательной деятельности, их эмоциональный статус закрепился и стал более стабильным.

В контексте рабочей стадии по оптимизации адаптационного периода у дошкольников, преимущественное внимание уделялось тесному сотрудничеству с их родителями. Сформированы и распространены буклеты с тематической информацией под названием «Адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада», в которых детально рассмотрены ключевые специфические черты и потенциальные сложности данной стадии. В материалах содержатся и прикладные рекомендации, дающие родителям возможность эффективно и грамотно поддерживать ребенка, повышать комфортность процесса его адаптации, делая его более мягким. Кроме того, оказывалась методическая помощь в подготовке и проведении родительских собраний по данной теме. Работа психолога осуществлялась в тесном сотрудничестве с воспитателем, что обеспечивало комплексный и согласованный подход к сопровождению адаптационного периода.

На основе проведенной работы и промежуточного мониторинга, в апреле была организована итоговая диагностика уровня адаптации детей к условиям детского сада, с целью оценки эффективности реализованных мероприятий и определения степени адаптации детей к условиям детского сада. Рассмотрим результаты более подробно.

Согласно данным, полученным по методике Л.В. Макшанцевой «Анкета для родителей», наблюдается положительная динамика адаптационного процесса: количество детей с высоким уровнем адаптации увеличилось на 30% (3 человека), тогда как число воспитанников со средним уровнем

снизилось на 10% (1 дошкольник). На промежуточном этапе низкий уровень адаптации был выявлен у 30% (3 детей), к итоговому обследованию данный показатель сократился до 20% (2 воспитанника).

По результатам методики А. Остроуховой «Определение поведенческих реакций в соответствии с оценкой факторов адаптации» установлено, что количество детей с легкой адаптацией увеличилось на 30% (3 человека), тогда как число воспитанников со средней адаптацией сократилось на 10% (1 дошкольник). Доля детей с усложненной адаптацией осталась неизменной и составила 20% (2 человека) на обоих этапах диагностики.

Анализ результатов по методике Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко «Признаки тревожности» показал, что количество детей со средним уровнем тревожности снизилось на 20% (2 ребёнка), а число воспитанников с низким уровнем тревожности увеличилось на 20% (2 ребёнка). На всех этапах исследования высокий уровень тревожности не фиксировался.

Проведённая диагностика, основанная на методике Е.Г. Юдиной, выявила яркие признаки прогресса в социальном становлении малышей. За период наблюдений замечен рост числа детей, достигающих высоких показателей адаптации – их стало на 20% больше, то есть двое малышей смогли перейти на следующую ступень социализации, а это говорит о реальном прогрессе в процессе воспитания и формирования коммуникабельности. Параллельно уменьшилась доля ребят со средним уровнем – их численность снизилась примерно на 10%, один ребёнок вышел за рамки средней адаптации, что говорит о позитивных сдвигах. В то же время категория детей, испытывающих трудности со встроением в коллектив, сократилась на 20%, что соответствует двум дошкольникам, перешедшим на более высокий уровень развития.

Такую же тенденцию наблюдается и при использовании методики А.Ю. Казаковой – «Карты наблюдений». Увеличение числа малышей с легкой адаптацией на 20% – это значимый показатель, который говорит о том, что педагогическая работа оказалась результативной. В то же время, показатели детей со средней и низкой адаптацией остались примерно на прежнем уровне, при этом группа, сталкивающаяся с явными трудностями, снизилась.

### **Заключение**

Делая вывод, можно заметить, что показатели позитивных изменений подкреплены статистической обработкой данных, в частности, применением теста Вилкоксона. Он подтвердил высокую значимость выявленных сдвигов, что усиливает доверие к результатам.

Не вызывает сомнений, что реализованный комплекс педагогических стратегий стал эффективным инструментом формирования у малышей не только социальной профильности, но и внутренней устойчивости. Наблюдается снижение тревожности, рост способности адаптироваться к новым условиям, повышение уровня коммуникативных навыков, а также заметное улучшение эмоциональной устойчивости и общей активности воспитанников. Эти выводы подтверждают, что выбранные методы и подходы успешно реализуют задачу социального интегрирования младших школьников, служат фундаментом для их гармоничного развития в условиях дошкольного учреждения.

### **Список литературы**

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. Москва: Гардарики, 2003. 447 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с. ISBN 5-699-03524-9.
4. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 430 с.
5. Казакова А.Ю. Карта наблюдений воспитателя за вновь поступившими детьми в ДОУ // nsportal.ru. 2020.
6. Ковальчук Ю.К. Диагностические методики // nsportal.ru. 2020.

7. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Советская Россия, 1979. 191, [1] с.: ил.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384).
9. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // sudact.ru. 2022.
10. Эльконин Б. Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 144 с. ISBN 5-7695-0794-2.

### **Characteristics of adaptation of young children to kindergarden condition**

#### **Larisa V. Mamedova**

Candidate Of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education  
Technical Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University  
Neryungri, Russia  
larisamamedova@yandex.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

#### **Evgenia A. Stepanova**

Specialist-expert  
Technical Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University  
Neryungri, Russia  
stepanova.eugenia@list.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.02.2026

Accepted 19.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 373.24

DOI 10.25726/14715-2355-1345-d

EDN MVMCVY

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

The relevance of this topic stems from the fact that changes in the social context of a child's development can be a powerful stressor for young children. The familiar home environment, where the child is constantly under the care of close adults, is replaced by a new environment: unfamiliar people, a different routine, the need to obey group rules, and the mother's prolonged absence. The abruptness and simultaneity of these changes overload the child's adaptive mechanisms, triggering defensive reactions such as crying, refusal to eat, sleep disturbances, and somatic disorders. A lack of targeted support during the adaptation period can negatively impact the child's subsequent personality development. An analysis of the scientific literature on the topic of this study shows that a child's adaptation to a preschool educational institution is a process whose success determines subsequent mental development and socialization. During this period, the foundations of social behavior are formed, the emotional sphere develops, and the first stable contacts with peers and adults are established. Effective organization of the adaptation process requires the creation of a favorable educational



environment, the use of specialized pedagogical methods, and close interaction between teachers and parents. This article presents the results of an experimental study aimed at understanding children's adaptation to preschool conditions. The study was conducted at Preschool Educational Institution № 15 «Scarlet Flower» in Neryungri, involving 10 students. The experiment consisted of several stages: ascertaining, formative, intermediate, and control. As part of the study, the «Malyshariki» educational program was developed and implemented, aimed at optimizing the adaptation process to the educational institution.

### **Keywords**

adaptation, early childhood, preschool educational institution, emotional state, pedagogical support, methods and techniques, educational program, adaptation dynamics.

### **References**

1. Bozhovich L.I. Personality and Its Formation in Childhood: A Psychological Study. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 464 p.
2. Bowlby J. Attachment. Moscow: Gardariki, 2003. 447 p.
3. Vygotsky L.S. Psychology of Child Development. Moscow: Smysl; Eksmo, 2004. 512 p. ISBN 5-699-03524-9.
4. Zaporozhets A.V. Development of Voluntary Movements. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1960. 430 p.
5. Kazakova A.Yu. Observation chart of a teacher for newly admitted children to a preschool educational institution // nsportal.ru. 2020.
6. Kovalchuk Yu.K. Diagnostic methods // nsportal.ru. 2020
7. Koltsova M.M. The Child Learns to Speak. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Sovetskaya Rossiya, 1979. 191, [1] p.: ill.
8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 of October 17, 2013, 'On Approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education' (registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on November 14, 2013, registration No. 30384).
9. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 25, 2022 № 1028 «On approval of the federal educational program for preschool education» // sudact.ru. 2022.
10. Elkonin B.D. Developmental Psychology: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Akademiya Publishing Center, 2001. 144 p. ISBN 5-7695-0794-2.

## **Использование произведений детской литературы как средства развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста**

**Ксения Андреевна Верещагина**

Старший преподаватель

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

kseniya.vereshchagina@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.02.2026

Принята 16.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.015.31

DOI 10.25726/k7323-5894-9739-d

EDN MEMZTQ

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

Эмоциональный интеллект ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста формируется в сензитивный период, когда переживание переходит из непосредственной формы в осознанную, а художественная литература выступает одним из средств этого перехода. При широком признании такой роли остаётся непрояснённым вопрос о том, какими свойствами произведения и какими способами работы с ним достигается приращение отдельных составляющих эмоционального интеллекта; возрастные этапы при этом изучаются разрозненно. Цель работы – построить дифференцированную по возрасту модель, соотносящую компонентную структуру эмоционального интеллекта со свойствами детской литературы. Применены структурно-функциональный подход, понятийно-категориальный анализ, контент-анализ нормативных документов и моделирование. Установлено, что литературное средство неоднородно по отношению к компонентам эмоционального интеллекта: идентификация и понимание эмоций складываются раньше и преимущественно содержанием текста, тогда как управление переживанием опирается на способ педагогической работы. Предложена типология читательских ситуаций, упорядоченных по глубине эмоциональной переработки – от эмоционального заражения до рефлексивного соотнесения с личным опытом, – с указанием педагогического условия перехода между уровнями. Развивающий эффект связывается с соответствием глубины переработки текста возрастным возможностям ребёнка, а не с выбором произведения самим по себе.

### **Ключевые слова**

эмоциональный интеллект, детская литература, дошкольный возраст, младший школьный возраст, литературное чтение, эмоциональная отзывчивость, сопереживание, эмоциональное развитие.

### **Введение**

Эмоциональный интеллект в возрастной и педагогической психологии закрепился в статусе одной из базовых характеристик, опосредующих социальную адаптацию ребёнка и успешность его включения в учебную деятельность. Дошкольное детство и младший школьный возраст приходятся на сензитивный период становления механизмов распознавания, понимания и регуляции эмоций, когда внешняя, культурно заданная форма переживания постепенно переходит во внутренний план. Художественная литература традиционно относится к числу средств, способных опосредовать этот

переход: текст предъявляет ребёнку эмоцию персонажа как предмет наблюдения, наименования и сопоставления с собственным опытом. За общим признанием такой роли скрывается, однако, слабо проработанный вопрос о том, какими именно свойствами произведения и при каких условиях работы с ним достигается приращение отдельных составляющих эмоционального интеллекта.

Расхождение обнаруживается уже на уровне теоретических описаний. Часть работ трактует литературу как источник эмоционального опыта, обращаясь к механизму сопереживания и идентификации с персонажем; так, в исследовании А.С. Гореликовой (Гореликова, 2021) формирование эмоционального интеллекта связывается прежде всего с уроком литературного чтения как организованной ситуацией переживания. Другая линия, представленная работами Л.С. Сильченковой (Сильченкова, 2021), смещает акцент на читательскую деятельность и операции с текстом, рассматривая эмоциональный отклик как производное от глубины понимания прочитанного. В специализированной литературе при этом отсутствует консенсус относительно того, опосредуется ли эмоциональное развитие преимущественно содержанием произведения или способом педагогической работы с ним; методическая сторона вопроса, как отмечают И.В. Сосновская и Н.П. Терентьева (Сосновская, 2024), разработана наименее полно. Возникающий разрыв между декларируемой значимостью средства и отсутствием модели его действия снижает воспроизводимость педагогических решений и затрудняет их перенос из одной возрастной группы в другую.

Сохраняется и возрастная разобщённость подходов. Дошкольный и младший школьный этапы изучаются в значительной мере автономно, вследствие чего единая логика отбора и применения литературных средств остаётся невыстроенной.

Отдельную трудность создаёт нормативный контекст. Требования к эмоционально-личностным результатам закреплены в федеральных образовательных стандартах обоих уровней, тогда как операциональное наполнение этих требований применительно к детской литературе в программных документах не конкретизировано. Что художественная литература работает как инструмент эмоционального воспитания, обосновано и в публикации Р.М. Хаертдиновой, Л.В. Рахматуллиной (Хаертдинова, 2023), и в статье Н.И. Семеновой, Н.П. Дунчик (Семенова, 2024); вместе с тем предложенные ими решения адресованы либо дошкольному, либо школьному звену по отдельности. Предметом настоящей работы выступает сопряжение компонентной структуры эмоционального интеллекта со свойствами произведений детской литературы и построение на этой основе дифференцированной по возрасту модели педагогических средств.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выполнена средствами теоретического анализа. Применены систематизация и сравнительно-сопоставительный анализ подходов к развитию эмоционального интеллекта литературными средствами, структурно-функциональный подход к описанию связи компонентов эмоционального интеллекта с функциями художественного текста, понятийно-категориальный анализ ключевых конструктов, а также контент-анализ действующих нормативных документов дошкольного и начального общего образования. Ядром процедуры стало моделирование: построена авторская интегративно-уровневая модель, соотносящая структуру эмоционального интеллекта со свойствами произведений детской литературы и дифференцирующая педагогические средства по возрастным этапам. Эмпирические процедуры с участием детей, диагностические срезы и опросы не проводились.

Нормативную базу составили федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 в редакции от 8 ноября 2022 г.) и федеральная образовательная программа дошкольного образования (приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028), а на уровне начального звена – федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 в редакции приказа от 18 июня 2025 г.) и федеральная образовательная программа начального общего образования (приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 372). Теоретической рамкой послужили положения культурно-исторической традиции о единстве аффекта и

интеллекта, восходящие к Л.С. Выготскому, и представления А.В. Запорожца об эмоциональном предвосхищении и содействии как механизмах вхождения ребёнка в переживания персонажа.

Материалом для содержательной проработки модели послужил круг произведений, типичных для дошкольного и младшего школьного чтения, сгруппированных по жанровой принадлежности и характеру эмоциональной нагрузки; отдельные произведения привлекались как иллюстрации механизмов, а не как объект сплошного разбора. Обоснованность построений обеспечивалась их соотносением с требованиями к эмоционально-личностным результатам, закреплёнными в перечисленных документах.

### **Результаты и обсуждение**

Эмоциональный интеллект в большинстве операциональных трактовок раскрывается через четыре относительно автономные способности: восприятие и идентификацию эмоций, их понимание, использование эмоций для регуляции мыслительной деятельности и управление собственными эмоциональными состояниями. Художественный текст затрагивает каждую из этих способностей неодинаково. Чтение или слушание предъявляет ребёнку эмоцию в готовой, означенной форме: автор называет переживание персонажа, помещает его в понятную ситуацию и задаёт причинно-следственную связь между событием и откликом. Диффузное, телесно переживаемое состояние получает тем самым словесную опору, что и составляет первичный механизм перехода от непосредственной эмоции к её осознанию.

Первичное означивание переживания заслуживает отдельного внимания, поскольку именно оно отличает литературное средство от непосредственного эмоционального опыта. В жизни ребёнок переживает эмоцию, но редко получает её точное название в момент протекания; текст же предъявляет состояние уже названным и достраивает к переживанию его словесный эквивалент. Накопление эмоционального словаря не сводится к запоминанию обозначений: название перестраивает само восприятие, делая прежде слитное состояние различимым и сопоставимым с другими. Чем богаче репертуар обозначений, тем тоньше различия, доступные ребёнку, и тем устойчивее переход от диффузного отклика к дифференцированному.

Понятийная сторона вопроса осложнена близостью нескольких конструктов. Эмоциональная отзывчивость, эмпатия и эмоциональный интеллект описывают пересекающиеся, но не тождественные явления: отзывчивость фиксирует готовность откликнуться на чужое состояние, эмпатия – разделить его, тогда как эмоциональный интеллект охватывает и распознавание, и понимание, и регуляцию. Художественный текст затрагивает все три, однако через разные свои свойства, и смешение конструктов в эмпирических работах нередко приводит к тому, что прирост отзывчивости истолковывается как развитие эмоционального интеллекта в целом. Разведение этих понятий необходимо уже для того, чтобы корректно соотнести результат воздействия с тем, что измерялось.

Механизм идентификации с персонажем описан подробнее прочих. В исследовании В.А. Чернобровкина с соавторами (Чернобровкин, 2021б) зафиксировано, что включение художественных произведений в работу с дошкольниками повышает точность распознавания базовых эмоций и расширяет репертуар их вербальных обозначений. Эмоциональное содействие, при котором ребёнок мысленно становится на сторону героя и предвосхищает исход событий, переводит сопереживание из пассивного отклика в активное прослеживание чужого состояния. Здесь литература обнаруживает преимущество перед прямым наставлением: переживание присваивается через сюжет, а не сообщается в виде готового правила.

Механизм эмоционального содействия, при котором ребёнок не наблюдает за героем со стороны, а внутренне действует вместе с ним, объясняет, почему художественный текст развивает эмоции эффективнее прямого назидания. Содействие предполагает предвосхищение: слушатель заранее переживает грозящую персонажу опасность или ожидаемую радость, и это предвосхищение перестраивает его собственное отношение к подобным ситуациям. В отличие от сообщённого правила, присвоенное через содействие переживание сохраняет связь с конкретным образом и потому легче

переносится в сходные обстоятельства. Опора на этот механизм отделяет работу с литературой от формального разбора морали, при котором эмоция подменяется её словесной формулировкой.

Особое положение занимает сказка. Полярная организация эмоционального содержания, устойчивая моральная структура и предсказуемость развязки делают её материалом, на котором ребёнок впервые осваивает противопоставление эмоциональных полюсов. В работе того же авторского коллектива (Чернобровкин, 2021а) сказочный материал трактуется как инструмент дифференциации эмоций у дошкольников, а Н.В. Радынова (Радынова, 2024) связывает с ним становление способности соотносить поступок персонажа с его эмоциональным следствием. Сказка задаёт ребёнку первичную систему координат, внутри которой переживание получает оценку, а оценка – обоснование.

Для дошкольного возраста существенно, что эмоция передаётся ребёнку не только словом. Интонация взрослого, ритм текста, иллюстрация и сопровождающая чтение мимика образуют единый канал, по которому переживание персонажа достигает слушателя прежде, чем он осмыслит фабулу. Этот допонятийный путь объясняет действенность поэзии и звукоподражательных форм там, где развёрнутое понимание сюжета ещё недоступно. По мере перехода к самостоятельному чтению опора на внешние каналы ослабевает, и нагрузка смещается на сам текст, что предъявляет к читателю новые требования и одновременно открывает возможность более тонкой дифференциации.

На младшем школьном этапе ведущей становится не слушание, а самостоятельная читательская деятельность, и характер эмоциональной переработки меняется. С.А. Колгушкина (Колгушкина, 2022) описывает урок литературного чтения как ситуацию, в которой эмоциональный отклик опирается на анализ текста: ребёнок не только переживает, но и реконструирует мотив поступка, сопоставляет позиции персонажей, улавливает авторское отношение. В более поздних исследованиях, в частности у Н.Н. Власовой, С.А. Портновой и О.А. Тимаховой (Власова, 2025), эмоциональный интеллект трактуется как планируемый результат литературного чтения, достигаемый системой заданий на интерпретацию переживаний героев. Переход от дошкольного содействия к школьному анализу не отменяет первого, но надстраивает над ним рефлексивный план.

Различие между жанрами по способу предъявления эмоции дополняет картину. Прозаический рассказ ведёт читателя через событие к переживанию, тогда как лирическое стихотворение предъявляет переживание прямо, минуя развёрнутое событие. Первое учит выводить эмоцию из ситуации, второе – опознавать её в чистом виде и удерживать оттенки настроения. Сочетание обоих путей в круге детского чтения, вероятно, и обеспечивает ту полноту охвата компонентов эмоционального интеллекта, какая недостижима средствами одного жанра.

Промежуточное звено между непосредственным откликом и его осознанием занимает эмоциональная отзывчивость. А.А. Мочалова и Т.В. Малова (Мочалова, 2022) показывают, что чтение художественных произведений воспитывает отзывчивость детей шести-семи лет к близким взрослым, перенося переживание из текстовой ситуации в реальные отношения. Прикладную сторону этого процесса раскрывает комплект заданий, предложенный Н.В. Кулаковой и П.А. Иконниковой (Кулакова, 2024): упражнения на узнавание, называние и обоснование эмоций героев последовательно повышают уровень отзывчивости младших школьников. Перенос переживания за пределы текста, по всей видимости, и образует тот результат, ради которого литература привлекается как средство.

Границы применимости литературного средства проясняются на материале детей с задержкой психического развития. Н.Ш. Мухаметшина и О.В. Караневская (Мухаметшина, 2024) фиксируют положительные сдвиги в эмоциональной сфере старших дошкольников этой группы при систематическом приобщении к художественной литературе, а Ю.О. Васенёва и А.В. Соколова (Васенёва, 2023) получают сопоставимый результат средствами сказкотерапии. Возможность работать с эмоцией через текст там, где прямое объяснение затруднено, косвенно подтверждает опосредующую природу средства. Внимания заслуживает приём, описанный О.П. Бахавой и Е.В. Кочергиной (Бахавая, 2024) на материале рассказа В.П. Астафьева «Белогрудка»: внеклассное чтение организуется как развёрнутая работа с нравственно-эмоциональным конфликтом, требующая от читателя занять оценочную позицию. Текст в этом случае выполняет роль не иллюстрации чувства, а условия для его анализа.

Сведение перечисленных механизмов в единую схему требует прямого соотнесения каждого компонента эмоционального интеллекта с теми свойствами художественного текста и теми действиями читателя, через которые компонент складывается. Подобное соотнесение образует первый уровень предлагаемой модели (табл. 1).

Таблица 1. Компоненты эмоционального интеллекта и соотнесённые с ними функции восприятия художественного текста

| Компонент эмоционального интеллекта | Содержательная характеристика              | Свойство текста и читательское действие                    | Наблюдаемый результат                              |
|-------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Идентификация эмоций                | Распознавание и называние состояний        | Прямое обозначение переживаний персонажа                   | Рост словаря и точности узнавания эмоций           |
| Понимание эмоций                    | Установление причин и динамики переживания | Связь события и отклика героя, смена состояний по сюжету   | Умение объяснить и предвидеть переживание героя    |
| Использование эмоций                | Опора на эмоцию при оценке и выборе        | Нравственный выбор героя, конфликт мотивов, позиция автора | Соотнесение переживания с поступком и своим опытом |
| Управление эмоциями                 | Произвольная регуляция своего состояния    | Образцы совладания героя, разрешение напряжения в развязке | Освоение культурных способов переживания           |

Источник: составлено автором.

Распределение, отражённое в первом уровне модели, обнаруживает неоднородность средства. Идентификация и понимание эмоций обеспечиваются преимущественно содержанием текста: достаточно того, что автор назвал переживание и выстроил его причину, чтобы у ребёнка возникла опора для узнавания и объяснения. Использование и управление эмоциями таким прямым образом не передаются; они требуют, чтобы читатель занял по отношению к переживанию героя самостоятельную позицию – оценил поступок, соотнёс его с мотивом, примерил способ совладания к собственному опыту.

Из этого следует, что развивающий потенциал произведения нельзя оценивать вне способа работы с ним. Один и тот же текст, прочитанный без последующего разбора, затрагивает по преимуществу нижние компоненты структуры – узнавание и понимание; вовлечение верхних компонентов достигается лишь тогда, когда чтение продолжается в обсуждении, оценке и переносе. Неравномерность вклада средства в разные составляющие эмоционального интеллекта, вероятно, и объясняет, почему ссылки на развивающую силу чтения столь часто остаются недоказанными: измеряют один компонент, а воздействие приписывают конструкту в целом.

Распределение нагрузки между компонентами зависит и от жанровой природы произведения. Разные жанры детской литературы задействуют неодинаковые механизмы эмоциональной переработки и неодинаково адресованы возрасту (табл. 2).

Таблица 2. Жанрово-функциональное соответствие произведений детской литературы задачам эмоционального развития

| Жанровая группа                | Ведущий механизм эмоциональной переработки                       | Преимущественная возрастная адресация |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Народная и литературная сказка | Освоение полярности эмоций, соотнесение поступка и его следствия | Преимущественно дошкольный возраст    |

|                                           |                                                                     |                                               |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Реалистический рассказ о детях и животных | Идентификация с близким персонажем, нравственно-эмоциональный выбор | Старший дошкольный и младший школьный возраст |
| Поэзия для детей                          | Заражение через ритм и звучание, дифференциация настроений          | Весь рассматриваемый диапазон                 |
| Познавательно-художественная проза        | Сопряжение познавательного интереса и переживания                   | Преимущественно младший школьный возраст      |
| Авторская сказочная повесть               | Удержание развёрнутой эмоциональной линии героя                     | Младший школьный возраст                      |

Источник: составлено автором.

Жанровая проекция модели показывает, что возрастная адресация средства задаётся не тематикой, а типом эмоциональной работы, который жанр делает доступным. Сказка с её полярностью пригодна там, где ребёнок осваивает само различие эмоциональных знаков; реалистический рассказ о сверстнике или животном занимает срединное положение и потому удерживает наибольшую преемственную нагрузку – он связывает дошкольное содействие со школьным анализом. Близость персонажа к опыту читателя облегчает идентификацию, а нравственная неоднозначность ситуации впервые делает необходимой оценку, подключая верхние компоненты структуры.

Срединное положение реалистического рассказа подтверждается и характером затруднений, возникающих при его чтении. Произведение о сверстнике сталкивает читателя с ситуацией, в которой сочувствие одному персонажу не отменяет вины перед другим, а правильный по форме поступок сопровождается тяжёлым переживанием. Подобная неоднозначность не разрешается на уровне узнавания эмоции и вынуждает ребёнка удерживать сразу несколько отношений к происходящему. Дошкольнику такая ситуация доступна при поддержке взрослого, младшему школьнику – во всё большей мере самостоятельно, что и делает рассказ удобным материалом для прослеживания возрастного сдвига.

Поэзия охватывает весь диапазон, опираясь не на сюжет, а на ритм, звуковую организацию и интонацию. Эмоция передаётся здесь до и помимо понимания фабулы, вследствие чего стихотворение остаётся действенным и для дошкольника, ещё не владеющего развёрнутым анализом, и для младшего школьника, для которого тонкая дифференциация настроений становится самостоятельной задачей. Познавательно-художественная проза и сказочная повесть, напротив, предполагают удержание длинной эмоциональной линии и потому смещены к школьному звену.

Ни компонентная, ни жанровая проекция не объясняют, почему один и тот же текст у одного ребёнка вызывает лишь поверхностный отклик, а у другого – развёрнутую эмоциональную работу. Различие коренится в глубине переработки текста, поддающейся типологизации. Предлагаемая типология выделяет четыре читательские ситуации, упорядоченные по нарастанию этой глубины, и для каждой указывает педагогическое условие, размыкающее её в сторону следующей (табл. 3).

Таблица 3. Авторская типология читательских ситуаций по глубине эмоциональной переработки текста

| Тип читательской ситуации  | Позиция ребёнка по отношению к тексту  | Доминирующая операция эмоционального интеллекта | Педагогическое условие перехода к следующему типу |
|----------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Эмоциональное заражение    | Непроизвольный отклик на тон и события | Восприятие эмоции без её называния              | Введение наименования переживания взрослым        |
| Идентификация и содействие | Мысленное соучастие в судьбе героя     | Распознавание и предвосхищение эмоций героя     | Вопрос о причинах переживания героя               |

|                           |                                           |                                                    |                                               |
|---------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Эмоциональная децентрация | Удержание нескольких позиций одновременно | Понимание разнонаправленных эмоций участников      | Сопоставление точек зрения персонажей         |
| Рефлексивное соотнесение  | Перенос переживания на собственный опыт   | Осмысление и регуляция эмоции применительно к себе | Связь ситуации текста с личным опытом ребёнка |

Источник: составлено автором.

Типология устроена кумулятивно: каждый следующий тип не отменяет предыдущего, а включает его в качестве условия. Эмоциональное заражение, при котором ребёнок откликается на тон произведения, ещё не называя своего состояния, образует фундамент, без которого последующая работа лишается материала. Идентификация надстраивается над заражением в тот момент, когда отклик связывается с конкретным персонажем и его судьбой. Децентрация требует от читателя удерживать несколько эмоциональных позиций сразу и потому недоступна, пока идентификация остаётся односторонней. Рефлексивное соотнесение замыкает ряд, возвращая переработанное переживание к собственному опыту ребёнка.

Различие между идентификацией и децентрацией удобно проследить на эпизоде, где двое персонажей переживают одно событие противоположно: радость одного оказывается оборотной стороной огорчения другого. Пока читатель отождествляет себя только с одним из них, второй остаётся для него помехой или препятствием. Децентрация наступает в тот момент, когда ребёнок удерживает обе позиции, не отказываясь ни от одной, и тем самым осваивает разнонаправленность эмоций в общей ситуации. Педагогическое сопоставление точек зрения персонажей обеспечивает условие для сдвига, но не производит его автоматически: переход совершается самим читателем.

Решающее значение в этой схеме принадлежит не типу самому по себе, а условию перехода. Переход от заражения к идентификации обеспечивается тем, что взрослый называет переживание и делает его предметом совместного внимания; от идентификации к децентрации — вопросом о причинах состояния героя, размыкающим односторонний отклик; от децентрации к рефлексии — связыванием текстовой ситуации с личным опытом читателя. Каждое условие есть педагогическое действие, а не свойство текста. Тем самым типология разводит два плана, смешение которых порождало разногласия в литературе: потенциал переработки задаётся произведением, а реализуемый уровень определяется характером работы с ним.

Такое разведение позволяет вернуться к расхождению, обозначенному во введении. Линия, возводящая эмоциональное развитие к содержанию текста, и линия, выводящая его из читательской деятельности, оказываются описаниями разных уровней одного процесса: первая верна для нижних типов, где достаточно предъявить означенную эмоцию, вторая — для верхних, где переживание без специально организованного действия не перерабатывается. Спор о том, что важнее, текст или способ работы, теряет основу, поскольку оба фактора отвечают за разные участки шкалы глубины.

Разграничение уровней проясняет и недосказанность нормативных требований. Образовательные стандарты фиксируют ожидаемый результат — способность ребёнка распознавать эмоции, сопереживать, учитывать чувства других, — но не указывают, какими читательскими ситуациями он достигается. Соотнесение требований с предложенной типологией показывает, что ориентиры дошкольного уровня отвечают преимущественно нижним типам переработки, а личностные результаты начальной школы предполагают верхние. Отсутствие в документах промежуточного звена между предъявлением текста и ожидаемым результатом оставляет выбор средств на усмотрение педагога, чем и объясняется разнородность практик.

Реализация одних и тех же типов на дошкольном и младшем школьном этапах опирается на разные средства, поскольку различаются ведущая деятельность, форма обращения к тексту и мера самостоятельности ребёнка.

Сопоставление возрастных этапов раскрывает преемственность между ними. Доминирующие на дошкольном этапе заражение и идентификация не исчезают в начальной школе; они уходят в основание,



поверх которого организуются децентрация и рефлексия. Смена ведущего средства – от игры-драматизации и проговаривания к анализу и письменному отклику – отражает изменение меры самостоятельности читателя и формы участия взрослого. На дошкольном этапе ведущими остаются слушание, совместное рассматривание и проговаривание переживаний при посреднической роли взрослого, называющего и разделяющего эмоцию; в начальной школе на первый план выходят самостоятельное чтение, анализ текста и письменный отклик, а взрослый становится организатором анализа и рефлексии. Преемственность обнаруживается и в нормативной плоскости: эмоционально-личностные ориентиры дошкольных областей социально-коммуникативного и речевого развития продолжают в личностных и метапредметных результатах литературного чтения, хотя прямая связь между ними в программных документах не прописана.

Смена меры самостоятельности прослеживается на протяжении всего периода: на дошкольном этапе взрослый удерживает почти всю организацию эмоциональной переработки, к концу младшего школьного возраста значительная часть этих функций передаётся читателю, и резкой границы между этапами не обнаруживается, что согласуется с кумулятивным устройством типологии читательских ситуаций.

Собранная из четырёх проекций модель описывает развитие эмоционального интеллекта средствами детской литературы как движение по двум осям одновременно: по компонентной структуре, где разные составляющие требуют разной работы, и по шкале глубины переработки, где переход между уровнями обеспечивается педагогическим условием, а не самим фактом чтения. Жанр задаёт исходный коридор возможностей, возраст определяет форму их реализации.

Предложенная модель не требует расширения номенклатуры педагогических средств; она перераспределяет уже применяемые приёмы по двум осям – компоненту эмоционального интеллекта и уровню переработки текста. Слушание, проговаривание, драматизация, анализ, письменный отклик сохраняют значение, но получают точное место в общей схеме: каждое средство соотносится с тем типом читательской ситуации, для перехода из которого оно создаёт условие. Расхождение в эмпирических оценках эффективности чтения при таком подходе объясняется несовпадением глубины организованной переработки с тем компонентом, который выбран для измерения. Там, где работа ограничивается предъявлением текста, фиксируется приращение узнавания и понимания эмоций при слабом сдвиге в их регуляции, а продолжение чтения анализом и переносом распространяет отклик на верхние компоненты структуры. Упорядочение средств, а не их умножение, и составляет содержательный итог проведённого построения.

### **Заключение**

Художественная литература действует в дошкольном и младшем школьном возрасте как опосредующее средство, переводящее диффузное переживание в осознаваемое через его название, помещение в понятную ситуацию и соотнесение с поступком персонажа. Эффект этого средства неоднороден: идентификация и понимание эмоций обеспечиваются содержанием текста, тогда как использование и регуляция переживания подключаются лишь при специально организованной работе.

Сведение компонентной и уровневой проекций в единую модель показывает, что давнее расхождение между «текстоцентричным» и «деятельностным» объяснениями эмоционального развития снимается их разграничением по шкале глубины. Содержание произведения задаёт потенциал переработки и достаточно для нижних читательских ситуаций – заражения и идентификации; верхние ситуации, децентрация и рефлексивное соотнесение, недостижимы без педагогического условия, размыкающего отклик в сторону анализа и переноса. Обе объяснительные линии оказываются верными применительно к разным участкам одной шкалы, что лишает спор о приоритете содержания или способа работы предметной основы.

Возрастные этапы связаны преемственно. Дошкольные механизмы сохраняются и уходят в основание школьной работы, надстраивающейся над ними.

Предложенная типология читательских ситуаций пригодна как инструмент проектирования: она позволяет соотнести замысел занятия не с произведением вообще, а с тем уровнем эмоциональной

переработки, который этим занятием достигается, и заранее предусмотреть условие перехода к следующему уровню. Развивающий результат при таком подходе складывается из соответствия глубины работы возрастным возможностям ребёнка, а не из удачного выбора текста.

Сопряжение структуры эмоционального интеллекта со свойствами детской литературы обнаруживает, что произведение и способ работы с ним отвечают за разные составляющие одного процесса. Понимание этого распределения упорядочивает разрозненные наблюдения о «развивающей силе чтения» в проверяемую систему зависимостей между жанром, возрастом и глубиной переработки текста.

### Список литературы

1. Бахаева О.П., Кочергина Е.В. Приёмы развития эмоционального интеллекта на уроках внеклассного чтения (на примере изучения рассказа В.П. Астафьева «Белогрудка» в 5-м классе) // Педагогические технологии. 2024. № 2. С. 85-92.
2. Васенёва Ю.О., Соколова А.В. Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития средствами сказкотерапии // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1. С. 60-71.
3. Власова Н.Н., Портнова С.А., Тимахова О.А. Развитие эмоционального интеллекта учащихся на уроках литературного чтения // Начальное образование. 2025. Т. 13. № 4. С. 17-21.
4. Гореликова А.С. Формирование эмоционального интеллекта на уроках литературного чтения // Известия института педагогики и психологии образования. 2021. № 2. С. 150-155.
5. Колгушкина С.А. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения // Известия института педагогики и психологии образования. 2022. № 2. С. 90-94.
6. Кулакова Н.В., Иконникова П.А. Комплект заданий для развития уровня эмоциональной отзывчивости младших школьников на уроках литературного чтения // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2024. № 15 (24). С. 114-118.
7. Мочалова А.А., Малова Т.В. Воспитание у детей 6-7 лет эмоциональной отзывчивости к родителям в процессе чтения художественной литературы // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (54). С. 103-108.
8. Мухаметшина Н. Ш., Караневская О. В. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития путем приобщения к художественной литературе // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2024. № 3 (101). С. 67-71.
9. Радынова Н.В. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста посредством сказок // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2024. № 1. С. 100-104.
10. Семенова Н.И., Дунчик Н.П. Художественная литература как инструмент развития эмоционального интеллекта школьников // Экстернат РФ. 2024. № 1 (19). С. 20-30.
11. Сильченкова Л. С. Развитие эмоционального интеллекта читателей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения // Начальное образование. 2021. Т. 9. № 2. С. 14-16. DOI: 10.12737/1998-0728-2021-9-2-14-16.
12. Сосновская И.В., Терентьева Н.П. Проблема развития эмоционального интеллекта читателя-школьника: методический аспект // Литература в школе. 2024. № 3. С. 94-108.
13. Хаертдинова Р.М., Рахматуллина Л.В. Художественная литература как средство развития эмоционального интеллекта у дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-3. С. 313-315.
14. Чернобровкин В.А., Тупикина Д.В., Карлова Ю.В., Повайба С.А. Использование сказочного материала в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 1. С. 137-141.
15. Чернобровкин В.А., Тупикина Д.В., Павлюченко Е.А., Карлова Ю.В., Яковлева Е.В. Использование художественных произведений в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 327-342.

## Use of children's literature works as a means of developing emotional intelligence in preschool and primary school children

**Kseniya A. Vereshchagina**

Senior Lecturer  
Pacific National University  
Khabarovsk, Russia  
kseniya.vereshchagina@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.02.2026

Accepted 16.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.015.31

DOI 10.25726/k7323-5894-9739-d

EDN MEMZTQ

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)  
(pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Abstract

The emotional intelligence of preschool and primary school children develops during a sensitive period, when experience shifts from an immediate form to a conscious one, and literary works act as one of the means of this transition. Despite broad recognition of such a role, it remains unclear which properties of a work, and by which methods of working with it, secure the growth of particular constituents of emotional intelligence; the age stages are studied separately. The aim is to build an age-differentiated model relating the component structure of emotional intelligence to the properties of children's literature. A structural-functional approach, conceptual analysis, content analysis of normative documents and modelling were applied. It was established that the literary means is heterogeneous with respect to the components of emotional intelligence: the identification and understanding of emotions take shape earlier and predominantly through the content of the text, whereas the regulation of experience relies on the method of pedagogical work. A typology of reading situations is proposed, ordered by the depth of emotional processing – from emotional contagion to reflective correlation with personal experience – with an indication of the pedagogical condition for transition between levels. The differentiation of means at the preschool and primary school stages is presented as a continuous superstructure of the reflective plane over immediate experience. The developmental effect is associated with the correspondence between the depth of text processing and the child's age-related capabilities rather than with the choice of work in itself.

### Keywords

emotional intelligence, children's literature, preschool age, primary school age, literary reading, emotional responsiveness, empathy, emotional development.

### References

1. Bakhaeva O.P., Kochergina E.V. Techniques for developing emotional intelligence in extracurricular reading lessons (based on the study of V.P. Astafiev's story «Belogradka» in the 5th grade) // Pedagogical Technologies. 2024. № 2. pp. 85-92.
2. Vaseneva Yu.O., Sokolova A.V. The development of emotional intelligence of older preschoolers with mental retardation by means of fairy-tale therapy // NTGSPi Scientific Notes. Series: Pedagogy and Psychology. 2023. № 1. pp. 60-71.

3. Vlasova N.N., Portnova S.A., Timakhova O.A. The development of emotional intelligence of pupils in literary reading lessons // Primary Education. 2025. Vol. 13. № 4. pp. 17-21.
4. Gorelikova A.S. The formation of emotional intelligence in literary reading lessons // Institute of Pedagogy and Psychology of Education Bulletin. 2021. № 2. pp. 150-155.
5. Kolgushkina S.A. The development of emotional intelligence of primary school children in literary reading lessons // Institute of Pedagogy and Psychology of Education Bulletin. 2022. № 2. pp. 90-94.
6. Kulakova N.V., Ikonnikova P.A. A set of tasks for developing the level of emotional responsiveness of primary school children in literary reading lessons // Man and Language in the Communicative Space: A Collection of Scientific Articles. 2024. № 15 (24). pp. 114-118.
7. Mochalova A.A., Malova T.V. Fostering emotional responsiveness toward parents in children aged 6-7 in the process of reading literary fiction // Shadrinsk State Pedagogical University Bulletin. 2022. № 2 (54). pp. 103-108.
8. Mukhametshina N.Sh., Karanevskaya O.V. The development of the emotional sphere of older preschoolers with mental retardation through familiarization with literary fiction // Correctional Pedagogy: Theory and Practice. 2024. № 3 (101). pp. 67-71.
9. Radynova N.V. The development of emotional intelligence in preschool children through fairy tales // Current Problems and Prospects for the Development of Modern Psychology. 2024. № 1. pp. 100-104.
10. Semenova N.I., Dunchik N.P. Literary fiction as a tool for developing the emotional intelligence of schoolchildren // Externat RF. 2024. № 1 (19). pp. 20-30.
11. Sil'chenkova L.S. Development of Emotional Intelligence in Readers of Primary School Age in Literary Reading Lessons // Primary Education. 2021. Vol. 9. № 2. pp. 14-16. DOI: 10.12737/1998-0728-2021-9-2-14-16.
12. Sosnovskaya I.V., Terentyeva N.P. The problem of developing the emotional intelligence of the schoolchild reader: a methodological aspect // Literature at School. 2024. № 3. pp. 94-108.
13. Khaertdinova R.M., Rakhmatullina L.V. Literary fiction as a means of developing emotional intelligence in preschoolers // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 81-3. pp. 313-315.
14. Chernobrovkin V.A., Tupikina D.V., Karlova Yu.V., Povaiba S.A. The use of fairy-tale material in the development of emotional intelligence of preschool children // Modern High Technologies. 2021. № 1. pp. 137-141.
15. Chernobrovkin V.A., Tupikina D.V., Pavlyuchenko E.A., Karlova Yu.V., Yakovleva E.V. The use of literary works in the development of emotional intelligence of preschool children // Perspectives of Science and Education. 2021. № 4 (52). pp. 327-342.

**Физическая культура как ресурс патриотического воспитания: возможности и вызовы со старшими школьниками**

**Евгения Евгеньевна Зенченкова**

Специалист-эксперт

Москва, Россия

eva.glazkova.2017@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.035.6

DOI 10.25726/k1172-3415-3165-n

EDN MEYVEX

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Аннотация**

Сопряжение физической культуры с задачами патриотического воспитания старших школьников остаётся содержательно неоднородным: нормативные документы закрепляют воспитательный результат предметной области как обязательный, тогда как на уровне урочной и внеурочной практики патриотическая составляющая нередко сводится к разовым мероприятиям, символически приуроченным к памятным датам. Разрыв между декларируемым воспитательным потенциалом и его методическим обеспечением применительно к возрастной группе 15-17 лет осмыслен в специализированной литературе фрагментарно. Цель работы – построение авторской модели, которая описывает ресурсный потенциал физической культуры в патриотическом воспитании старшеклассников и систематизирует препятствующие его реализации факторы. Применены понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональное моделирование, контент-анализ действующих федеральных образовательных стандартов и сопоставительная систематизация педагогических средств. Выделены четыре компонента ресурса – ценностно-смысловой, историко-культурный, деятельностно-волевой и социально-коммуникативный – и установлено их неравномерное методическое покрытие: историко-культурный и социально-коммуникативный компоненты обеспечены слабее остальных. Сопоставление личностных и метапредметных требований стандарта со средствами предметной области показало, что наибольший воспитательный эффект сосредоточен не в нормативной части урока, а в коллективно-соревновательных и физкультурно-краеведческих форматах внеурочной деятельности. Систематизация барьеров выявила, что определяющими выступают не материально-технические дефициты, а слабость методической связи между двигательным содержанием и ценностным планом, усиленная мотивационными особенностями старшего подросткового возраста. Полученная картина указывает, что воспитательная отдача предметной области достигается перенастройкой уже применяемых форм работы под ценностно-смысловую задачу, а не введением обособленного патриотического модуля поверх физической подготовки.

**Ключевые слова**

физическая культура, патриотическое воспитание, старшие школьники, ресурсный подход, воспитательный потенциал, физкультурно-спортивная деятельность, комплекс ГТО, образовательная среда.

### **Введение**

Воспитательная функция физической культуры закреплена в действующих нормативных документах об образовании как обязательный результат, а не как факультативное дополнение к двигательной подготовке. Обновлённый федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями, внесёнными приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 и последующими, вплоть до редакции от 12 февраля 2025 г.), относит к личностным результатам освоения программы патриотическое воспитание, в том числе сформированность гражданской позиции и уважения к историческому прошлому. Предметная область «Физическая культура» при этом сохраняет преимущественно нормативно-результативную трактовку, ориентированную на показатели двигательной подготовленности. В систематизированном виде состояние исследований патриотического воспитания школьников, как отмечается в работах Л.Ю. Максимовой (Максимова, 2024), остаётся методологически разнородным, а его сопряжение с конкретными предметными областями описано неравномерно.

Несоответствие проступает при сопоставлении нормативного и практического уровней. На уроке физической культуры в старших классах патриотическая составляющая, по наблюдениям М.К. Ромашовой (Ромашова, 2022), чаще всего реализуется через эпизодические включения – тематические беседы, упоминание спортивных достижений, приуроченность к памятным датам, – тогда как основное учебное время отводится сдаче нормативов и развитию физических качеств. Т.А. Бекоева (Бекоева, 2023) фиксирует, что обращение к патриотической тематике в школе усиливается под воздействием актуальных вызовов современности, однако содержательное наполнение этой работы средствами конкретных дисциплин остаётся слабо проработанным. Возникает ситуация, при которой воспитательный результат предписан стандартом, но инструментально не обеспечен на уровне предметной методики.

Концептуальные подходы к проблеме разнятся. В части публикаций спортивно-патриотическое воспитание трактуется как относительно самостоятельное направление со своими целями и формами; такую позицию развивают, в частности, Е.А. Полухин и С.Б. Букша (Полухин, 2023), предлагающие концептуальные положения спортивно-патриотической работы с учащейся молодёжью. Иная линия рассматривает патриотическое содержание как сквозную характеристику физкультурной деятельности, не требующую обособления в отдельный модуль. Расхождение не сводится к терминологии: от выбора трактовки зависит, проектируется ли в школе отдельная подсистема воспитательной работы или перенастраиваются уже существующие формы занятий. Консенсус по этому вопросу в специализированной литературе пока отсутствует, что делает выбор методологической рамки предметом обоснования, а не автоматического заимствования.

Старший школьный возраст обостряет указанное противоречие. Анализ организации патриотического и физического воспитания в старшей школе, выполненный М.А. Соломченко (Соломченко, 2023), показывает, что у обучающихся 15-17 лет формируется избирательное, критичное отношение к декларативным воспитательным воздействиям, при котором прямое назидание теряет действенность, а ценностно-смысловое содержание усваивается преимущественно через собственный деятельный опыт. Отсюда вытекает исследовательский вопрос настоящей работы: какие компоненты патриотического воспитания физическая культура способна обеспечить применительно к старшеклассникам содержательно, а не символически, и какие факторы препятствуют переводу этого потенциала в устойчивый педагогический результат.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выполнена в рамках ресурсного подхода: воспитательный потенциал предметной области трактуется как совокупность педагогических возможностей, переводимых в результат при определённых организационных и методических условиях. Ведущим методом выступило структурно-функциональное моделирование, посредством которого ресурс физической культуры разложен на компоненты с обозначением их функций и связей. Понятийно-категориальный анализ применён для разграничения

смежных понятий – физкультурно-патриотическое, спортивно-патриотическое и военно-патриотическое воспитание, – нередко используемых как синонимы; в систематизации средств учтена их дифференциация, представленная в исследованиях Р.А. Семина (Семина, 2021), где разведены собственно физкультурные средства, военно-спортивные и народные игры.

Эмпирической опорой послужили действующие нормативные источники в редакциях, актуальных к 2025-2026 годам: федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ № 413 от 17 мая 2012 г. в редакции от 12 февраля 2025 г.); федеральная образовательная программа среднего общего образования, утверждённая приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 23 ноября 2022 г. № 1014; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р); нормативно-тестирующая база Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне», действующая в редакции государственных требований, введённых с весны 2023 года на период до 2027 года. Сопоставление личностных и метапредметных требований стандарта со средствами предметной области проведено методом матричного соотнесения; категориальная база представлений о ресурсе физической культуры опирается на положения В.С. Бирагова (Бирагов, 2023).

Контент-анализ нормативных документов охватил формулировки личностных результатов патриотической направленности и требования к организации физкультурно-спортивной работы; единицей анализа выступала смысловая единица – закреплённое требование либо обозначенная форма деятельности. Сопоставительная систематизация педагогических средств выполнена по трём основаниям: организационный формат, доминирующий компонент воспитательного воздействия и характер вовлечения старшеклассника. Реальные образовательные организации, экспериментальные группы и опросные процедуры в работе не задействованы; выводы получены кабинетным путём на нормативном и теоретическом материале, что задаёт модельный, а не эмпирико-статистический характер результатов.

### **Результаты и обсуждение**

Разграничение смежных понятий задаёт исходную точку построения модели. Физкультурно-патриотическое воспитание, к которому обращаются Л.Е. Прибылых (Прибылых, 2024) применительно к среднему школьному возрасту, охватывает формирование ценностного отношения к Отечеству средствами двигательной активности и телесной культуры в их широком понимании. Спортивно-патриотическое воспитание делает акцент на состязательности, представительстве и достиженческой мотивации. Военно-патриотическая работа сопряжена с прикладной подготовкой и предполагает иную методическую логику. Смещение этих линий ведёт к тому, что воспитательная задача подменяется привычной тренировочной, а ценностный план остаётся непрояснённым. У.А. Вахрушева (Вахрушева, 2024) описывает патриотическое воспитание через физическую культуру и спорт как процесс, в котором двигательное содержание выступает носителем смысла лишь при условии его педагогического опосредования; без такого опосредования физическая нагрузка ценностно нейтральна.

Существенная часть исследований сходится в признании высокого потенциала предметной области, расходясь в оценке условий его реализации. С.А. Евтых (Евтых, 2024), раскрывая значение физической культуры и спорта в патриотическом воспитании учащейся молодёжи, связывает воспитательный эффект преимущественно с массовыми физкультурными мероприятиями и коллективными форматами. Г.В. Хвалебо (Хвалебо, 2023), напротив, переносит акцент на педагогические условия, при которых физкультурно-спортивная деятельность старшеклассников приобретает воспитательную направленность, – на целеполагание, отбор содержания и позицию педагога. Различие позиций указывает, что сам по себе формат (урок, секция, соревнование) не предопределяет результата: одно и то же мероприятие способно как нести ценностное содержание, так и оставаться чисто двигательным. Научно-методические аспекты этой работы со старшеклассниками систематизированы С.Ю. Альковой (Алькова, 2024), где обоснована необходимость согласования предметных и воспитательных целей в проектировании занятия.

Отдельную группу образуют работы, рассматривающие конкретные институциональные формы. Педагогические возможности комплекса ГТО в гражданско-патриотическом воспитании подростков раскрывает И.И. Болдырев (Болдырев, 2022): нормативно-тестирующая система соотносит индивидуальный результат с общенациональным стандартом подготовки и тем самым включает личное достижение в надличностный контекст. Потенциал физкультурно-спортивного краеведения обоснован в исследовании А.А. Шахова (Шахов, 2024), где локальная спортивная история и связь с территорией рассматриваются как опора ценностного отношения к малой родине. Эти формы значимы тем, что переводят патриотическое содержание из плана декларации в план опыта – через собственное усилие, измеримый результат и соотнесение себя с сообществом. Вместе с тем А.А. Асхамов (Асхамов, 2025) фиксирует, что на уровне рядового урока физической культуры реализация патриотической задачи наталкивается на устойчивые методические затруднения, связанные с дефицитом приёмов, увязывающих двигательное упражнение с ценностным комментарием.

Обобщение приведённых позиций позволяет развести в структуре ресурса четыре функционально различных компонента, по-разному обеспеченных методически и по-разному восприимчивых к возрастным особенностям старшеклассника. Их выделение опирается на формулировки личностных результатов патриотической направленности в стандарте и на дифференциацию воспитательных средств предметной области; характеристика компонентов сведена ниже (табл. 1).

Таблица 1. Компоненты ресурса физической культуры в патриотическом воспитании старшеклассников

| Компонент ресурса         | Педагогическая функция                                                               | Преобладающие средства реализации                                                                          | Доминирующий личностный результат                                                |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Ценностно-смысловой       | Перевод двигательного усилия в план личностного смысла и гражданской идентичности    | Целеполагающая беседа, рефлексия результата, соотнесение личного достижения с общим                        | Осознанная гражданская позиция, готовность к самоотдаче                          |
| Историко-культурный       | Связь телесной практики с традицией, спортивной историей и наследием территории      | Физкультурно-спортивное краеведение, обращение к отечественной спортивной истории, народные подвижные игры | Уважение к историческому прошлому и культурному наследию                         |
| Деятельностно-волевой     | Формирование настойчивости, дисциплины и ответственности через регулярное усилие     | Сдача нормативов комплекса ГТО, систематическая тренировка, преодоление утомления                          | Готовность к труду, самодисциплина, ответственность                              |
| Социально-коммуникативный | Опыт солидарности, взаимной поддержки и подчинения индивидуального общему результату | Командные и игровые форматы, эстафеты, коллективные физкультурные мероприятия                              | Сопричастность сообществу, навыки кооперации и ответственности перед коллективом |

Источник: составлено автором.

Распределение методического обеспечения по компонентам оказывается неравномерным. Деятельностно-волевой компонент опирается на детально регламентированную нормативную базу: государственные требования комплекса ГТО задают по восемнадцати возрастным ступеням измеримые показатели, причём пятая и шестая ступени прямо адресованы возрастной группе 16-17 лет, а наличие знака отличия учитывается при поступлении дополнительными баллами. Эта детализация обеспечивает компоненту высокую операциональность – результат фиксируется, сопоставляется со стандартом и



поддаётся внешней верификации. Противоположную картину обнаруживают историко-культурный и социально-коммуникативный компоненты: их содержание в нормативных документах задано рамочно, без операциональных дескрипторов, вследствие чего реализация почти полностью передаётся на усмотрение педагога и его методическую оснащённость.

Операциональность деятельностно-волевого компонента имеет и обратную сторону. Измеримость результата облегчает администрирование, но создаёт соблазн отождествить воспитательную задачу с зачётным показателем: когда успех сводится к выполненному нормативу, ценностное содержание вытесняется из поля внимания и педагога, и обучающегося. Применительно к старшим классам этот сдвиг особенно заметен, поскольку для подростка 16-17 лет результат норматива нередко сопрягается с внешней мотивацией – дополнительными баллами при поступлении, формальной отметкой, – а не с переживанием причастности к общему. Высокая методическая обеспеченность компонента, парадоксальным образом, не гарантирует воспитательной отдачи и при отсутствии смыслового обрамления способна работать против неё.

Ценностно-смысловой компонент занимает промежуточное положение и одновременно несёт ключевую нагрузку. Именно он опосредует переход от физического усилия к гражданскому смыслу, без которого остальные компоненты остаются педагогически нейтральными: сдача норматива воспитывает волю, но не патриотическое чувство, если не встроена в смысловую рамку. По всей видимости, слабость этого опосредующего звена и образует центральную методическую проблему предметной области в старших классах. Когда ценностно-смысловой компонент не проработан, физкультурное мероприятие патриотической тематики распадается на две несвязанные части – двигательную нагрузку и формальный идеологический комментарий, – ни одна из которых не достигает воспитательной цели.

Функциональные связи между компонентами обнаруживают определённую направленность. Деятельностно-волевой и социально-коммуникативный компоненты поставляют тот опыт усилия и солидарности, который ценностно-смысловой компонент преобразует в гражданское переживание; историко-культурный компонент задаёт содержательную перспективу, относя личное усилие к традиции и наследию. При выпадении опосредующего звена связь между поставщиками опыта и его смысловым оформлением разрывается, и компоненты начинают работать порознь – волевой сводится к тренировке, коммуникативный к соперничеству, историко-культурный к набору внешних сведений. Целостность ресурса, следовательно, обеспечивается не равной развитостью компонентов, а сохранностью связей между ними, что переносит акцент с насыщения занятий отдельными элементами на проектирование их сцепления.

Соотнесение требований стандарта со средствами предметной области уточняет, где сосредоточен воспитательный эффект. Контент-анализ формулировок личностных и метапредметных результатов показал, что патриотически значимые требования распределяются между несколькими группами, для каждой из которых физическая культура располагает специфическим, хотя и не всегда задействованным, средством. Результаты соотнесения сведены в матрицу (табл. 2).

Таблица 2. Соотнесение требований ФГОС среднего общего образования со средствами физической культуры

| Группа требований стандарта               | Содержание требования                                                            | Средство предметной области                                                             | Степень методического покрытия                   |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Личностные (гражданско-патриотические)    | Сформированность гражданской позиции, готовность служению Отечеству и его защите | Прикладная и общефизическая подготовка, нормативы комплекса ГТО, военно-спортивные игры | Высокая в нормативной части, низкая в ценностной |
| Личностные (ценность исторической памяти) | Уважение к историческому прошлому,                                               | Физкультурно-спортивное краеведение, обращение к                                        | Низкая, реализуется эпизодически                 |

|                                  |                                                             |                                                                                     |                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
|                                  | культурному и спортивному наследию                          | отечественной спортивной истории, народные игры                                     |                                     |
| Метапредметные (регулятивные)    | Целеполагание, самоконтроль, оценка собственного результата | Планирование тренировки, самооценка динамики показателей, рефлексия сдачи норматива | Средняя                             |
| Метапредметные (коммуникативные) | Взаимодействие в группе, ответственность перед коллективом  | Командные форматы, эстафеты, судейство и организация соревнований учащимися         | Средняя, зависит от формата занятия |

Источник: составлено автором по тексту ФГОС среднего общего образования в редакции от 12 февраля 2025 г.

Матрица обнаруживает асимметрию между нормативной декларацией и методической поддержкой. Гражданско-патриотические требования стандарта подкреплены развитой нормативно-тестирующей базой в части прикладной подготовки, однако перевод этой подготовки в ценностное отношение методически почти не оснащён – именно здесь степень покрытия минимальна. Требование уважения к исторической памяти, формально отнесённое к патриотическим результатам, на практике реализуется лишь при инициативном обращении педагога к спортивной истории или краеведческому материалу; типовая структура урока подобного обращения не предусматривает. Метапредметные требования покрыты ровнее, поскольку соотносятся с привычными элементами тренировочного процесса, не требуя от учителя выхода за пределы предметной компетенции.

Различие в степени покрытия объяснимо природой самих требований. Гражданско-патриотическое требование сформулировано в стандарте как личностный результат – категория, по определению не сводимая к измеримому показателю и потому не поддающаяся прямому контролю привычными для предметной области средствами. Учитель располагает развитым инструментарием оценки двигательной подготовленности и почти не располагает инструментарием фиксации ценностного сдвига, вследствие чего работа смещается в сторону того, что поддаётся измерению. Возникает методическое замещение: вместо труднонаблюдаемого воспитательного результата отслеживается легконаблюдаемый нормативный, а их отождествление принимается как само собой разумеющееся. Это замещение и образует механизм, посредством которого высокая обеспеченность одного компонента маскирует необеспеченность другого.

Сосредоточенность воспитательного эффекта в конкретных организационных форматах прослеживается отчётливо. Нормативная часть урока, ориентированная на сдачу контрольных упражнений, обеспечивает преимущественно деятельностно-волевой результат, тогда как ценностно-смысловой и социально-коммуникативный компоненты раскрываются полнее в коллективно-соревновательных и физкультурно-краеведческих форматах внеурочной деятельности. Старший подростковый возраст усиливает это смещение: критичность к прямому назиданию делает урочную беседу патриотической направленности малодейственной, а опыт совместного усилия и измеримого достижения, напротив, воспринимается как подлинный. Сопоставление основных организационных форм по компонентному профилю воспитательного воздействия представлено далее (табл. 3).

Таблица 3. Профиль воспитательного воздействия основных форм физкультурно-спортивной работы со старшеклассниками

| Организационная форма                       | Ведущий компонент ресурса                      | Характер вовлечения старшеклассника                                   | Условие воспитательной результативности                       |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Нормативная часть урока физической культуры | Деятельностно-волевой                          | Индивидуальное выполнение контрольных требований                      | Соотнесение личного результата со стандартом и его осмысление |
| Командно-игровые и соревновательные форматы | Социально-коммуникативный                      | Совместное усилие, распределение ролей, ответственность перед группой | Сохранение ценностного плана за пределами соперничества       |
| Сдача нормативов комплекса ГТО              | Деятельностно-волевой, ценностно-смысловой     | Добровольное принятие общенационального стандарта подготовки          | Связь личного достижения с надличностным смыслом              |
| Физкультурно-спортивное краеведение         | Историко-культурный                            | Исследование локальной спортивной истории и связи с территорией       | Включённость материала в собственный двигательный опыт        |
| Народные и военно-спортивные игры           | Историко-культурный, социально-коммуникативный | Воспроизведение традиционных и прикладных двигательных практик        | Сочетание игрового интереса с ценностным комментарием         |

Источник: составлено автором.

Профиль форм подтверждает, что ни одна из них не обеспечивает всех компонентов ресурса одновременно. Нормативная часть урока сильна в деятельностно-волевом отношении, но почти нейтральна ценностно; командно-игровые форматы раскрывают социально-коммуникативный компонент, однако при гипертрофии состязательности способны вытеснять ценностный план чисто спортивным результатом. Комплекс ГТО соединяет волевой и смысловой компоненты, поскольку добровольное принятие единого стандарта подготовки уже содержит элемент соотнесения себя с общим, но этот потенциал срабатывает лишь при педагогическом удержании смысловой связи, а не при сведении сдачи к получению дополнительных баллов. Отсюда следует, что воспитательная результативность достигается не выбором отдельной «правильной» формы, а их сочетанием, при котором дефицит одного компонента в одном формате компенсируется его присутствием в другом.

Сочетаемость форм, однако, не равнозначна их простому суммированию. Профиль воздействия показывает, что форматы различаются не только ведущим компонентом, но и характером вовлечения старшеклассника – от индивидуального выполнения контрольных требований до совместного усилия с распределением ролей. Возрастная избирательность к типу вовлечения распределена неравномерно: индивидуально-нормативный формат у части обучающихся вызывает отторжение как принудительный, тогда как коллективно-соревновательный и краеведческий форматы удерживают интерес за счёт добровольности и осмысленности участия. Проектирование сочетания форм, вероятно, должно исходить не из равного представительства каждого компонента, а из последовательности, при которой опыт усилия предваряется или сопровождается его смысловым оформлением; иначе сочетание вырождается в механическое чередование мероприятий, а воспитательная связь между ними не возникает.

Положение комплекса ГТО в этом ряду требует отдельного рассмотрения. Соединяя волевой и смысловой компоненты, он потенциально способен выступить интегрирующим звеном: добровольное принятие единого стандарта подготовки уже содержит акт соотнесения личного результата с

общенациональным ориентиром. Реализуется ли этот потенциал, зависит от организации сопровождения сдачи. При сведении процедуры к получению знака отличия и сопутствующих предпочтений смысловой акт сворачивается до утилитарной операции, и интегрирующая функция утрачивается; при удержании же связи между личным усилием и надличностным стандартом сдача норматива превращается в опыт причастности, что особенно значимо для старшего подростка с его обострённой потребностью в признании собственной самостоятельности.

Систематизация препятствий, выявленных при сопоставлении нормативного и методического планов, обнаруживает, что ведущие барьеры не относятся к материально-технической сфере. Группировка факторов, затрудняющих перевод ресурса в устойчивый результат, по природе и уровню локализации приведена ниже (табл. 4).

Таблица 4. Типология факторов, препятствующих реализации воспитательного ресурса

| Группа факторов            | Проявление                                                                                               | Уровень локализации                   | Преимущественно затрагиваемый компонент        |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------|
| Содержательно-методические | Дефицит приёмов, увязывающих двигательное упражнение с ценностным содержанием                            | Методика преподавания                 | Ценностно-смысловой, историко-культурный       |
| Мотивационно-возрастные    | Критичность старшеклассников к прямому назиданию, обесценивание декларативных воздействий                | Субъект воспитания                    | Ценностно-смысловой                            |
| Нормативно-организационные | Перевес контрольно-нормативных задач урока над воспитательными, нехватка учебного времени                | Организация образовательного процесса | Историко-культурный, социально-коммуникативный |
| Кадрово-компетентностные   | Ориентация подготовки учителя на предметно-двигательный результат при слабой воспитательной составляющей | Профессиональная подготовка педагога  | Все компоненты                                 |

Источник: составлено автором.

Распределение барьеров по уровням локализации обнаруживает их связность. Содержательно-методический дефицит не автономен: он поддерживается кадрово-компетентностным фактором, поскольку ориентация профессиональной подготовки учителя на двигательный результат воспроизводит нехватку воспитательных приёмов из поколения в поколение специалистов. Мотивационно-возрастной фактор, в свою очередь, повышает цену методической ошибки: то, что для младшего школьника проходит как нейтральное мероприятие, у старшеклассника при формальном исполнении вызывает обратную реакцию и обесценивает само патриотическое содержание. Нормативно-организационный перевес контрольных задач замыкает эту зависимость, оставляя ценностной работе остаточное учебное время.

Кадрово-компетентностный фактор заслуживает выделения, поскольку затрагивает все компоненты ресурса одновременно. Профессиональный стандарт педагога относит воспитательную деятельность к обязательным трудовым функциям учителя независимо от преподаваемого предмета, чем нормативно снимается противопоставление «предметника» и «воспитателя». На уровне же предметной подготовки специалиста по физической культуре воспитательная составляющая нередко остаётся подчинённой двигательной-результативной, вследствие чего выпускник владеет методикой

развития физических качеств полнее, чем методикой ценностного опосредования усилия. Расхождение между нормативным закреплением воспитательной функции и фактическим распределением акцентов в подготовке кадров поддерживает устойчивость прочих барьеров и при неизменности задаёт верхний предел любой локальной методической инициативы.

Соотношение факторов указывает на иерархию вмешательства. Поскольку материально-техническая обеспеченность не входит в число определяющих барьеров, наращивание ресурсов инфраструктуры само по себе не даёт воспитательного приращения. Решающим звеном выступает методическая связка между двигательным содержанием и ценностным планом, а она формируется не оснащением, а проектированием занятия и подготовкой педагога. Вероятно, поэтому отдельные образцовые мероприятия патриотической направленности не масштабируются: их успех держится на индивидуальной компетентности организатора, не закреплённой в воспроизводимой методике.

Полученная картина складывается в пользу интегративной трактовки, обозначенной во вводной части. Расхождение между пониманием спортивно-патриотического воспитания как обособленного направления и как сквозной характеристики физкультурной деятельности разрешается в сторону второго: ни один из четырёх компонентов ресурса не требует выведения за пределы существующих форм занятий, а все они активируются перенастройкой этих форм под ценностно-смысловую задачу. Введение отдельного патриотического модуля поверх физической подготовки не устраняет центрального дефицита – слабости опосредующего ценностно-смыслового звена, – а лишь перераспределяет учебное время. Воспитательный эффект предметной области, по всей видимости, достигается интеграцией ценностного содержания в привычную ткань физкультурно-спортивной работы, а не его обособлением. Подобная интеграция предполагает не увеличение числа патриотически окрашенных мероприятий, а изменение способа проведения уже существующих: целеполагающее обрамление урока, рефлексивное соотнесение личного результата с общим, обращение к спортивной истории и краеведческому материалу как к части собственного двигательного опыта старшеклассника. Перенос акцента с количества форм на качество их смыслового сцепления переводит проблему из плоскости организационных ресурсов в плоскость методического проектирования, где и сосредоточен основной резерв воспитательной отдачи физической культуры.

### **Заключение**

Реконструкция ресурса физической культуры применительно к патриотическому воспитанию старшеклассников обнаруживает его внутреннюю неоднородность. Четыре выделенных компонента – ценностно-смысловой, историко-культурный, деятельностно-волевой и социально-коммуникативный – обеспечены методически в разной мере, и эта неравномерность, а не общий объём потенциала, определяет фактическую отдачу предметной области. Наиболее операционально оснащён деятельностно-волевой компонент, опирающийся на детализированную нормативно-тестирующую базу; историко-культурный и социально-коммуникативный компоненты заданы рамочно и реализуются эпизодически.

Центральную нагрузку несёт ценностно-смысловой компонент, опосредующий переход от физического усилия к гражданскому смыслу. Слабость этого звена образует ключевую методическую проблему: при непроработанном смысловом опосредовании волевой и коммуникативный результаты достигаются, а собственно патриотический – нет, поскольку двигательная нагрузка остаётся ценностно нейтральной. Воспитательная результативность предметной области определяется состоянием именно этого опосредующего механизма, а не насыщенностью занятий патриотической атрибутикой.

Сосредоточенность воспитательного эффекта смещена от нормативной части урока к коллективно-соревновательным и физкультурно-краеведческим форматам внеурочной деятельности. Для возрастной группы 15-17 лет это смещение принципиально: критичность к прямому назиданию обесценивает урочную беседу патриотической направленности, тогда как опыт совместного усилия и измеримого достижения усваивается как подлинный. Ни одна организационная форма не покрывает всех компонентов ресурса, вследствие чего результат достигается их сочетанием, при котором дефицит компонента в одном формате восполняется его присутствием в другом.

Анализ барьеров переводит проблему из материальной плоскости в методическую. Определяющими выступают не инфраструктурные дефициты, а слабость связи между двигательным содержанием и ценностным планом, усиленная мотивационными особенностями старшего подросткового возраста и воспроизводимая ориентацией педагогической подготовки на предметно-двигательный результат. Нарастание оснащённости при сохранении этой связи в прежнем состоянии воспитательного приращения не даёт, что объясняет немасштабируемость отдельных образцовых практик.

Сопоставление двух трактовок спортивно-патриотического воспитания разрешается в пользу интегративной: воспитательная отдача физической культуры достигается перенастройкой уже применяемых форм работы под ценностно-смысловую задачу, а не введением обособленного патриотического модуля поверх физической подготовки. Этот вывод задаёт направление методического проектирования – усиление опосредующего ценностного звена внутри привычных физкультурно-спортивных форматов и подготовка педагога к удержанию смыслового плана занятия.

### Список литературы

1. Алькова С.Ю., Ханипов Т.Р. Научно-методические аспекты патриотического воспитания старшеклассников средствами физической культуры и спорта // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 3-2. С. 33-39.
2. Асхамов А. А., Шарифуллина С. Р. Проблема патриотического воспитания на уроках физической культуры // Перспективы науки. 2025. № 6 (189). С. 139–142.
3. Бекоева Т.А., Гутиева М.Т., Кудзаева А.Г. Патриотическое воспитание школьников в условиях актуальных вызовов современности // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2023. № 3. С. 107-115.
4. Бирагов В.С., Дзагурова Б.Э., Кетоев К.Э., Платова Н.Э. Потенциала физической культуры в патриотическом воспитании обучающихся // ЦИТИСЭ. 2023. № 1 (35). С. 358-365.
5. Болдырев И.И. Педагогические возможности комплекса ГТО в процессе гражданско-патриотического воспитания подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 203. С. 241-246.
6. Вахрушева У.А. Патриотическое воспитание через физическую культуру и спорт // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 110-13. С. 67-71.
7. Евтых С.А., Слюсаренко А.А. Значение физической культуры и спорта в патриотическом воспитании учащейся молодежи // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. 2024. № 1. С. 164-168.
8. Максимова Л.Ю., Григорович Л.А., Чижикова Е.Ю., Куренкова М.В. Патриотическое воспитание школьников: актуальное состояние, методология, направления исследования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 1 (72). С. 59-72.
9. Полухин Е.А., Букша С.Б. Концептуальные положения спортивно-патриотического воспитания современной учащейся молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 245-248.
10. Прибылых Л.Е., Пономарева М.С., Оленова А.А. Физкультурно-патриотическое воспитание детей среднего школьного возраста // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2024. Т. 19. № 4. С. 317-320.
11. Ромашова М.К., Иванова М.М., Матвейчук Н.С. Патриотическое воспитание обучающихся старших классов на уроках физической культуры и ОБЖ // Педагогическое образование на Алтае. 2022. № 1. С. 38-43.
12. Семин Р.А., Соломченко М.А., Прохоров Р.А. Особенности патриотического воспитания школьников с использованием средств физической культуры, военно-спортивных и народных игр // Наука-2020. 2021. № 9 (54). С. 24-30.
13. Соломченко М.А., Семин Р.А. Анализ организации патриотического и физического воспитания в старшей школе // Наука-2020. 2023. № 4 (65). С. 198-204.

14. Хвалебо Г.В., Сыроваткина И.А., Лебединская И.Г., Канурный А.А. Педагогические условия воспитания патриотизма в процессе физкультурно-спортивной деятельности учащихся старших классов // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2023. № 1. С. 454-462.

15. Шахов А.А. Потенциал физкультурно-спортивного краеведения в патриотическом воспитании молодежи // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2024. Т. 3. № 4. С. 360-367.

### **Physical culture as a resource for patriotic education: opportunities and challenges with senior schoolchildren**

**Evgeniya E. Zenchenkova**

Specialist Expert

Moscow, Russia

eva.glazkova.2017@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.035.6

DOI 10.25726/k1172-3415-3165-n

EDN MEYVEX

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

The pairing of physical culture with the tasks of patriotic education of senior schoolchildren remains substantively heterogeneous: regulatory documents fix the educative outcome of the subject area as mandatory, whereas at the level of classroom and extracurricular practice the patriotic dimension is often reduced to isolated events symbolically timed to commemorative dates. The gap between the declared educative potential and its methodological support for the 15-17 age group has been addressed in the specialized literature only fragmentarily. The aim of the work is to construct an author's model describing the resource potential of physical culture in the patriotic education of senior schoolchildren and systematizing the factors that impede its realization. Conceptual-categorical analysis, structural-functional modelling, content analysis of the current federal educational standards and comparative systematization of pedagogical means were applied. Four components of the resource were distinguished – value-semantic, historical-cultural, activity-volitional and social-communicative – and their uneven methodological coverage was established: the historical-cultural and social-communicative components are supported more weakly than the others. Mapping the personal and metasubject requirements of the standard onto the means of the subject area showed that the greatest educative effect is concentrated not in the normative part of the lesson but in collective-competitive and physical-culture local-history formats of extracurricular activity. The systematization of barriers revealed that the decisive factors are not material-technical deficits but the weakness of the methodological link between motor content and the value plane, reinforced by the motivational features of senior adolescence. The resulting picture indicates that the educative return of the subject area is achieved by reconfiguring the already-applied forms of work toward the value-semantic task rather than by introducing a separate patriotic module on top of physical training.

#### **Keywords**

physical culture, patriotic education, senior schoolchildren, resource approach, educative potential, physical-culture and sports activity, GTO complex, educational environment.

## References

1. Alkova S.Yu., Khanipov T.R. Scientific and methodological aspects of patriotic education of senior schoolchildren by means of physical culture and sports // *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. 2024. № 3-2. pp. 33-39.
2. Askhamov A.A., Sharifullina S.R. The problem of patriotic education in physical culture lessons // *Science Prospects*. 2025. № 6 (189). pp. 139–142.
3. Bekoeva T.A., Gutieva M.T., Kudzaeva A.G. Patriotic education of schoolchildren under the current challenges of our time // *K.L. Khetagurov North Ossetian State University Bulletin*. 2023. № 3. pp. 107-115.
4. Biragov V.S., Dzagurova B.E., Ketoev K.E., Platova N.E. The potential of physical culture in the patriotic education of students // *CITISE*. 2023. № 1 (35). pp. 358-365.
5. Boldyrev I.I. Pedagogical possibilities of the GTO complex in the process of civic and patriotic education of adolescents // *Herzen University Journal of Humanities and Sciences Bulletin*. 2022. № 203. pp. 241-246.
6. Vakhrusheva U.A. Patriotic education through physical culture and sports // *Trends in the Development of Science and Education*. 2024. № 110-13. pp. 67-71.
7. Evtykh S.A., Slyusarenko A.A. The significance of physical culture and sports in the patriotic education of student youth // *France-Kazakhstan Association Scientific Almanac*. 2024. № 1. pp. 164-168.
8. Maksimova L.Yu., Grigorovich L.A., Chizhikova E.Yu., Kurenkova M.V. Patriotic education of schoolchildren: current state, methodology, research directions // *New in Psychological and Pedagogical Research*. 2024. № 1 (72). pp. 59-72.
9. Polukhin E.A., Buksha S.B. Conceptual provisions of the sports and patriotic education of modern student youth // *The world of Science, Culture and Education*. 2023. № 6 (103). pp. 245-248.
10. Pribylykh L.E., Ponomareva M.S., Olenova A.A. Physical culture and patriotic education of children of middle school age // *Pedagogico-Psychological and Medico-biological Problems of Physical Culture and Sports*. 2024. Vol. 19. № 4. pp. 317-320.
11. Romashova M.K., Ivanova M.M., Matveychuk N.S. Patriotic education of senior class students in physical culture and life safety lessons // *Pedagogical Education in the Altai*. 2022. № 1. pp. 38-43.
12. Semin R.A., Solomchenko M.A., Prokhorov R.A. Features of the patriotic education of schoolchildren using the means of physical culture, military-sports and folk games // *Science-2020*. 2021. № 9 (54). pp. 24-30.
13. Solomchenko M.A., Semin R.A. Analysis of the organization of patriotic and physical education in high school // *Science-2020*. 2023. № 4 (65). pp. 198-204.
14. Khvalebo G.V., Syrovatkina I.A., Lebedinskaya I.G., Kanurny A.A. Pedagogical conditions for the cultivation of patriotism in the physical culture and sports activity of senior class students // *Chekhov Taganrog Institute Bulletin*. 2023. № 1. pp. 454-462.
15. Shakhov A.A. The potential of physical culture and sports local history studies in the patriotic education of youth // *Physical Education and Student Sports*. 2024. Vol. 3. № 4. pp. 360-367.



## **Формирование навыков работы с нормативной документацией как условие профессиональной готовности студентов к деятельности в сфере качества**

**Наталия Викторовна Королева**

Старший преподаватель

Академия государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (ГПС МЧС России)

Москва, Россия

natali.koroleva0264@mail.ru

ORCID 0009-0001-7487-6780

Поступила в редакцию 04.03.2026

Принята 15.04.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/g4619-9785-2190-a

EDN SETYDX

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Подготовка специалистов для сферы качества опирается на способность ориентироваться в массиве документов по стандартизации, технических регламентов и стандартов систем менеджмента качества, однако между нормативно закреплёнными требованиями к выпускнику и фактическим владением этими документами сохраняется устойчивое расхождение. Требования федерального государственного образовательного стандарта по направлению 27.03.02 и профессионального стандарта «Специалист по качеству» предполагают уверенное обращение с нормативной документацией, тогда как соответствующий навык в учебном процессе чаще складывается попутно, без выделенной дидактической опоры. Цель работы – определить место умения работать с нормативной документацией в структуре профессиональной готовности и предложить педагогические основания его целенаправленного формирования. Применены структурно-функциональный подход, контент-анализ действующих образовательных и профессиональных стандартов, моделирование и понятийно-категориальный разбор. Предложена авторская модель нормативно-документационной готовности, объединяющая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, а также таксономия операций с документами по стандартизации и матрица соответствия нормативных требований педагогическим средствам. Разграничены три уровня сформированности навыка – репродуктивный, адаптивный и продуктивно-творческий. Установлено, что умение работать с нормативной документацией выступает не периферийным техническим навыком, а системообразующим элементом профессиональной готовности к деятельности в сфере качества: оно связывает предметные знания с регламентной средой профессии и предопределяет способность выпускника действовать в условиях непрерывной актуализации требований.

### **Ключевые слова**

профессиональная готовность, нормативная документация, сфера качества, документы по стандартизации, профессиональный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт, нормативно-документационная готовность, управление качеством.

### **Введение**

Профессиональная деятельность в сфере качества протекает в насыщенной регламентной среде, где результат работы специалиста прямо зависит от точности обращения с документами по стандартизации, техническими регламентами и стандартами систем менеджмента качества. Состав таких документов закреплён статьёй 14 Федерального закона от 29 июня 2015 г. № 162-ФЗ «О стандартизации в Российской Федерации» (в редакции Федерального закона от 30 декабря 2020 г. № 523-ФЗ) и охватывает национальные и предварительные национальные стандарты, своды правил, технические условия, стандарты организаций. Для выпускника, претендующего на должности инженера или специалиста по качеству, владение этим массивом образует не вспомогательное умение, а собственно содержание повседневных трудовых функций. Профессиональный стандарт «Специалист по качеству» (приказ Минтруда России от 22 апреля 2021 г. № 276н, действующий до 1 сентября 2027 г.) прямо связывает обеспечение соответствия продукции с требованиями технических регламентов, стандартов и нормативно-технической документации, а федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 27.03.02 «Управление качеством» (приказ Минобрнауки России от 31 июля 2020 г. № 869) фиксирует сопряжённые с этим универсальные и общепрофессиональные компетенции (Степанова, 2022).

Расхождение обнаруживается между нормативно заданным результатом и сложившейся практикой его достижения. Требования образовательного и профессионального стандартов описывают, что выпускник должен уметь, тогда как умение ориентироваться в документации формируется в учебном процессе преимущественно попутно – при оформлении отчётов по практике, курсовых и выпускных работ, без выделенной дидактической опоры и без отнесения к самостоятельному планируемому результату. В исследованиях профессиональной готовности студентов технических направлений внимание сосредоточено на её общих основаниях и педагогических условиях (Попова, 2024; Журавлев, 2024), а документационная составляющая описывается фрагментарно. И.Ю. Гольяпина с соавторами рассматривает квалификацию и компетенции как опорную конструкцию профессионального образования (Гольяпина, 2023), а Т.В. Данилова обосновывает целевой подход к формированию готовности будущих рабочих (Данилова, 2023); вместе с тем единая трактовка структуры готовности в специализированной литературе отсутствует, и место в ней навыков работы с документацией остаётся дискуссионным.

Специфику сфере качества придаёт непрерывная актуализация регламентной базы. Переходные положения Федерального закона № 162-ФЗ предусматривали преобразование отраслевых стандартов в национальные к 1 сентября 2025 г., международный стандарт ISO 9001 готовится к пересмотру в редакции 2025 г., а действие профильного профессионального стандарта ограничено 2027 г. При таком темпе обновления профессионально значимым выступает не запоминание конкретных положений, а способность устанавливать действующую редакцию документа, отслеживать изменения и корректно применять требование к объекту контроля. Отсюда вытекает задача работы – определить место умения работать с нормативной документацией в структуре профессиональной готовности к деятельности в сфере качества и предложить педагогические основания его целенаправленного формирования, опираясь на действующие образовательные и профессиональные стандарты.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выстроена на структурно-функциональном подходе, дополненном понятийно-категориальным разбором, систематизацией и классификацией. Содержание умения работать с нормативной документацией реконструировано методом контент-анализа действующих нормативных источников: образовательного стандарта по направлению 27.03.02 (приказ № 869), профессиональных стандартов «Специалист по качеству» (приказ Минтруда России от 22 апреля 2021 г. № 276н) и «Специалист по техническому контролю качества продукции» (приказ Минтруда России от 15 июля 2021 г. № 480н). Сопоставление трудовых функций, закреплённых профессиональным стандартом, с планируемыми образовательными результатами проведено по логике, описанной Г.Я. Дымкиным и соавторами применительно к методическому обеспечению дисциплины обеспечения качества продукции (Дымкин, 2022).

Нормативную базу исследования образуют документы по стандартизации в значении статьи 14 Федерального закона № 162-ФЗ, основополагающие стандарты национальной системы стандартизации, стандарты систем менеджмента качества ГОСТ Р ИСО 9000-2015 и ГОСТ Р ИСО 9001-2015 (утверждён приказом Росстандарта от 28 сентября 2015 г. № 1391-ст), а также требования Единой системы конструкторской документации к оформлению текстовых документов (ГОСТ Р 2.105-2019). Понятие вида профессиональной деятельности и его соотнесение с трудовыми функциями приняты в трактовке И.А. Волошиной, О.М. Зайцевой, П.Н. Новикова, И.Т. Перовой и О.Д. Прянишниковой (Волошина и др., 2021). На этой основе построена авторская модель нормативно-документационной готовности; её компоненты, операциональный состав и уровни сформированности заданы средствами моделирования и метода аналогий, без привлечения процедур с участием обучающихся.

### **Результаты и обсуждение**

Нормативная документация в сфере качества охватывает несколько слоёв, различающихся по юридической силе и порядку применения. Верхний слой образуют технические регламенты и федеральное законодательство о стандартизации и техническом регулировании; средний – национальные стандарты, своды правил, межгосударственные стандарты, добровольные к применению, но приобретающие обязательность при ссылке на них в договоре или техническом регламенте; нижний – стандарты организаций, технические условия и документированная информация систем менеджмента качества, требование к которой закреплено разделом 7.5 ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Специалист по качеству перемещается между этими слоями постоянно, и каждый переход требует не только знания содержания документа, но и понимания его статуса, действующей редакции и области распространения.

Деятельность в сфере качества опирается на процедуры оценки и подтверждения соответствия, для которых документ выступает не справочным материалом, а источником обязательного критерия. Подтверждение соответствия продукции, проверка по контрольным точкам, ведение записей о результатах – каждое действие отсылает к конкретному пункту конкретного документа в конкретной редакции. Процессный подход и риск-ориентированное мышление, заложенные в ГОСТ Р ИСО 9001-2015, дополнительно связывают документ с управленческим решением: запись о несоответствии запускает корректирующее действие, прослеживаемость которого обеспечивается управлением документированной информацией. Регламентная среда здесь не обрамляет деятельность, а образует её материал.

Переход к управлению документированной информацией, закреплённый в стандартах систем менеджмента качества, сместил акцент с носителя документа на его статус и прослеживаемость. Документ существует в нескольких редакциях, хранится в электронном реестре, имеет срок действия и историю изменений, и профессиональная ошибка всё чаще возникает не из-за незнания содержания, а из-за применения недействующей версии. Формируемый навык поэтому включает работу с метаданными документа – его идентификатором, датой утверждения, статусом и ссылками на заменяющие акты – наряду с работой с самим текстом требования.

Нормоконтроль, традиционно понимаемый как проверка конструкторской и технологической документации на соответствие правилам оформления, в подготовке специалиста по качеству приобретает расширенное содержание. Он охватывает не только сверку реквизитов и структуры документа с требованиями Единой системы конструкторской документации, но и проверку ссылок на действующие редакции стандартов, что сближает учебную операцию оформления с профессиональной операцией контроля соответствия. Перенос нормоконтроля в цифровую среду меняет его трудоёмкость, но не отменяет необходимости понимать основание проверки: автоматическая сверка реквизитов не подменяет содержательного решения о применимости документа.

Сопряжение национальной и международных нормативных систем добавляет навыку ещё одно измерение. Идентичность ГОСТ Р ИСО 9001-2015 международному стандарту означает, что специалист работает с требованием двойной привязки и учитывает как национальную редакцию, так и логику исходного международного документа. Готовящийся пересмотр международного стандарта показывает,

что и эта привязка подвижна, а значит, навигация по соответствию национальных и международных требований входит в состав формируемого навыка наравне с навигацией внутри национальной системы.

Структура профессиональной готовности трактуется в литературе неоднородно. Л.С. Зникина и В.А. Райс выделяют компоненты педагогического содействия её формированию у студентов технического вуза (Зникина, 2025), смещая акцент с результата на сопровождающую деятельность преподавателя. Близкую логику обнаруживает проектирование квалитологического содержания профессионального образования, предложенное Ю.В. Гришиной (Гришина, 2025): качество подготовки описывается через измеримые характеристики осваиваемого содержания. Применительно к документации эта линия продолжена в работах, где компетенция официального документирования трактуется как запланированный результат и обеспечивается специальными педагогическими условиями (Сайфуллин, 2023), а нормативно-правовые основания документоведческой подготовки студентов инженерных направлений выделяются в самостоятельный предмет проектирования (Фахреева, 2025). Д.Р. Фахреева с соавторами связывает такую подготовку с конкретными требованиями отраслевых документов, что сближает её с задачами сферы качества.

Отдельную линию образует цифровой контекст работы с документами. Формирование навыка оформления отчётных работ в цифровой среде описано В.В. Мунько и В.В. Зюзько (Мунько, 2024); концепция программного решения для автоматизации нормоконтроля отчётной документации студентов предложена И.С. Шаховой (Шахова, 2024); обобщение профессиональных умений специалиста по документообороту в условиях цифровизации представлено О.В. Беркут и Т.А. Паршуткиной (Беркут, 2023). Эти работы фиксируют смещение операций от ручной сверки к работе с электронными реестрами и системами управления документацией, что меняет содержание формируемого навыка, но не отменяет его ядра – способности соотнести объект с действующим требованием. Сопряжение национальных и международных стандартов, рассмотренное Н.А. Казаковой на примере профессии аудитора (Казакова, 2022), показывает, что гармонизация требований усложняет навигацию по документам и повышает цену ошибки в установлении применимой нормы.

Сведение перечисленных позиций к рабочему педагогическому основанию требует, во-первых, отнесения умения работать с документацией к самостоятельному планируемому результату, во-вторых, его структурного описания. Первый шаг опирается на прямое сопоставление нормативно закреплённых требований с образовательными результатами (табл. 1).

Таблица 1. Соответствие нормативно закреплённых требований к работе с документацией в сфере качества и планируемых образовательных результатов

| Источник требования                                                     | Содержание требования к работе с документацией                                                                 | Планируемый образовательный результат                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| ФГОС ВО 27.03.02, универсальная компетенция (поиск и оценка информации) | Поиск, отбор и критическая оценка нормативных источников при решении профессиональной задачи                   | Студент находит документ по объекту, оценивает применимость и полноту источника             |
| ФГОС ВО 27.03.02, общепрофессиональная компетенция                      | Применение нормативных документов и стандартов при выполнении профессиональных функций                         | Студент соотносит требование документа с характеристиками объекта и обосновывает применение |
| Профстандарт «Специалист по качеству» (№ 276н)                          | Обеспечение соответствия продукции требованиям техрегламентов, стандартов, нормативно-технической документации | Студент выстраивает процедуру контроля соответствия по действующей редакции требования      |
| Профстандарт «Специалист по техническому контролю»                      | Оформление результатов контроля и сопроводительной документации по установленным правилам                      | Студент оформляет документированную информацию по правилам                                  |

|                                  |                                                                                        |                                                                                  |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| качества продукции» (№ 480н)     |                                                                                        | ЕСКД и стандартов организации                                                    |
| ГОСТ Р ИСО 9001-2015, раздел 7.5 | Управление документированной информацией: актуализация, идентификация, контроль версий | Студент поддерживает актуальность документа и отслеживает изменения его редакции |

Источник: составлено автором на основе ФГОС ВО по направлению 27.03.02 (приказ Минобрнауки России от 31 июля 2020 г. № 869) и профессиональных стандартов (приказы Минтруда России № 276н и № 480н).

Сопоставление обнаруживает, что требования к работе с документацией рассредоточены по разным группам компетенций и трудовых функций и нигде не собраны в единый результат. Универсальная компетенция, отвечающая за поиск и критическую оценку информации, операционально пересекается с общепрофессиональной, ориентированной на применение нормативных документов, однако в учебных планах эти линии обычно разведены по разным дисциплинам и не образуют сквозной логики. Профессиональный стандарт задаёт ещё один срез – трудовые действия по контролю соответствия продукции требованиям документации, – который на уровне образовательной программы должен быть переведён в проверяемый результат, а не оставлен подразумеваемым следствием освоения предметных дисциплин.

Несобранность требования объясняет, почему навык формируется попутно. Поскольку ни один планируемый результат не закрепляет за собой работу с документацией целиком, ответственность за неё распределяется между преподавателями отдельных дисциплин и руководителями практик, и ни одна из сторон не отвечает за результат в полном объёме. Следствием выступает разрыв между декларируемой и фактически формируемой готовностью, зафиксированный во введении. Преодоление разрыва предполагает описание того, что именно делает специалист с документом, то есть переход от перечня требований к операциональному составу деятельности.

Рассредоточенность требования отражается и на оценочных средствах. Фонд оценочных материалов строится вокруг компетенций, закреплённых за отдельными дисциплинами, поэтому проверка работы с документацией дробится на разрозненные задания: поиск стандарта проверяется в одном курсе, оформление отчёта – в другом, применение требования к объекту – на практике, и ни одно задание не охватывает полный цикл. Сводный показатель, по которому можно судить о готовности выпускника к работе с регламентной средой, при такой организации отсутствует, а итоговая аттестация фиксирует владение отдельными операциями, оставляя их соединение за пределами проверки. Матрица соответствия делает лауну видимой: каждое требование сопоставлено с образовательным результатом, однако результаты принадлежат разным компетенциям и не сходятся в общую характеристику выпускника.

Операции с нормативной документацией поддаются группировке по характеру производимого действия. Предложенная таксономия разделяет их на пять групп, выстроенных по логике профессионального цикла – от обнаружения документа до оформления результата (табл. 2).

Таблица 2. Таксономия операций с нормативной документацией в деятельности в сфере качества

| Группа операций                   | Содержание операции                                                                                   | Типовая профессиональная задача                                              |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Поиск и идентификация             | Обнаружение документа по объекту, определение его вида и места в системе документов по стандартизации | Подобрать стандарт, регламентирующий контролирующую характеристику продукции |
| Установление действующей редакции | Проверка статуса документа, выявление последней редакции, отслеживание внесённых поправок             | Убедиться, что применяемая редакция стандарта не отменена и не заменена      |

|                                     |                                                                                                           |                                                                                            |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| и мониторинг изменений              |                                                                                                           |                                                                                            |
| Толкование и соотнесение требований | Прочтение требования, разрешение коллизий между документами разной силы, установление приоритета          | Согласовать требование национального стандарта с условием договора или техрегламента       |
| Применение требования к объекту     | Перенос нормы на конкретный объект контроля, выбор метода и критерия оценки соответствия                  | Построить процедуру проверки соответствия партии продукции требованию документа            |
| Нормоконтроль и оформление          | Проверка собственных документов на соответствие правилам оформления, ведение документированной информации | Оформить протокол и сопроводительную документацию по правилам ЕСКД и стандарта организации |

Источник: составлено автором.

Таксономия показывает, что операции неравноценны по требуемой подготовке. Поиск и оформление поддаются алгоритмизации и осваиваются при выполнении типовых заданий; установление действующей редакции и толкование коллизий опираются на понимание системы документов в целом и формируются медленнее. Наиболее требовательной группой выступает применение требования к объекту: здесь студент соединяет предметное знание свойств продукции с регламентным знанием и совершает самостоятельный выбор метода оценки соответствия. Распределение учебной нагрузки, не учитывающее этой неравноценности, приводит к тому, что выпускник уверенно ищет документ, но затрудняется в его применении при нестандартном объекте.

Группа, связанная с мониторингом изменений, заслуживает отдельного внимания. В условиях, когда отраслевые стандарты преобразуются в национальные, а профильные стандарты систем менеджмента качества пересматриваются, навык устаревает быстрее предметного знания, и его поддержание становится непрерывной частью профессиональной деятельности. Учебная ситуация, в которой стандарт выдаётся студенту в готовом и заведомо действующем виде, скрывает эту операцию и не формирует привычки проверять статус документа перед применением.

Операциональный состав образует деятельностное ядро готовности, но не исчерпывает её: за выполнением операций стоят ценностное отношение к регламенту, знаниевая опора и способность оценивать собственное действие. Соотнесение этих сторон даёт структурно-функциональную модель, в которой каждый компонент несёт определённую функцию и проявляется через наблюдаемый показатель (табл. 3).

Таблица 3. Структурно-функциональная модель нормативно-документационной готовности

| Компонент               | Содержание                                                                              | Функция в структуре готовности                                  | Показатель сформированности                                            |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Мотивационно-ценностный | Отношение к регламенту как к условию профессиональной деятельности, а не к формальности | Побуждает обращаться к документу до начала действия             | Привычка сверяться с требованием по собственной инициативе             |
| Когнитивный             | Знание системы документов по стандартизации, их иерархии и порядка применения           | Обеспечивает ориентацию в массиве и понимание статуса документа | Способность объяснить место документа в системе и его юридическую силу |

|                               |                                                                                        |                                                                       |                                                           |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Операционально-деятельностный | Владение операциями поиска, толкования, применения, мониторинга и оформления           | Реализует требование документа в конкретном профессиональном действии | Выполнение полного цикла операций на новом объекте        |
| Рефлексивно-оценочный         | Способность оценить правильность применения требования и обнаружить собственную ошибку | Обеспечивает самоконтроль и коррекцию действия                        | Самостоятельное выявление несоответствия и его устранение |

Источник: составлено автором.

Модель раскрывает зависимость между компонентами. Операционально-деятельностный компонент при отсутствии когнитивной опоры вырождается в механическое следование образцу: студент копирует процедуру, но не отличает действующий документ от утратившего силу. При слабом мотивационно-ценностном компоненте даже владеющий операциями выпускник обращается к документу выборочно, по требованию руководителя, а не как к норме собственной работы. Рефлексивно-оценочный компонент удерживает всю конструкцию: без него ошибка в применении требования остаётся незамеченной и воспроизводится, поскольку контроль соответствия в сфере качества часто отсрочен во времени относительно самого действия.

Иерархия компонентов не совпадает с порядком их формирования. Когнитивная опора закладывается раньше других сторон, в ходе освоения предметных дисциплин, тогда как рефлексивно-оценочный компонент достраивается позже, по мере накопления опыта применения требований к разным объектам. Мотивационно-ценностный компонент развивается не изложением, а включением студента в ситуации, где пренебрежение документом приводит к наблюдаемому ошибочному результату; вне таких ситуаций ценностное отношение остаётся декларативным.

Сформированность готовности неоднородна по глубине и допускает уровневое описание, сопрягаемое с педагогическими средствами разной природы. Разграничение уровней опирается на меру самостоятельности и переносимости навыка на новый объект (табл. 4).

Таблица 4. Уровни сформированности навыка работы с нормативной документацией и соотносимые педагогические средства

| Уровень                | Характеристика деятельности обучающегося                                                                    | Доминирующие педагогические средства                                                                  |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Репродуктивный         | Выполняет операции по образцу на знакомом документе, при выданном и заведомо действующем стандарте          | Типовые задания с алгоритмом, работа с заранее подобранным документом, тренировка оформления          |
| Адаптивный             | Переносит операции на близкий объект, самостоятельно устанавливает действующую редакцию, замечает изменения | Кейсы с самостоятельным подбором документа, задания на сверку редакций и поиск поправок               |
| Продуктивно-творческий | Применяет требование к нестандартному объекту, разрешает коллизии документов, обосновывает выбор нормы      | Учебные ситуации с конкурирующими требованиями, проектные задания, имитация рабочей среды специалиста |

Источник: составлено автором.

Переход между уровнями обеспечивается сменой педагогических средств, а не наращиванием объёма однотипных заданий. Удержание студента на репродуктивных заданиях, при которых документ

выдаётся готовым, закрепляет исполнительскую позицию и не выводит на адаптивный уровень, поскольку операция мониторинга изменений при этом не востребуется. Перевод на продуктивно-творческий уровень требует учебных ситуаций с конкурирующими требованиями, где правильного ответа в готовом виде нет и студент вынужден обосновать приоритет одной нормы над другой.

Сопряжение уровней с педагогическими средствами объясняет ограниченность попутного формирования навыка. Оформление отчётов и выпускных работ нагружает преимущественно репродуктивную и отчасти адаптивную деятельность и почти не затрагивает продуктивно-творческий уровень, поскольку студент работает с устойчивым набором требований к оформлению, а не с изменчивым массивом отраслевых документов. Продуктивный уровень достигается только при специально сконструированных ситуациях, воспроизводящих изменчивость регламентной среды профессии.

Уровневая шкала позволяет различить подлинное продвижение и его имитацию. Нарастивание числа выполненных по образцу заданий повышает беглость репродуктивных операций, но само по себе не переводит студента на адаптивный уровень, поскольку операция установления действующей редакции при готовом документе не востребуется и остаётся неосвоенной. Видимость прогресса возникает оттого, что объём выполненной работы растёт, тогда как природа деятельности удерживается прежней. Граница между адаптивным и продуктивно-творческими уровнями проходит по способности действовать при конкурирующих требованиях: пока учебная ситуация содержит единственный верный ответ, заданный преподавателем, студент остаётся в пределах адаптивного уровня независимо от сложности документа. Сдвиг к продуктивному уровню обеспечивается сменой типа ситуации, тогда как усложнение в пределах прежнего типа лишь закрепляет достигнутое.

Сведённые воедино, четыре построения – матрица требований, таксономия операций, структурно-функциональная модель и уровневое описание – образуют педагогическое основание для выделения работы с нормативной документацией в самостоятельный планируемый результат. Матрица отвечает на вопрос, что закреплено нормативно; таксономия – что именно делает специалист; модель – из каких сторон складывается готовность; уровневое описание – как измерить и чем формировать. Каждое построение опирается на действующие образовательные и профессиональные стандарты, что позволяет встроить выделенный результат в существующую программу без её принципиальной перестройки.

Предложенное основание разрешает противоречие, обозначенное во введении. Разрыв между нормативно заданной и фактически формируемой готовностью возникает не из-за отсутствия требований, а из-за их рассредоточенности и отсутствия закреплённой ответственности за результат. Собрав требование в единый планируемый результат и задав для него операциональный состав, компонентную структуру и уровневую шкалу, образовательная программа получает опору, позволяющую формировать навык целенаправленно и проверять его сформированность.

### **Заключение**

Умение работать с нормативной документацией занимает в структуре профессиональной готовности к деятельности в сфере качества положение системообразующего, а не периферийного элемента. Оно связывает предметное знание свойств продукции и процессов с регламентной средой, в которой это знание применяется, и определяет способность выпускника действовать в условиях, когда требования к объекту заданы внешними документами и регулярно обновляются. Сведение требований образовательного и профессионального стандартов в единый планируемый результат показывает, что нормативная основа для такого выделения уже существует и рассредоточена лишь по форме изложения.

Соединяя четыре компонента – мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный, – модель нормативно-документационной готовности объясняет наблюдаемые дефициты подготовки не нехваткой знаний, а несбалансированностью сторон навыка. Владение операциями без когнитивной опоры даёт механическое следование образцу, а без рефлексивно-оценочного компонента ошибка в применении требования воспроизводится, поскольку



контроль соответствия отсрочен относительно действия. Удерживающая роль рефлексивно-оценочного компонента означает, что формирование готовности не сводится к тренировке отдельных операций.

По мере перехода от репродуктивного уровня к продуктивно-творческому меняется не объём, а природа учебной деятельности: алгоритмическое выполнение операций уступает место разрешению коллизий и обоснованию выбора нормы. Попутное оформление отчётов и выпускных работ нагружает преимущественно нижние уровни и потому не выводит навык на ту глубину, которую предполагают трудовые функции специалиста по качеству. Продуктивный уровень достигается в учебных ситуациях, воспроизводящих изменчивость регламентной среды, а не при работе с устойчивым набором требований к оформлению.

Поскольку регламентная база обновляется постоянно, ядром формируемого навыка выступает не запоминание положений конкретного документа, а способность установить его действующую редакцию и корректно применить требование к объекту. Профессиональный стандарт «Специалист по качеству» действует до 1 сентября 2027 г., и его последующий пересмотр, как и переход к новому перечню направлений подготовки высшего образования с 1 сентября 2027 г., лишь подтверждает, что устойчивым результатом подготовки служит способность отслеживать изменение требований, а не знание их фиксированного состояния.

### **Список литературы**

1. Беркут О.В., Паршуткина Т.А. Профессиональные навыки специалиста по документообороту в эпоху цифровых технологий // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2023. № 2 (26). С. 277-280.
2. Гольяпина И.Ю., Гарафутдинова Н.Я., Филиппов В.М., Корешева С.Г. Профессиональная квалификация и профессиональные компетенции как основа профессионального образования // Социально-политические исследования. 2023. № 2 (19). С. 140-157.
3. Гришина Ю.В. Проектирование квалитологического содержания профессионального образования специалистов в области организации социальной работы // Инновации в образовании. 2025. № 5. С. 30-38.
4. Данилова Т.В. Целевой подход к формированию профессиональной готовности будущих рабочих // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29. № 3. С. 91-97.
5. Дымкин Г.Я., Коншина В.Н., Курков А.В. Учет трудовых функций, установленных профессиональным стандартом, при разработке методического обеспечения дисциплины «Обеспечение качества продукции» при подготовке по направлению 12.04.01 // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2022. Т. 1. С. 272-275.
6. Журавлев Е.А. Готовность студентов технических вузов к успешной профессиональной деятельности // Эпоха науки. 2024. № 38. С. 187-190.
7. Волошина И. А., Зайцева О. М., Новиков П. Н., Перова И. Т., Прянишникова О. Д. Термины и понятия профессионально-квалификационной сферы: словарно-справочное пособие. Москва: Издательство «Перо», 2021. 52 с. ISBN 978-5-00189-033-1.
8. Зникина Л.С., Райс В.А. Компоненты педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 229-232.
9. Казакова Н.А. Повышение престижа аудиторской профессии в условиях гармонизации национальных и международных стандартов образования и профессиональной деятельности // Аудитор. 2022. Т. 8. № 3. С. 25-32.
10. Мунько В.В., Зюзько В.В. Формирование навыка оформления отчетных работ у обучающихся вузов в цифровой среде // Прикладная математика и фундаментальная информатика. 2024. Т. 11. № 4. С. 17-25.

11. Попова Н.В., Корелин М.Н., Завгородний А.Г. Педагогические условия формирования готовности студентов к профессиональной деятельности // Евразийский юридический журнал. 2024. № 8 (195). С. 474-476.
12. Сайфуллин М.Ш., Валеева Н.Ш. Педагогические условия формирования компетенции официального документирования у будущих юристов // Казанский педагогический журнал. 2023. № 2 (157). С. 111-117.
13. Степанова М.В. Требования ФГОС СПО в аспекте формирования у студентов системы универсальных и общепрофессиональных компетенций, составляющих инструментальную основу их профессионально-личностной самореализации // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 302-304.
14. Фахреева Д.Р., Бурганова Т.А., Фахреев Н.Н. Нормативно-правовые основы формирования документоведческой компетентности для студентов инженерных направлений подготовки // Вестник педагогических наук. 2025. № 1. С. 272-276.
15. Шахова И.С. Автоматизация процессов нормоконтроля отчетной документации студентов: концепция программного решения // Информатика и образование. 2024. Т. 39. № 2. С. 78-91.

### **Formation of skills in working with normative documentation as a condition of students' professional readiness for activity in the field of quality**

**Nataliya V. Koroleva**

Senior Lecturer

Academy of the State Fire Service of the Ministry of Civil Defense, Emergencies and Disaster Relief of the Russian Federation

Moscow, Russia

natali.koroleva0264@mail.ru

ORCID 0009-0001-7487-6780

Received 04.03.2026

Accepted 15.04.2026

Published 30.04.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/g4619-9785-2190-a

EDN SETYDX

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The training of specialists for the field of quality rests on the ability to navigate the body of standardization documents, technical regulations and quality management system standards; yet a persistent gap remains between the requirements formally set for a graduate and the actual command of these documents. The federal state educational standard for the field 27.03.02 and the professional standard «Quality Specialist» presuppose confident handling of normative documentation, whereas the corresponding skill is usually formed incidentally in the educational process, without a dedicated didactic support. The aim of the work is to define the place of the ability to work with normative documentation within the structure of professional readiness and to propose pedagogical grounds for its purposeful formation. The structural-functional approach, content analysis of the current educational and professional standards, modelling and conceptual-categorical examination are applied. An author's model of normative-documentary readiness is proposed, integrating motivational-value, cognitive, operational-activity and reflexive-evaluative components, together with a taxonomy of operations with

standardization documents and a matrix matching normative requirements to pedagogical means. Three levels of skill formation are distinguished: reproductive, adaptive and productive-creative. It is established that the ability to work with normative documentation acts not as a peripheral technical skill but as a system-forming element of professional readiness for activity in the field of quality: it links subject knowledge to the regulatory environment of the profession and determines the graduate's capacity to act amid the continuous updating of requirements.

### Keywords

professional readiness, normative documentation, field of quality, standardization documents, professional standard, federal state educational standard, normative-documentary readiness, quality management.

### References

1. Berkut O.V., Parshutkina T.A. Professional skills of a document management specialist in the era of digital technologies // *At the Intersection of Languages and Cultures. Topical Issues of Humanitarian Knowledge*. 2023. № 2 (26). pp. 277-280.
2. Goltzapina I.Yu., Garafutdinova N.Ya., Filippov V.M., Koresheva S.G. Professional qualification and professional competencies as the basis of professional education // *Socio-Political Studies*. 2023. № 2 (19). pp. 140-157.
3. Grishina Yu.V. Designing the qualilogical content of professional education of specialists in the field of social work organization // *Innovations in Education*. 2025. № 5. pp. 30-38.
4. Danilova T.V. A target approach to the formation of professional readiness of future workers // *Samara University Bulletin. History, Pedagogics, Philology*. 2023. Vol. 29. № 3. pp. 91-97.
5. Dymkin G.Ya., Konshina V.N., Kurkov A.V. Accounting for labor functions established by the professional standard in the development of methodological support for the discipline «Product quality assurance» in training in the field 12.04.01 // *Modern Education: Content, Technologies, Quality*. 2022. Vol. 1. pp. 272-275.
6. Zhuravlev E.A. Readiness of technical university students for successful professional activity // *Epoch of Science*. 2024. № 38. pp. 187-190.
7. Voloshina I.A., Zaitseva O.M., Novikov P.N., Perova I.T., Pryanishnikova O.D. Terms and concepts of the professional qualification sphere: a dictionary and reference guide. Moscow: Pero Publishing House, 2021. 52 p. ISBN 978-5-00189-033-1.
8. Znikina L.S., Rais V.A. Components of pedagogical assistance to the formation of technical university students' readiness for professional activity // *The World of Science, Culture and Education*. 2025. № 5 (114). pp. 229-232.
9. Kazakova N.A. Raising the prestige of the auditing profession in the context of harmonization of national and international standards of education and professional activity // *Auditor*. 2022. Vol. 8. № 3. pp. 25-32.
10. Munko V.V., Zyuzko V.V. Formation of the skill of preparing reporting works among university students in the digital environment // *Applied Mathematics and Fundamental Informatics*. 2024. Vol. 11. № 4. pp. 17-25.
11. Popova N.V., Korelin M.N., Zavgorodniy A.G. Pedagogical conditions for the formation of students' readiness for professional activity // *Eurasian law journal*. 2024. № 8 (195). pp. 474-476.
12. Saifullin M.Sh., Valeeva N.Sh. Pedagogical conditions for the formation of the competence of official documentation among future lawyers // *Kazan Pedagogical Journal*. 2023. № 2 (157). pp. 111-117.
13. Stepanova M.V. Requirements of the federal state educational standard of secondary vocational education in the aspect of forming a system of universal and general professional competencies constituting the instrumental basis of students' professional and personal self-realization // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2022. № 75-2. pp. 302-304.

14. Fakhreeva D.R., Burganova T.A., Fakhreev N.N. Normative and legal foundations of the formation of documentation competence for students of engineering fields of study // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 1. pp. 272-276.
15. Shakhova I.S. Automation of normative control processes of students' reporting documentation: a concept of a software solution // Informatics and Education. 2024. Vol. 39. № 2. pp. 78-91.

## **Формирование историко-культурной компетентности учащихся через изучение произведений русской литературы XIX века**

**Анна Андреевна Струк**

Старший преподаватель

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

anna.struk88@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.02.2026

Принята 15.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 372.882

DOI 10.25726/q2931-1735-3020-e

EDN MGJSXD

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

Историко-культурный контекст произведения остаётся в школьной практике преподавания литературы преимущественно фоновым сведением, тогда как нормативные требования к результатам обучения предполагают сформированную способность учащегося воспринимать художественный текст как свидетельство эпохи и как факт национальной культурной памяти. Расхождение между декларируемой связью литературы и истории и её фактической реализацией на уровне отдельного урока образует исследовательскую проблему. Цель работы состоит в построении структурно-функциональной модели историко-культурной компетентности, формируемой средствами русской литературы девятнадцатого века, и в определении дидактических условий её результативного становления. Применены понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональное моделирование, сопоставление дидактических подходов и контент-анализ нормативной базы общего образования в действующей редакции. Выделены четыре взаимосвязанных компонента компетентности – когнитивный, аксиологический, интерпретационно-деятельностный и рефлексивный – и установлено, что их формирование обеспечивается не сопроводительным историческим комментарием, а специально организованным движением от факта эпохи к его художественному преломлению и обратно к ценностному обобщению. Показано, что произведения девятнадцатого века обладают неодинаковым потенциалом по отношению к разным компонентам компетентности, вследствие чего отбор материала подчиняется функционально-дидактическому, а не хронологическому принципу. Способность соотносить художественный мир произведения с породившей его действительностью складывается как самостоятельный образовательный результат, возникающий на пересечении литературного и исторического знания и не сводимый к их простой сумме.

### **Ключевые слова**

историко-культурная компетентность, русская литература девятнадцатого века, историческое комментирование, культуроведческая компетенция, межпредметные связи, литературное образование, ценностно-смысловые ориентиры.

### **Введение**

Понятие историко-культурной компетентности занимает в современной методике литературы положение, при котором его широкое употребление опережает терминологическую определённую. В нормативных документах общего образования закреплёно требование воспринимать художественное произведение в историко-культурном контексте, однако содержание самого этого восприятия – перечень умственных операций, которые учащийся выполняет, соотнося текст с эпохой, – раскрыто лишь частично. С.Е. Малыгина связывает культуроведческую компетенцию с укреплением исторической памяти обучающихся и подчёркивает её ценностную природу (Малыгина, 2021), тогда как в части работ та же компетенция трактуется преимущественно как сумма фоновых сведений о быте, нравах и реалиях прошлого. Несовпадение этих трактовок не носит частного характера: от него зависит, рассматривается ли историко-культурная подготовка как отдельный образовательный результат или как сопутствующее условие литературного анализа.

Русская литература девятнадцатого века занимает среди учебного материала особое место. Произведения этого периода одновременно принадлежат художественной словесности и фиксируют социальную, бытовую, правовую и нравственную действительность своего времени с плотностью, которую трудно обнаружить в источниках иного рода. Дисциплина «История русской литературы XIX века» сохраняет системообразующее значение для гуманитарной подготовки, на что указывают Ж. Гао и В. Лю, отмечающие её роль в формировании целостного представления о национальном культурном развитии (Гао, 2025). При обращении к школьной практике обнаруживается, что эта плотность исторического содержания чаще всего остаётся невостребованной: текст изучается как эстетический объект, а его связь с породившей эпохой сводится к краткой справке во вступительном слове учителя.

Расхождение теории и практики усиливается состоянием учебно-методического обеспечения. В.Ф. Чертов и Е.В. Гетманская, обращаясь к школьному учебнику по литературе, фиксируют разрыв между декларируемой исторической преемственностью курса и фрагментарностью её методического воплощения (Чертов, 2023). Сходное затруднение обнаруживает направление, описывающее культуроведческую компетенцию как самостоятельную цель обучения русскому языку и литературе (Ахмадова, 2022): при отчётливой постановке цели инструментарий её достижения остаётся слабо операционализированным, вследствие чего учитель восполняет методический пробел интуитивно. Положение осложняется тем, что историко-культурный материал распределён по курсу неравномерно и закрепляется преимущественно за крупными эпическими формами, изучаемыми в старших классах.

Цель настоящей работы – построение структурно-функциональной модели историко-культурной компетентности, формируемой средствами русской литературы девятнадцатого века, с выделением её компонентного состава, определением дидактических средств, адекватных каждому компоненту, и установлением условий, при которых соотношение художественного текста с исторической действительностью складывается в самостоятельный образовательный результат. Проверяемое допущение состоит в том, что историко-культурная компетентность не образуется автоматически при параллельном изучении литературы и истории, а требует специально выстроенного дидактического движения между художественным и историческим планами произведения.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу работы составили понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональное моделирование и сравнительный метод. Понятийно-категориальный анализ применялся для разграничения смежных терминов – историко-культурная компетентность, культуроведческая компетенция, историзм читательского восприятия – и для уточнения объёма каждого из них. Структурно-функциональное моделирование использовалось при выделении компонентов компетентности и установлении функциональных связей между ними; сравнительным методом сопоставлялись дидактические приёмы, описанные в методической традиции, по критерию их соответствия выделенным компонентам. Дополнительным аналитическим приёмом стало построение соответствий между выделенными компонентами и закреплёнными в нормативных документах группами образовательных результатов, что позволило проверить полноту предложенной модели по внешнему

основанию и установить, какие компоненты обеспечены формами контроля, а какие остаются вне систематической проверки.

Эмпирической базой послужили нормативные документы общего образования в действующей редакции и корпус произведений русской литературы девятнадцатого века, входящих в обязательную часть школьной программы. Контент-анализ нормативной базы охватил федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287, в редакции приказа от 18 июня 2025 г. № 467), федеральную образовательную программу основного общего образования с входящей в неё федеральной рабочей программой по учебному предмету «Литература» (приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 370, в редакции от 10 ноября 2025 г.) и Концепцию преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (распоряжение Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р). Из перечисленных документов извлекались формулировки личностных, метапредметных и предметных результатов, относящиеся к восприятию художественного текста в историко-культурном контексте и к установлению межпредметных связей литературы с историей. Корпус художественных произведений формировался из текстов, закреплённых за основным и средним уровнями общего образования, с приоритетом крупных эпических и драматических форм, в которых историческая действительность эпохи отражена наиболее развёрнуто.

Отдельную методологическую предпосылку образует трактовка художественного произведения как источника исторического знания. Е.Н. Цимбаева рассматривает художественную литературу как объект исторического анализа, обладающий собственной познавательной ценностью (Цимбаева, 2023); В.П. Смолякова на материале дореформенной русской провинции показывает возможности и границы литературного текста как исторического источника (Смолякова, 2022). Двойственная природа материала – одновременно эстетическая и документальная – принята в качестве исходного условия моделирования, поскольку именно она задаёт пространство, в котором разворачивается формируемая компетентность.

### **Результаты и обсуждение**

Сложившийся в методике инструмент соотнесения художественного текста с эпохой – историческое и историко-культурное комментирование. А.О. Бударина, Г.А. Гущина и Е.А. Торпакова описывают компетенцию исторического комментирования как самостоятельный профессиональный навык будущего учителя-словесника, предполагающий умение раскрыть исторический подтекст произведения без подмены литературного анализа справочным изложением (Бударина, 2021). О.М. Окулова переносит этот приём на школьный материал, рассматривая историческое комментирование как средство одновременного формирования языковой и культуроведческой компетенций (Окулова, 2023). Ю.И. Бокатина встраивает комментирование в компетентностную парадигму, обозначая его как историко-лингвистическую процедуру, в которой языковой факт прошлого служит входом в культурный контекст (Бокатина, 2022).

Комментирование, однако, остаётся приёмом ограниченного действия. Оно результативно при работе с локальным затруднением – устаревшим словом, забытой реалией, неочевидным социальным жестом, – но само по себе не обеспечивает перехода от понимания отдельного факта к целостному историческому видению произведения. Накопление комментариев способно даже препятствовать такому переходу, дробя текст на череду пояснений и оставляя без внимания связь между исторической ситуацией и художественным решением автора. Отсюда следует необходимость различать комментирование как операцию и историко-культурную компетентность как результат: первое входит во второе, не исчерпывая его.

Второе направление, питающее формирование компетентности, – межпредметная интеграция литературы и истории. Н.В. Лукьянчикова и Н.В. Страхова на материале интегрированного урока показывают, что совмещение двух предметных планов даёт эффект, недостижимый при их раздельном преподавании: историческое событие получает человеческое измерение, а художественный образ – документальную опору (Лукьянчикова, 2023). Вместе с тем интеграция несёт собственный риск –

растворение литературного анализа в иллюстративном использовании текста, когда произведение привлекается лишь как наглядное подтверждение исторического тезиса. Удержание литературы в качестве самостоятельного предмета изучения, а не служебного материала, составляет условие, при котором интеграция работает на компетентность.

Третье направление акцентирует ценностно-смысловое содержание историко-культурной подготовки. Д.В. Макаров рассматривает воспитательный потенциал русской литературы как реализуемый через сопереживание нравственному опыту прошлого (Макаров, 2023); Л.Н. Якименко связывает ценностный потенциал художественного текста с задачами исторического просвещения (Якименко, 2024). Применительно к девятнадцатому веку эта линия конкретизируется: образ подростка в литературе восемнадцатого и девятнадцатого столетий, прослеженный В.В. Козловой, В.П. Лазаренко и А.Н. Славинской, обнаруживает историческую изменчивость самих представлений о взрослении, долге и личной ответственности (Козлова, 2022). Соотнесение этих представлений с современными даёт учащемуся опыт исторической дистанции, без которого ценностное содержание текста воспринимается анахронично.

Материальная и предметная сторона эпохи образует ещё один ресурс формирования компетентности. О.О. Королькова описывает обращение к предметной области духовно-нравственной культуры на уроках литературы как способ укоренить художественный текст в конкретике народного быта и верований (Королькова, 2021). Ю.В. Щербинина обращает внимание на книжные артефакты, присутствующие на страницах русской классики, – изображённые в произведениях книги, письма, надписи, служащие свёрнутыми знаками культурной эпохи (Щербинина, 2021). Подобные детали, обычно проходящие мимо читательского внимания, при методически организованном рассмотрении становятся точками входа в историко-культурный пласт произведения.

Сопоставление трёх направлений по их отношению к художественной природе текста выявляет общий дефицит. Комментирование, интеграция и ценностный анализ по-разному решают задачу связи произведения с эпохой, но ни одно из направлений не делает предметом отдельного внимания само умение учащегося переходить от исторического факта к его художественному воплощению. Историческая справка и художественный разбор в практике обычно соседствуют, не образуя процедуры перехода между ними; учащийся получает сведения об эпохе и навыки анализа текста по отдельности, а их соединение предоставляется его собственной интуиции. Дефицит процедуры перехода и образует ту точку, в которой формирование компетентности чаще всего прерывается.

Различение операции и результата, намеченное выше, требует уточнения применительно к возрастной динамике. В основной школе преобладает работа на уровне отдельных операций – опознание реалии, объяснение устаревшего слова, соотнесение эпизода с историческим фактом; целостное историческое видение произведения становится доступным позднее, по мере накопления как литературного, так и исторического опыта. Преждевременное требование такого видения оборачивается имитацией: учащийся воспроизводит готовые формулы о связи литературы с эпохой, не владея стоящей за ними мыслительной работой. Соразмерность дидактических требований возрастным возможностям выступает условием, без которого компонентная модель теряет практическую применимость.

Сведение названных направлений в единую конструкцию обнаруживает, что они описывают взаимодополняющие стороны одного процесса. Комментирование обеспечивает фактическую точность, интеграция – связность исторического и художественного планов, ценностная линия – личностную значимость, предметно-материальный ресурс – наглядную конкретность. Эти стороны правомерно представить как функции отдельных компонентов формируемой компетентности и установить между компонентами иерархию по степени их зависимости от предшествующих. Компонентный состав историко-культурной компетентности, принятый в работе, приведён в таблице 1 (табл. 1).



Таблица 1. Компонентный состав историко-культурной компетентности учащегося

| Компонент                       | Содержание                                                                                         | Показатель сформированности                                                             | Доминирующее дидактическое средство                   |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Когнитивный                     | Знание исторических, бытовых и социальных реалий эпохи и форм их отражения в тексте                | Учащийся опознаёт историческую реалию и объясняет её роль в произведении                | Историко-культурное комментирование                   |
| Аксиологический                 | Понимание ценностных норм эпохи и их соотнесение с современными                                    | Учащийся отличает позицию эпохи от авторской оценки и формулирует собственное отношение | Ценностно-смысловой анализ, сопоставление эпох        |
| Интерпретационно-деятельностный | Умение реконструировать историческую ситуацию по тексту и обосновать художественное решение автора | Учащийся выстраивает связь между эпохой, конфликтом и художественным приёмом            | Реконструктивная и исследовательская работа с текстом |
| Рефлексивный                    | Осознание исторической дистанции и собственной читательской позиции                                | Учащийся фиксирует различие между восприятием современника и собственным восприятием    | Рефлексивное письмо, сопоставление интерпретаций      |

Источник: составлено автором.

Принятая модель не предполагает равнозначности компонентов. Когнитивный компонент образует фундамент, без которого остальные лишены опоры: ценностное суждение об эпохе невозможно при незнании её реалий, а реконструкция исторической ситуации опирается на запас фактических представлений. При этом сам по себе когнитивный компонент не гарантирует продвижения к остальным – учащийся способен накопить значительный объём сведений о девятнадцатом веке, оставаясь на уровне справочного знания. Аксиологический и интерпретационно-деятельностный компоненты развиваются параллельно и в значительной мере поддерживают друг друга, тогда как рефлексивный компонент завершает иерархию и формируется позднее прочих, поскольку требует от учащегося способности занять позицию по отношению к собственному чтению.

Развитие компонентов протекает неравномерно и не повторяет логику предъявления материала. Аксиологический компонент нередко опережает когнитивный: эмоциональный отклик на нравственный конфликт возникает прежде, чем учащийся освоит исторические обстоятельства, этот конфликт породившие. Подобная инверсия не отменяет иерархии, но указывает на то, что дидактическое движение допускает возвраты – обращение к фактуре эпохи после первичного ценностного отклика оказывается более продуктивным, чем предварительное изложение исторического фона в отрыве от текста. Рефлексивный компонент при обычной организации обучения формируется фрагментарно и чаще остаётся на периферии планируемых результатов.

Иерархия компонентов задаёт и логику диагностики. Попытка оценить рефлексивный компонент при несформированном когнитивном лишена смысла, поскольку учащемуся нечего подвергать рефлексии; обратное движение – от рефлексии к фактическому знанию – методически не выстраивается. Диагностические задания целесообразно располагать в той последовательности, в какой компоненты надстраиваются друг над другом, переходя к проверке более высокого компонента лишь при подтверждённой сформированности предшествующего. Несоблюдение этого порядка порождает ложную картину, при которой пробел в основании принимается за достижение вершины.

Таблица 2. Приёмы историко-культурного освоения художественного текста и их функциональная нагрузка

| Группа приёмов        | Содержание работы                                                  | Формируемый компонент                        | Характерное затруднение                             |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Комментирующие        | Раскрытие реалий, устаревшей лексики и социальных кодов            | Когнитивный                                  | Фрагментация текста, перегруз справочными вставками |
| Сопоставительные      | Сравнение эпох, редакций произведения и точек зрения               | Аксиологический, рефлексивный                | Подмена анализа поверхностной аналогией             |
| Реконструктивные      | Восстановление исторической ситуации по косвенным деталям текста   | Интерпретационно-деятельностный              | Произвольность реконструкции при нехватке опор      |
| Интеграционные        | Совмещение литературного и исторического материала в одном задании | Когнитивный, интерпретационно-деятельностный | Иллюстративное использование художественного текста |
| Рефлексивно-оценочные | Фиксация и обоснование собственной читательской позиции            | Рефлексивный                                 | Соскальзывание в анахронизм при оценке прошлого     |

Источник: составлено автором.

Сопоставление приёмов по формируемому компоненту обнаруживает их функциональную специализацию и одновременно типичные сбои. Комментирующие приёмы покрывают когнитивный компонент почти полностью, однако именно их избыток порождает описанную выше фрагментацию; разумная мера комментария определяется не полнотой возможных пояснений, а необходимостью для понимания конкретного эпизода. Реконструктивные приёмы обладают наибольшим развивающим потенциалом, поскольку требуют от учащегося самостоятельной мыслительной работы, но они же наиболее уязвимы: при недостатке текстовых опор реконструкция вырождается в домысливание, не отличимое для учащегося от обоснованного вывода.

Рефлексивно-оценочные приёмы образуют особую группу, поскольку обращены не к материалу, а к самой деятельности чтения. Их слабая освоенность в практике объясняется тем, что результат такой работы трудно формализовать и проверить привычными средствами. Между тем без рефлексивного завершения предшествующая работа остаётся незамкнутой: учащийся, реконструировавший историческую ситуацию и оценивший её ценностное содержание, не делает последнего шага – не отдаёт себе отчёта в том, что его собственная оценка исторически обусловлена. Соскальзывание в анахронизм, отмеченное как характерное затруднение этой группы, есть прямое следствие пропуска рефлексивной фазы.

Функциональная специализация приёмов не предполагает их изолированного применения. На отдельном уроке приёмы разных групп сочетаются, образуя последовательность от комментирующей подготовки через реконструктивную и сопоставительную работу к рефлексивному завершению. Нарушение этой последовательности – перенос рефлексивно-оценочной работы в начало, до накопления фактической основы, – ведёт к тому же анахронизму, что и её полный пропуск. Порядок приёмов внутри урока, по всей видимости, не менее значим, чем их состав, и определяется компонентной иерархией, а не удобством предъявления материала.

Таблица 3. Дидактический потенциал произведений русской литературы девятнадцатого века по отношению к компонентам компетентности

| Произведение                              | Ведущий историко-культурный пласт                               | Приоритетный компонент          | Ограничение материала                                          |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| А.С. Пушкин. «Капитанская дочка»          | Пугачёвское восстание, сословный уклад, дворянский кодекс чести | Интерпретационно-деятельностный | Требует исторического фона, у учащегося обычно отсутствующего  |
| Н.В. Гоголь. «Мёртвые души»               | Крепостное хозяйство, чиновная среда, помещичий быт             | Когнитивный, аксиологический    | Сатирическая условность затрудняет буквальное чтение реалий    |
| И.С. Тургенев. «Отцы и дети»              | Поколенческий и идейный конфликт 1860-х годов                   | Аксиологический                 | Идейные споры требуют контекста общественной мысли эпохи       |
| Н.А. Некрасов. «Кому на Руси жить хорошо» | Пореформенная деревня, крестьянский быт и язык                  | Когнитивный, рефлексивный       | Фольклорная стилизация маскирует документальность материала    |
| Л.Н. Толстой. «После бала»                | Военный и сословный быт, ситуация нравственного выбора          | Аксиологический, рефлексивный   | Краткость текста ограничивает реконструкцию исторического фона |

Источник: составлено автором.

Распределение приоритетных компонентов по произведениям подтверждает неоднородность материала. Ни одно из рассмотренных произведений не покрывает всех компонентов равномерно: «Капитанская дочка» по преимуществу обслуживает реконструктивную работу, тогда как «Отцы и дети» с наибольшей отдачей задействуют аксиологический компонент. Из этого следует функционально-дидактический принцип отбора и расположения материала: последовательность изучения произведений целесообразно выстраивать не по строгой хронологии их создания, а по нарастанию требований к компонентам компетентности, чтобы более сложные виды работы опирались на уже сформированную фактическую и ценностную базу.

Графа ограничений в равной мере значима для построения курса. Каждое произведение несёт препятствие, специфичное для его поэтики: сатирическая условность у Гоголя, фольклорная стилизация у Некрасова, лаконизм поздней толстовской прозы. Эти препятствия не обесценивают материал, но требуют различных подготовительных решений – от предварительного восстановления исторического фона до разведения документального и стилизованного пластов внутри текста. Учёт ограничений на этапе планирования предотвращает наиболее частую методическую ошибку, при которой все произведения девятнадцатого века трактуются как однородный историко-культурный ресурс.

Совмещение данных таблиц 2 и 3 показывает, что выбор приёма не может быть произвольным относительно произведения. Реконструктивная работа уместна там, где текст содержит достаточное число косвенных исторических деталей, и теряет основу там, где автор сознательно отказывается от бытовой конкретности. Сопоставительные приёмы продуктивны на материале с выраженным идейным или поколенческим конфликтом и менее эффективны на описательном материале. Соответствие приёма

произведению, по всей видимости, выступает не менее значимым условием результативности, чем сам выбор изучаемого текста.

Принцип функционально-дидактического отбора не отменяет ценности хронологического изучения, а дополняет его. Хронология обеспечивает понимание литературного процесса как развития, тогда как функциональная разметка отвечает за равномерное наращивание компонентов компетентности. Совмещение двух оснований достигается тем, что внутри хронологически заданных разделов курса акцент в работе с каждым произведением смещается к тому компоненту, для которого данный текст обладает наибольшим потенциалом. Хронологическая канва и компонентная логика в таком построении не конкурируют, а распределяются по разным уровням организации курса.

Таблица 4. Соотнесение компонентов компетентности с требованиями к результатам освоения программы

| Компонент                       | Группа планируемых результатов | Содержание требования                                                   | Преобладающая форма проверки              |
|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Когнитивный                     | Предметные                     | Восприятие художественного текста в историко-культурном контексте       | Комментированное чтение, понятийный опрос |
| Аксиологический                 | Личностные                     | Сформированность ценностных ориентиров на основе отечественной культуры | Развёрнутое суждение, эссе                |
| Интерпретационно-деятельностный | Метапредметные, познавательные | Установление причинно-следственных связей, работа с источником          | Исследовательская задача                  |
| Рефлексивный                    | Метапредметные, регулятивные   | Осознание и оценка собственной учебной деятельности                     | Рефлексивный отзыв, самооценка            |

Источник: составлено автором.

Соотнесение компонентов с группами планируемых результатов раскрывает причину, по которой историко-культурная компетентность с трудом поддаётся целостной оценке. Её компоненты распределены по разным группам результатов – предметным, личностным и метапредметным, – и каждая группа проверяется обособленными средствами, закреплёнными за разными разделами рабочей программы. Целостный образовательный результат при этом не имеет собственной формы проверки и распадается на частные показатели, ни один из которых не отражает способность соотносить художественный мир произведения с породившей его действительностью во всей её полноте.

Наибольшая методическая уязвимость приходится на рефлексивный компонент. Отнесённый к регулятивным метапредметным результатам, он проверяется формами, которые в практике преподавания литературы применяются реже прочих, вследствие чего его становление слабо контролируется. Преобладание понятийного опроса и комментированного чтения смещает оценку в сторону когнитивного компонента, создавая искажённую картину сформированности компетентности в целом: учащийся, уверенно опознающий реалии эпохи, может оцениваться как достигший результата, хотя ценностное и рефлексивное освоение материала у него не состоялось.

Согласование форм проверки с компонентной структурой требует, по всей видимости, не введения нового измерительного инструмента, а перераспределения уже применяемых форм между компонентами. Исследовательская задача, обычно используемая эпизодически, способна обслуживать интерпретационно-деятельностный компонент систематически; рефлексивный отзыв, при регулярном включении в учебную работу, делает наблюдаемым то, что иначе остаётся скрытым. Перенастройка

контроля оказывается средством достижения целостности результата без увеличения общей нагрузки на учащегося.

Дополнительное затруднение создаёт несовпадение единицы обучения и единицы оценивания. Формирование компетентности протекает на протяжении изучения целого ряда произведений и охватывает несколько учебных лет, тогда как проверка привязана к отдельному произведению или теме. Накопительный характер результата при поурочном контроле остаётся неучтённым, и продвижение учащегося по компонентам фиксируется лишь косвенно. Сведение разрозненных наблюдений в единую картину предполагает форму контроля, охватывающую материал нескольких произведений сразу и оценивающую способность к переходу между историческим и художественным планами, а не владение отдельным текстом.

Выстроенная модель позволяет уточнить само содержание историко-культурной компетентности. Она не сводится к осведомлённости об эпохе и не совпадает с умением комментировать текст; её ядро образует способность совершать обратимое движение между художественным и историческим планами произведения – от детали текста к факту эпохи и от реконструированного факта к пониманию художественного решения автора. Это движение, повторённое многократно и доведённое до рефлексивного осознания, и формирует искомый результат.

Полученная картина согласуется с обозначенным во введении расхождением трактовок и склоняет к интегративной их интерпретации. Понимание компетентности как суммы фоновых сведений и понимание её как ценностно-смыслового образования не исключают друг друга, а соответствуют разным компонентам единой структуры: фоновые сведения наполняют когнитивный компонент, ценностное содержание – аксиологический. Спор о природе компетентности разрешается признанием её многокомпонентности, при которой каждая из конкурирующих трактовок описывает часть целого.

Практическое следствие модели касается планирования курса в целом. Распределение произведений девятнадцатого века по урокам приобретает дополнительное основание – не только хронологическое и жанровое, но и функциональное: каждый текст занимает в курсе место, отвечающее его дидактическому потенциалу относительно компонентов компетентности. Подобное планирование не отменяет принятой в программе последовательности, но накладывает на неё дополнительную разметку, делающую формирование историко-культурной компетентности управляемым процессом, а не побочным результатом изучения литературы.

### **Заключение**

Историко-культурная компетентность, формируемая средствами русской литературы девятнадцатого века, складывается как четырёхкомпонентное образование, в котором когнитивный, аксиологический, интерпретационно-деятельностный и рефлексивный компоненты связаны отношением иерархической зависимости. Ядро компетентности образует не запас сведений об эпохе, а способность к обратимому движению между художественным и историческим планами произведения, доведённому до рефлексивного осознания исторической дистанции.

Поскольку компоненты компетентности обладают разной природой, единого универсального приёма их формирования не существует. Комментирование обслуживает преимущественно когнитивный компонент и при избыточном применении дробит восприятие текста; реконструктивная и сопоставительная работа продвигает интерпретационный и аксиологический компоненты, а рефлексивно-оценочные формы, наименее освоенные в практике, отвечают за завершающий компонент. Результативность определяется соответствием приёма как компоненту, так и поэтике конкретного произведения.

Установлено, что произведения девятнадцатого века обладают неодинаковым дидактическим потенциалом по отношению к разным компонентам, вследствие чего последовательность их изучения целесообразно подчинять не хронологии создания, а нарастанию требований к компетентности. Сатирическая условность, фольклорная стилизация и лаконизм отдельных текстов выступают не дефектами материала, а условиями, диктующими выбор подготовительных решений.

Распределение компонентов компетентности по предметным, личностным и метапредметным результатам объясняет, почему этот образовательный результат с трудом поддаётся целостной оценке и почему практика смещает её в сторону когнитивного компонента. Согласование контроля с компонентной структурой достигается перераспределением уже применяемых форм проверки, прежде всего систематическим включением исследовательской задачи и рефлексивного отзыва, а не введением дополнительного измерительного инструмента.

Способность соотносить художественный мир произведения с породившей его действительностью возникает на пересечении литературного и исторического знания и не выводится из их механического соединения. Конкурирующие трактовки культуроведческой компетенции – как суммы фоновых сведений и как ценностно-смыслового образования – примиряются в признании её многокомпонентности, при которой каждая трактовка описывает отдельную сторону единого результата.

### Список литературы

1. Ахмадова З.М. Формирование культуроведческой компетенции обучающихся на уроках русского языка и литературы // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2022. № 3 (27). С. 95-100.
2. Бокатина Ю.И. Историко-лингвистическое комментирование в контексте компетентного подхода к обучению русскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. С. 42.
3. Бударина А.О., Гущина Г.А., Торпакова Е.А. Формирование компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 160-174.
4. Гао Ж., Лю В. Роль дисциплины «История русской литературы XIX века» в гуманитарном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4 (113). С. 380-383.
5. Козлова В.В., Лазаренко В.П., Славинская А.Н. Образ подростка в русской литературе XVIII и XIX веков // Комплексные исследования детства. 2022. Т. 4. № 2. С. 94-103.
6. Королькова О.О. Реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» на уроках литературы в 8-м классе // Управление развитием образования. 2021. № 2. С. 132-135.
7. Лукьянчикова Н.В., Страхова Н.В. Интегрированный урок в сельской школе как образовательный ресурс в процессе изучения литературы и истории // Педагогика сельской школы. 2023. № 4 (18). С. 100-112.
8. Макаров Д.В. Русская литература в современной образовательной системе и её воспитательный потенциал (на материале трех произведений литературы Древней Руси) // Богословско-исторический сборник. 2023. № 2 (29). С. 187-203.
9. Малыгина С.Е. Ценностная составляющая формирования культуроведческой компетенции и укрепления исторической памяти обучающихся // Вестник Белгородского института развития образования. 2021. Т. 8. № 4 (22). С. 18-26.
10. Окулова О. М. Историческое комментирование на уроках русского языка как средство формирования языковой и культуроведческой компетенций обучающихся // Образование в Кировской области. 2023. № 4 (68). С. 72–77.
11. Смолякова В. П. Художественная литература как исторический источник для исследования дореформенной России // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2022. № 2 (46). С. 61–71. DOI: 10.25688/20-76-9105.2022.46.2.05.
12. Цимбаева Е.Н. Художественная литература как объект исторического анализа // Преподавание истории и обществознания в школе. 2023. № 5. С. 54-60.
13. Чертов В.Ф., Гетманская Е.В. Школьный учебник по литературе: об исторической преемственности и векторах обновления // Литература в школе. 2023. № 6. С. 74-87.
14. Щербинина Ю.В. Книжные артефакты на страницах русской классики // Литература в школе. 2021. № 3. С. 96-107.

15. Якименко Л.Н. Ценностный потенциал художественной литературы как источника креативных идей для будущих учителей начальных классов в осуществлении исторического просвещения среди младших школьников // Историко-педагогические чтения. 2024. № 28. С. 335-341.

### **Formation of students' historical and cultural competence through the study of works of Russian literature of the 19th century**

**Anna A. Struk**

Senior Lecturer

Pacific National University

Khabarovsk, Russia

anna.struk88@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.02.2026

Accepted 15.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 372.882

DOI 10.25726/q2931-1735-3020-e

EDN MGJSXD

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

Within the school practice of teaching literature the historical and cultural context of a work tends to remain background information, whereas the regulatory requirements for learning outcomes presuppose a formed ability of the student to perceive a literary text as evidence of its epoch and as a fact of national cultural memory. The discrepancy between the declared connection of literature and history and its actual realisation at the level of a single lesson constitutes the research problem. The aim of the work is to construct a structural and functional model of historical and cultural competence formed by means of nineteenth-century Russian literature and to determine the didactic conditions of its effective development. Conceptual and categorial analysis, structural and functional modelling, comparison of didactic approaches and content analysis of the current regulatory framework of general education were applied. Four interrelated components of the competence are distinguished – cognitive, axiological, interpretive and activity-based, and reflexive – and it is established that their formation is ensured not by accompanying historical commentary but by a specially organised movement from a fact of the epoch to its artistic refraction and back to a value-based generalisation. It is shown that nineteenth-century works possess unequal potential with respect to different components of the competence, so that the selection of material follows a functional and didactic rather than a chronological principle. The ability to correlate the artistic world of a work with the reality that produced it develops as an independent educational outcome arising at the intersection of literary and historical knowledge and not reducible to their mere sum.

#### **Keywords**

historical and cultural competence, nineteenth-century Russian literature, historical commentary, cultural studies competence, interdisciplinary connections, literary education, value and meaning orientations.

## References

1. Akhmadova Z.M. Formation of students' cultural studies competence in Russian language and literature lessons // Kadyrov Chechen State University Bulletin. 2022. № 3 (27). pp. 95-100.
2. Bokatina Yu.I. Historical and linguistic commentary in the context of the competence-based approach to teaching the Russian language // Modern Problems of Science and Education. 2022. № 6-1. p. 42.
3. Budarina A.O., Gushchina G.A., Torpakova E.A. Formation of the competence of historical commentary in students – future teachers of the Russian language and literature // Perspectives of Science and Education. 2021. № 4 (52). pp. 160-174.
4. Gao Zh., Liu V. The role of the discipline «History of Russian literature of the 19th century» in humanitarian education // The world of Science, Culture and Education. 2025. № 4 (113). pp. 380-383.
5. Kozlova V.V., Lazarenko V.P., Slavinskaya A.N. The image of the adolescent in Russian literature of the 18th and 19th centuries // Comprehensive Child Studies. 2022. Vol. 4. № 2. pp. 94-103.
6. Korolkova O.O. Implementation of the subject area «Fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia» in literature lessons in the 8th grade // Management of Education Development. 2021. № 2. pp. 132-135.
7. Lukyanchikova N.V., Strakhova N.V. An integrated lesson in a rural school as an educational resource in studying literature and history // Pedagogy of the Rural School. 2023. № 4 (18). pp. 100-112.
8. Makarov D.V. Russian literature in the modern educational system and its educative potential (on the material of three works of Old Russian literature) // Theological and Historical Collection. 2023. № 2 (29). pp. 187-203.
9. Malygina S.E. The value component of the formation of cultural studies competence and the strengthening of students' historical memory // Belgorod Institute of Education Development Bulletin. 2021. Vol. 8. № 4 (22). pp. 18-26.
10. Okulova O.M. Historical commentary in Russian language lessons as a means of forming language and cultural competencies of students // Education in the Kirov Region. 2023. № 4 (68). pp. 72-77.
11. Smolyakova V. P. Fiction as a Historical Source for the Study of Pre-Reform Russia // Vestnik of Moscow City University. Series "Historical Sciences". 2022. No. 2 (46). P. 61–71. DOI: 10.25688/20-76-9105.2022.46.2.05.
12. Tsimbaeva E.N. Fiction as an object of historical analysis // Teaching History and Social Studies at School. 2023. № 5. pp. 54-60.
13. Chertov V.F., Getmanskaya E.V. The school literature textbook: on historical continuity and the vectors of renewal // Literature at School. 2023. № 6. pp. 74-87.
14. Shcherbinina Yu.V. Book artefacts on the pages of Russian classics // Literature at School. 2021. № 3. pp. 96-107.
15. Yakimenko L.N. The value potential of fiction as a source of creative ideas for future primary school teachers in carrying out historical education among younger schoolchildren // Historical and Pedagogical Readings. 2024. № 28. pp. 335-341.



## **Стилистические девиации как маркер человеческого письма: сопоставительный анализ текстов на материале корпуса CoAT**

**Анастасия Вадимовна Медведева**

Специалист-эксперт

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

comma.j@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 81.33

DOI 10.25726/j2589-9037-6347-b

EDN ZFPZAN

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

В статье осуществляется сопоставительный лингвостилистический анализ русскоязычных текстов человеческого и машинного происхождения на материале корпуса CoAT, выступающего в качестве репрезентативного ресурса парных материалов, распределенных по новостному, энциклопедическому, сетевому, дневниковому и смешанному доменам. Центральное место отводится стилистическим девиациям, понимаемым как мотивированные отклонения от статистического стандарта, возникающие в пространстве между статистической и коммуникативной нормами и придающие высказыванию измерение индивидуально-авторской интенциональности, в противовес усредненному, вероятностно-оптимизированному письму, тяготеющему к нормативной гладкости и лишенному подлинного следа сознательного выбора. Анализ синтаксических параметров фиксирует у человеческих микротекстов большую среднюю длину предложения, составляющую 10,46 слова против 8,4 у сгенерированных, а также существенно более высокую частоту инверсий, достигающую 14% по сравнению с 4,7%, причем в неформальных жанрах, таких как дневники и социальные сети, машинные тексты демонстрируют полное отсутствие инверсивных конструкций, что указывает на принципиально различный механизм организации высказывания, обусловленный у человека коммуникативной задачей, а у модели – жесткостью жанровых шаблонов. Парцелляция, хотя и представлена близкими долями, в человеческих текстах выступает осмысленным интонационным приемом, тогда как в машинных чаще носит характер механического разрыва синтаксической конструкции. Пунктуационные характеристики выявляют сходство средних значений по тире и многоточиям при кардинально различном распределении и функциональной нагрузке: у человека эти знаки концентрируются в эмоционально-насыщенных контекстах, обеспечивая эффект паузации и смыслового акцента как проявление ответственного поступка, в то время как у машины они преимущественно воспроизводят формальные шаблоны, характерные для энциклопедических материалов, отражая отсутствие внутренней интенции и рефлексивной настройки на адресата. Особенно показательна крайне низкая воспроизводимость скобок в сгенерированных текстах, выступающих одним из наиболее тонких авторских маркеров. Лексические параметры демонстрируют наиболее выраженные расхождения по фактологической насыщенности: трехкратное преобладание чисел и дат в человеческих текстах свидетельствует о спонтанной связи письма с конкретным опытом и реальным миром, недоступной модели, оперирующей обобщенными вероятностными последовательностями и избегающей конкретики вне жанровой обязательности. Частота имен собственных обнаруживает меньшую дифференциацию, будучи в значительной степени

детерминированной информационными жанрами, однако распределение по доменам дополнительно подчеркивает жанровую ограниченность машинного письма, не проявляющего фактографию вне обязательных контекстов. Полученные результаты подтверждают сущностный характер различий между текстом, рожденным сознанием, включенным в физический и социальный мир, и текстом, порожденным статистическим предсказанием следующего токена, что позволяет рассматривать стилистические девиации как перспективный маркер человеческого письма, обладающий высокой релевантностью для автоматизированных систем поиска и фильтрации информации, задач верификации контента, оценки качества генеративных моделей по критерию способности воспроизводить индивидуальную вариативность, противодействия дезинформации и развития цифровой лингвистики в целом. Качественный анализ распределения признаков по жанрам и категориям раскрывает, что количественные совпадения не отменяют фундаментального различия в природе отклонений – осознанного авторского выбора *versus* механической имитации, что открывает пути к созданию чувствительных типологий, адаптируемых для иных языков и жанров, и к лонгитюдному отслеживанию эволюции машинного идиостиля. Таким образом, работа предоставляет комплексное обоснование того, что формальный учет стилистических девиаций с учетом их качественной природы служит надежным инструментом разграничения человеческого и искусственного письма, способствуя как теоретическому осмыслению идиостиля в эпоху нейросетей, так и решению прикладных задач обработки естественного языка в условиях стремительного роста цифрового контента.

#### **Ключевые слова**

стилистические девиации, генеративные нейросети, корпусная лингвистика, идиостиль, языковая норма, CoAT.

#### **Введение**

Одно из самых любопытных свойств современного машинного текста состоит в том, что он, будучи формально правильным и стилистически гладким, нередко воспринимается читателем как неестественный. Это интуитивное ощущение «машинности» возникает даже в тех случаях, когда сгенерированный фрагмент не содержит ни грамматических ошибок, ни смысловых противоречий. По-видимому, дело не в нарушении нормы, а в отсутствии тех трудноуловимых отклонений от нее, которые составляют живую ткань человеческого письма. Лингвистилистические методы пытаются уловить эти различия, однако сталкиваются с тем, что нейросеть, обученная на колоссальных корпусах, успешно воспроизводит нормативное ядро языка, что существенно осложняет задачу детекции (Черкасова, 2024).

Практическая значимость такого разграничения выходит далеко за пределы академического интереса: от издательского дела и оценки качества контента до борьбы с дезинформацией. Возможность опереться на формальные, измеримые лингвистические критерии позволила бы автоматизировать первичный отбор текстов, снизив нагрузку на редакторов и экспертов, что особенно актуально в условиях растущего объема цифрового контента. Кроме того, наличие объективных маркеров человеческого письма позволило бы решать и обратную задачу – оценивать качество самих генеративных моделей по тому, насколько успешно они имитируют стилистическую вариативность, присущую реальным авторам.

В настоящей работе мы исходим из гипотезы, что ключевое различие лежит не в зоне нормы, а в зоне стилистических девиаций – осознанных и неосознанных отклонений от статистического стандарта, которые придают тексту индивидуально-авторское измерение. Вслед за М.М. Бахтиным (Бахтин, 1979) и Ю.Н. Карауловым (Караулов, 2010) человеческое высказывание понимается как «ответственный поступок», неизбежно несущий след интенции и стилистического выбора, тогда как машинный текст, оптимизированный под усредненную вероятность, тяготеет к «гладкому» письму, избегающему резких отклонений. Цель статьи – проверить данную гипотезу на материале русскоязычного корпуса CoAT (Corpus of Artificial Texts), сопоставив частоту и характер стилистических девиаций в человеческих и сгенерированных текстах.

### Материалы и методы исследования

Материалом исследования выступает корпус CoAT, находящийся в открытом доступе на платформе Hugging Face (Shamardina, 2025). Корпус содержит 246 000 текстов, написанных людьми, и их аналоги, сгенерированные 13 нейросетевыми моделями; тексты распределены по шести доменам. Выбор CoAT обусловлен его статусом крупнейшего открытого корпуса пар «человек – машина» для русского языка, что обеспечивает репрезентативность и жанровое разнообразие (Мордовин, 2009), а использование при его создании принципов автоматической обработки текста (Горожанов, 2023) гарантирует методологическую прозрачность.

Для исследования сформирована выборка из 500 текстов (250 человеческих и 250 сгенерированных) с равной представленностью пяти доменов (новости, Wikipedia, социальные сети, дневники, разное – по 50 текстов каждого типа на каждый источник). При отборе предпочтение отдавалось коротким текстам объемом от 5 до 15 слов, что является типичным для микротекстов CoAT. Такая сбалансированность позволила нивелировать влияние жанровой специфики и сосредоточиться на собственно лингвистических параметрах. Все тексты верифицированы через Hugging Face Dataset Viewer, что исключает использование случайных или неподтвержденных фрагментов. Дополнительно отметим, что равная представленность доменов важна для корректного сопоставления: если бы, например, человеческая выборка была смещена в сторону новостей, а машинная – в сторону соцсетей, различия могли бы объясняться не типом авторства, а жанровыми особенностями.

Анализ проводился по трем группам параметров, выбор которых опирается на сложившееся в лингвистике понимание стилистической девиации как мотивированного отклонения от статистического стандарта, служащего выражению индивидуального замысла (Бахтин, 1979; Караулов, 2010; Старкова, 2015; Абаева, 2024) и возникающего в пространстве между статистической и коммуникативной нормами (Гальперин, 2005). Каждая из групп покрывает определенный уровень языковой структуры, что позволяет получить объемную картину проявления девиаций. Синтаксические параметры фиксируют отклонения в организации высказывания; пунктуационные – в графико-интонационном оформлении; лексические – в фактологической насыщенности. Такой набор является необходимым и достаточным для пилотного исследования: он, с одной стороны, охватывает ключевые аспекты идиостиля, с другой – не перегружает ручной анализ избыточным количеством переменных.

Синтаксические параметры (средняя длина предложения, наличие инверсии и парцелляции) соотносятся с теми нарушениями синтаксических конвенций, которые в концепции языковой личности трактуются как проявления идиостиля (Караулов, 2010). Пунктуационные параметры (количество авторских тире, многоточий и скобок) рассматриваются как маркеры интенциональной паузации и смыслового выделения (Тельпов, 2023), а способность к их осознанному использованию связывается с «ответственным поступком» автора (Бахтин, 1979). Лексические параметры (количество имен собственных, чисел и дат) отражают фактологическую насыщенность текста (Осетрова, 2025); предполагается, что машинный текст, порождаемый вероятностным предсказанием следующего токена (Микаллеф, 2025), избегает конкретных деталей. При этом важно подчеркнуть, что сам по себе факт наличия числа или даты не является девиацией – отклонением от нормы выступает либо их избыточная концентрация (у человека), либо их почти полное отсутствие (у машины) в тех жанрах, где они факультативны.

Вследствие пилотного характера работы анализ проведен ручным методом. Каждый текст заносился в электронную таблицу, где фиксировались: идентификатор, категория, тип (человек / машина), текст, длина предложения, количество тире, многоточий, скобок, наличие инверсии, наличие парцелляции, количество имен собственных, чисел и дат. Такой формат обеспечивал прозрачность и возможность перепроверки каждого случая. При возникновении спорных ситуаций применялась консервативная стратегия: девиация фиксировалась только при однозначном характере отклонения. Такой подход минимизирует субъективность, хотя и несколько снижает общее количество зафиксированных отклонений. Это обеспечивает полную воспроизводимость и опирается на традиции корпусной лингвистики и опыт сопоставительных исследований (Колмогорова, 2024; Черкасова, 2024).

### Результаты и обсуждение

Человеческие тексты в среднем длиннее машинных: 10,46 слов против 8,4, причем различие прослеживается во всех категориях. Это говорит о том, что машинный текст тяготеет к более компактной, «телеграфной» структуре, тогда как человеческий допускает большую синтаксическую развернутость. Доля текстов с инверсией у человека составляет 14%, у машины – 4,7%; в категориях «Дневники» и «Разное» у машины инверсии отсутствуют. Такая диспропорция указывает на принципиально разный механизм синтаксической организации: человек варьирует порядок слов в зависимости от коммуникативной задачи, тогда как машина прибегает к инверсии лишь в тех случаях, когда она жестко закреплена жанровым шаблоном. Особенно показательно отсутствие инверсий в машинных дневниках – жанре, который у человека как раз располагает к свободному, эмоционально окрашенному синтаксису. Следовательно, инверсия может рассматриваться как один из наиболее надежных дифференцирующих признаков, особенно в неформальных жанрах. Парцелляция оказалась наименее частотным признаком в обеих выборках (1,6% vs. 2,0%), и в машинных текстах она чаще носит формальный характер, нежели интонационный. Близость значений не должна вводить в заблуждение: качественный анализ показывает, что машинная парцелляция, как правило, является результатом механического разрыва конструкции, а не осмысленного стилистического приема.

Средние значения по тире и многоточиям близки, однако распределены по-разному: у человека эти знаки концентрируются в соцсетях и дневниках, создавая эффект эмоциональной паузации, а у машины – в Wikipedia, где они являются элементом формального шаблона. Иначе говоря, машинный текст имитирует внешний рисунок неформального жанра, но лишен той внутренней интенции, которая побуждает человека использовать тире или многоточие как средство выражения эмоции или смыслового акцента. Показательно, что даже внутри одной категории у машины наблюдается более однородное распределение этих знаков, тогда как у человека их частота заметно варьирует от текста к тексту, отражая индивидуальные стилистические предпочтения. Скобки практически не воспроизводятся машиной (0,016 vs. 0,006), что подтверждает их статус одного из наиболее «авторских» пунктуационных знаков, требующих особенно тонкой коммуникативной настройки.

Наиболее яркие различия получены по лексическим параметрам: разрыв по числам и датам трехкратный, что согласуется с выводами о более жесткой структуре сгенерированных текстов (Прохоров, 2023). Такая разница не случайна: числа и даты являются прямым отражением связи текста с конкретным опытом и фактологической базой, которая у машины отсутствует. Даже в тех случаях, когда нейросеть включает в текст числовые данные, они, как правило, заимствованы из обучающей выборки, а не порождены потребностью в точной референции. Примечательно, что по именам собственным столь резкого разрыва не наблюдается (0,68 vs. 0,62), что объясняется высокой частотностью этого параметра в новостях и Wikipedia – жанрах, хорошо освоенных нейросетью. Однако распределение имен по категориям различно: у человека они встречаются и в соцсетях, и в дневниках, тогда как у машины сосредоточены почти исключительно в информационных жанрах. Это указывает на то, что машинный текст способен воспроизводить фактографию лишь там, где она жанрово обязательна, но не проявляет ее спонтанно. Даже на уровне композиции машинный текст может обнаруживать специфические маркеры, такие как характерная для ChatGPT списочная структура (Туркулец, 2023), что подтверждает разнообразие проявлений машинных девиаций и их отличие от человеческой вариативности, которая не сводится к повторяющимся шаблонам.

Таблица 1. Результаты сопоставительного анализа 500 текстов из корпуса CoAT

| Показатель           | Тип     | Новости | Wikipedia | Соцсети | Дневники | Разное | Общее |
|----------------------|---------|---------|-----------|---------|----------|--------|-------|
| Средняя длина (слов) | Человек | 12,4    | 10,4      | 9,5     | 10,2     | 9,8    | 10,46 |
| Средняя длина (слов) | Машина  | 9,9     | 9,7       | 7,4     | 7,9      | 7,1    | 8,4   |
| Тире (сред.)         | Человек | 0,0     | 0,1       | 0,14    | 0,2      | 0,04   | 0,10  |
| Тире (сред.)         | Машина  | 0,0     | 0,2       | 0,2     | 0,27     | 0,03   | 0,14  |

|                       |         |      |      |       |      |     |       |
|-----------------------|---------|------|------|-------|------|-----|-------|
| Многоточия (сред.)    | Человек | 0,0  | 0,0  | 0,12  | 0,14 | 0,0 | 0,05  |
| Многоточия (сред.)    | Машина  | 0,0  | 0,0  | 0,17  | 0,17 | 0,0 | 0,07  |
| Скобки (сред.)        | Человек | 0,04 | 0,0  | 0,04  | 0,0  | 0,0 | 0,016 |
| Скобки (сред.)        | Машина  | 0,0  | 0,0  | 0,03  | 0,0  | 0,0 | 0,006 |
| Инверсия (доля)       | Человек | 12%  | 8%   | 18%   | 14%  | 18% | 14%   |
| Инверсия (доля)       | Машина  | 6,7% | 3,3% | 13,3% | 0%   | 0%  | 4,7%  |
| Парцелляция (доля)    | Человек | 0%   | 0%   | 4%    | 4%   | 0%  | 1,6%  |
| Парцелляция (доля)    | Машина  | 0 %  | 0%   | 6,7%  | 3,3% | 0%  | 2,0%  |
| Имена собств. (сред.) | Человек | 1,2  | 1,6  | 0,3   | 0,1  | 0,2 | 0,68  |
| Имена собств. (сред.) | Машина  | 1,13 | 1,83 | 0,13  | 0,0  | 0,0 | 0,62  |
| Числа (сред.)         | Человек | 1,0  | 0,9  | 0,4   | 0,2  | 0,4 | 0,58  |
| Числа (сред.)         | Машина  | 0,43 | 0,27 | 0,0   | 0,1  | 0,1 | 0,18  |
| Даты (сред.)          | Человек | 1,1  | 1,0  | 0,2   | 0,1  | 0,2 | 0,52  |
| Даты (сред.)          | Машина  | 0,3  | 0,53 | 0,0   | 0,0  | 0,0 | 0,17  |

Полученные результаты в целом свидетельствуют в пользу исходной гипотезы: человеческие тексты характеризуются более высокой частотой и разнообразием стилистических девиаций, тогда как машинные тяготеют к «гладкому», нормативно-нейтральному письму. Разница по длине предложений и, особенно, по доле инверсий (14% vs. 4,7%) указывает на то, что синтаксис человеческого текста гибче и менее предсказуем. Этот вывод коррелирует с данными о большей гибкости естественных текстов (Колмогорова, 2024) и подтверждает, что машинный текст, построенный на вероятностном предсказании следующего токена (Микаллеф, 2025), избегает маловероятных последовательностей, к которым относятся инверсии. Работы, посвященные инструментальному детектированию, показывают, что статистические методы, основанные на анализе частотности слов и длин предложений, способны улавливать подобные различия с достаточно высокой точностью (Прохоров, 2023).

Близость средних значений по тире и многоточиям не отменяет качественного различия. Человеческое тире в дневниках – это интонационная пауза, маркирующая эмоциональный переход, тогда как машинное тире в Wikipedia – элемент формального шаблона. Такая имитация индивидуальных черт без подлинной личностной интенции согласуется с тезисом Н.И. Клушиной об «усредненности» и «синтетичности» машинного идиостиля (Клушина, 2025). Человеческая пунктуационная девиация есть акт выбора, мотивированный желанием передать дополнительный смысл или эмоцию; машинная – лишь статистически вероятный знак в заданном контексте. Именно поэтому скобки, требующие особенно тонкой настройки на адресата, практически не встречаются в сгенерированных текстах: их использование предполагает ту степень рефлексивности и диалогичности, которая машине недоступна. Более того, анализ распределения пунктуационных знаков по категориям показывает, что нейросеть воспроизводит их преимущественно в тех жанрах, где они носят конвенциональный характер (тире в определениях, многоточия в оборванных конструкциях), тогда как человек свободно переносит их в любые контексты, подчиняя не жанровой норме, а собственной коммуникативной задаче.

Трехкратный разрыв по числам и датам объясняется реальностью человеческого опыта: нейросеть генерирует обобщенные высказывания, избегая конкретики (Осетрова, 2025), поскольку не обладает языковой интуицией, позволяющей осмысленно оперировать фактами (Уразбаева, 2026). Отсутствие потребности в точной референции приводит к тому, что машинный текст остается в пределах абстрактных, «размытых» формулировок, тогда как человеческий даже в неформальных жанрах насыщен указаниями на количества и временные точки. Это различие носит не количественный, а сущностный характер: оно отражает фундаментальную разницу между текстом, порожденным сознанием, включенным в физический и социальный мир, и текстом, сгенерированным статистической моделью. Более того, высокая плотность чисел и дат в человеческом тексте может рассматриваться как один из надежных дифференцирующих признаков, поскольку она не зависит от жанровой принадлежности и проявляется даже в тех категориях, где нейросеть, казалось бы, могла бы успешно имитировать фактологическую насыщенность. В этом отношении показательно, что по именам собственным разрыв минимален: нейросеть научилась воспроизводить имена, поскольку они являются частотным элементом информационных жанров, на которых модель обучалась. Однако спонтанное включение чисел и дат, не продиктованное жанровой необходимостью, остается для нее недоступным. Это наблюдение позволяет уточнить саму категорию стилистической девиации: не всякое отклонение от среднестатистической частотности является маркером человеческого письма, но лишь то, которое не мотивировано жанровым шаблоном и носит характер свободного авторского решения.

Неожиданно близкие показатели по парцелляции (1,6% vs. 2,0%) требуют осторожной интерпретации: в коротких текстах CoAT ее трудно зафиксировать однозначно, и часть случаев в машинной выборке может быть результатом формального членения. Наши выводы ограничены объемом выборки, ее жанровым составом и ручным методом разметки. Однако ручной метод, при всех своих ограничениях, обладает и существенным преимуществом: он исключает ошибки автоматической разметки, которые неизбежны при анализе коротких и стилистически неоднородных текстов. Совпадение же результатов с данными, полученными на другом материале с помощью автоматических метрик (Тельпов, Ларцина, 2023), говорит об устойчивости выявленных тенденций. В целом, полученные данные доказывают, что формальный анализ стилистических девиаций является перспективным инструментом для разграничения человеческого и машинного текста, однако его эффективность напрямую зависит от понимания не только количественных, но и качественных различий в их природе.

### **Заключение**

Проведенное исследование подтвердило, что стилистические девиации могут рассматриваться как маркер человеческого письма в эпоху генеративных нейросетей. На материале корпуса CoAT обнаружены статистически заметные различия по синтаксическим, лексическим и, отчасти, пунктуационным параметрам. В целом можно утверждать, что стилистические девиации являются перспективным инструментом разграничения, однако их эффективность напрямую зависит от понимания не только количественных, но и качественных различий между человеческим и машинным письмом. Иными словами, одного подсчета отклонений недостаточно: необходимо учитывать, является ли конкретная девиация результатом осознанного стилистического выбора или формальным элементом, механически воспроизведенным моделью.

Полученные данные вписываются в более широкий контекст цифровой лингвистики, которая все активнее обращается к сопоставлению человеческих и машинных текстов (Микаллеф, 2025; Клушина, 2025). Перспективы работы включают расширение выборки, автоматизацию анализа с сохранением верифицируемости результатов, включение дополнительных параметров (лексическое разнообразие, синтаксическая глубина), а также лонгитюдный мониторинг по мере развития нейросетей. Кроме того, предложенная методика может быть адаптирована для других языков и жанров, что позволит проверить универсальность выявленных закономерностей и, возможно, обнаружить специфические для разных языковых систем паттерны машинного письма. Отдельный интерес представляет обратная задача – использование стилистических девиаций как метрики качества генеративных моделей: модель, способная порождать тексты с убедительной имитацией индивидуально-авторских отклонений, может

считаться более совершенной в лингвистическом отношении. Наконец, накопление эмпирических данных о характере и частоте девиаций в различных типах текстов позволит в перспективе создать типологию стилистических отклонений, чувствительную к происхождению текста, что станет вкладом как в теоретическую стилистику, так и в прикладные задачи обработки естественного языка.

### Список литературы

1. Абаева Е.С., Воеводина А.И. Идиостиль автора: вопросы параметризации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 10. С. 3681-3687.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. С. 237-280.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 3-е изд. Москва: УРСС, 2005. 137 с.
4. Горожанов А.И. Создание лингвистического корпуса на основе инструментов обработки естественного языка: планирование программных решений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. № 5. С. 1616-1620.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. Москва: ЛКИ, 2010. 264 с.
6. Клушина Н.И. Идиостиль в генеративном тексте // Коммуникативные исследования. 2025. Т. 12. № 4. С. 774-788.
7. Колмогорова А.В., Марголина А.В. Написанный vs сгенерированный текст: «естественность» как категория текстовая и психолингвистическая // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2024. Т. 10. № 2. С. 71-99.
8. Микаллеф Л.О. Лингвистика нейросетей как парадигма современной науки о языке // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1(110). С. 467-469.
9. Мордовин А.Ю. К вопросу о понятии репрезентативности корпуса текстов // Вестник ИГЛУ. 2009. № 1. С. 31-37.
10. Осетрова Е. В., Седова А. В. Характеристики сгенерированного текста: языковой и социально-коммуникативный анализ // Сибирский филологический форум. 2025. № 2 (31). С. 45–55. DOI: 10.24412/2587-7844-2025-2-45-55.
11. Прохоров А.И., Асадчая К.В. Инструментальные средства определения текста, сгенерированного при помощи нейросети // Научный вектор: сб. науч. тр. Под науч. ред. Е.Н. Макаренко. Т. 9. Ростов н/Д: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2023. С. 250-253.
12. Старкова Е.В. Проблема понимания феномена идиостиля в лингвистических исследованиях // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 5. С. 75-81.
13. Тельпов Р.Е., Ларцина С.В. Типовые различия естественных и сгенерированных нейронной сетью текстов в квантитативном аспекте // Научный диалог. 2023. Т. 12. № 7. С. 47-65.
14. Туркулец И.А. Композиционные особенности текстов, сгенерированных ChatGPT, как маркер несамостоятельности выполнения работ студентами // Правовая реальность в условиях цифровизации общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2023. С. 59-68.
15. Уразбаева Н.Ж. Человек и искусственный интеллект в письменной речи: проблема языковой интуиции нейросетей // Молодой ученый. 2026. № 16.1 (619.1). С. 24-25.
16. Черкасова М.Н., Тактарова А.В. Признаки сгенерированного текста в академическом дискурсе: проблема идентификации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 7. С. 2226-2232.
17. Shamardina T., Saidov M., Fenogenova A., Tumanov A., Zemlyakova A., Lebedeva A., Gryaznova E., Shavrina T., Mikhailov V., Artemova E. CoAT: Corpus of artificial texts // Natural Language Processing. 2025. Vol. 31. Issue 1. P. 150–175. DOI: 10.1017/nlp.2024.38.

## **Stylistic deviations as a marker of human writing: a comparative analysis of texts based on the CoAT corpus**

**Anastasia V. Medvedeva**

Specialist-expert

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

St. Petersburg, Russia

comma.j@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 81.33

DOI 10.25726/j2589-9037-6347-b

EDN ZFPZAN

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The article provides a comparative linguostylistic analysis of Russian-language texts of human and machine origin based on the CoAT corpus, which serves as a representative resource for paired materials distributed across news, encyclopedic, network, diary, and mixed domains. The central focus is on stylistic deviations, which are understood as motivated deviations from the statistical standard that occur in the space between the statistical and communicative norms and give the statement a dimension of individual authorial intentionality, as opposed to the average, probabilistically optimized writing that tends towards normative smoothness and lacks a genuine trace of conscious choice. The analysis of syntactic parameters reveals that human microtexts have a longer average sentence length of 10,46 words compared to 8,4 words in generated texts, as well as a significantly higher frequency of inversions, reaching 14% compared to 4,7%. In informal genres such as diaries and social media, machine-generated texts exhibit a complete absence of inversions, indicating a fundamentally different mechanism of sentence organization driven by human communication goals versus the rigidity of genre templates in the model. Parcellation, although represented by close fractions, is a meaningful intonation device in human texts, while in machine texts it is more often a mechanical break in the syntactic structure. Punctuation characteristics reveal similarities in the average values of dashes and dots, despite their drastically different distribution and functional load: In humans, these signs are concentrated in emotionally charged contexts, providing a pause effect and semantic emphasis as a manifestation of responsible action, while in machines, they predominantly reproduce formal templates characteristic of encyclopedic materials, reflecting the absence of internal intention and reflexive adjustment to the addressee. The extremely low reproducibility of brackets in generated texts, which are one of the most subtle authorial markers, is particularly noteworthy. Lexical parameters demonstrate the most pronounced discrepancies in terms of factual saturation: the three-fold predominance of numbers and dates in human texts indicates a spontaneous connection between writing and concrete experience and the real world, which is not available to a model that operates with generalized probabilistic sequences and avoids specificity outside of genre-specific requirements. The frequency of proper names shows less differentiation, as it is largely determined by information genres, but the distribution across domains further highlights the genre-specific limitations of machine writing, which does not exhibit factography outside of required contexts. The results obtained confirm the essential nature of the differences between text generated by a consciousness that is embedded in the physical and social world and text generated by the statistical prediction of the next token, which allows us to consider stylistic deviations as a promising marker of human writing that is highly relevant for automated information search and filtering systems,



content verification tasks, evaluating the quality of generative models based on their ability to reproduce individual variability, countering disinformation, and the development of digital linguistics in general. A qualitative analysis of the distribution of features across genres and categories reveals that quantitative matches do not negate the fundamental difference in the nature of deviations – deliberate authorial choices versus mechanical imitation – which opens up avenues for creating sensitive typologies that can be adapted to other languages and genres, as well as for longitudinally tracking the evolution of machine idiosyncrasy. Thus, the work provides a comprehensive justification for the fact that the formal account of stylistic deviations, taking into account their qualitative nature, serves as a reliable tool for distinguishing between human and artificial writing, contributing both to the theoretical understanding of idiosyncrasy in the era of neural networks and to the solution of applied tasks of natural language processing in the context of the rapid growth of digital content.

### Keywords

stylistic deviations, generative neural networks, corpus linguistics, idiosyncrasy, language norm, CoAT.

### References

1. Abaeva E.S., Voevodina A.I. Authorial idiosyncrasy: issues of parameterization // *Philological sciences. Issues of theory and practice*. 2024. Vol. 17. № 10. pp. 3681-3687.
2. Bakhtin M.M. The problem of speech genres // *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Art, 1979. pp. 237-280.
3. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. 3rd ed. Moscow: URSS, 2005. 137 p.
4. Gorozhanov A.I. Creating a linguistic corpus based on natural language processing tools: planning software solutions // *Philological sciences. Issues of theory and practice*. 2023. Vol. 16. № 5. pp. 1616-1620.
5. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. 7th ed. M.: LKI, 2010. 264 p.
6. Klushina N.I. Idiosyncrasy in generative text // *Communication studies*. 2025. Vol. 12. № 4. pp. 774-788.
7. Kolmogorova A.V., Margolina A.V. Written vs generated text: «naturalness» as a textual and psycholinguistic category // *Research result. Theoretical and applied linguistics*. 2024. Vol. 10. № 2. pp. 71-99.
8. Mikal'ef L.O. Linguistics of neural networks as a paradigm of modern language science // *World of science, culture and education*. 2025. № 1(110). pp. 467-469.
9. Mordovin A.Yu. On the concept of representativeness of a text corpus // *Irkutsk State Linguistic University bulletin*. 2009. № 1. pp. 31-37.
10. Osetrova E. V., Sedova A. V. Characteristics of the Generated Text: Linguistic and Social-Communicative Analysis // *Siberian Philological Forum*. 2025. No. 2 (31). P. 45–55. DOI: 10.24412/2587-7844-2025-2-45-55.
11. Prokhorov A.I., Asadchaya K.V. Tools for determining text generated using a neural network // *Scientific vector: coll-n of scien. papers*. Ed. by E.N. Makarenko. Vol. 9. Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics, 2023. pp. 250-253.
12. Starkova E.V. The problem of understanding the phenomenon of idiosyncrasy in linguistic research // *Bulletin of Vyatka State Humanitarian University*. 2015. № 5. pp. 75-81.
13. Telpov R.E., Lartsina S.V. Typical differences between natural and neural-network-generated texts in the quantitative aspect // *Scientific dialogue*. 2023. Vol. 12. № 7. pp. 47-65.
14. Turkulets I.A. Compositional features of texts generated by ChatGPT as a marker of non-independent student work // *Legal Reality in the Conditions of Digitalization of Society: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference*. Khabarovsk: Far Eastern State Transport University, 2023. pp. 59-68.
15. Urazbaeva N.Zh. Human and artificial intelligence in written speech: the problem of linguistic intuition of neural networks // *Young scientist*. 2026. № 16.1 (619.1). pp. 24-25.

16. Cherkasova M.N., Taktarova A.V. Features of generated text in academic discourse: the problem of identification // *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2024. Vol. 17. № 7. pp. 2226-2232.
17. Shamardina T., Saidov M., Fenogenova A., Tumanov A., Zemlyakova A., Lebedeva A., Gryaznova E., Shavrina T., Mikhailov V., Artemova E. CoAT: Corpus of Artificial Texts // *Natural Language Processing*. 2025. Vol. 31. Issue 1. P. 150–175. DOI: 10.1017/nlp.2024.38.

**Эмперическое исследование эффективности развития речи у детей дошкольного возраста  
посредством комплекса дидактических игр «Говорим»**

**Надежда Сергеевна Игнатова**

Специалист-эксперт

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова  
Нерюнгри, Россия

nadja19874@rambler.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Лариса Викторовна Мамедова**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова  
Нерюнгри, Россия

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0002-5455-053X

Поступила в редакцию 09.02.2026

Принята 24.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 373.2

DOI 10.25726/s2961-5310-2731-m

EDN MZIDTC

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Аннотация**

Актуальность исследования темы развития речи у детей дошкольного возраста обусловлена тем, что речь является основой формирования мышления, коммуникации и социализации ребенка. В этот период закладываются фундаментальные навыки, необходимые для успешного обучения, самовыражения и взаимодействия с окружающим миром. Развитие речи напрямую влияет на интеллектуальное, эмоциональное и личностное развитие дошкольника. В современном обществе, где требования к коммуникативным и речевым компетенциям постоянно растут, своевременное выявление и поддержка речевых трудностей у детей становится особенно важной задачей для педагогов и родителей. Значимость исследования темы развития речи у детей дошкольного возраста заключается в том, что речь — главный инструмент общения. От того, насколько ребенок умеет ясно выражать свои мысли, слушать и понимать других, зависит его способность выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми. Недостатки в речевом развитии могут привести к трудностям в общении, замкнутости, неуверенности в себе. Проблема развития речи у современных дошкольников приобретает особую значимость ввиду наблюдаемого снижения уровня речевой культуры. Несмотря на усилия образовательных учреждений, сохраняется стабильно высокий показатель нарушений речи у значительной части детей. Недостаточное владение языком негативно сказывается на социальном взаимодействии, ведет к формированию застенчивости, пассивности и замедлению общего когнитивного развития. Цель работы: исследовать особенности развития речи у детей дошкольного возраста посредством комплекса дидактических игр «Говорим». Исследование проводилось в три этапа. На первом определялся начальный уровень знаний участников. Затем реализовывалась педагогическая программа «Говорим». Завершающим этапом стал итоговый срез, который позволил оценить динамику изменений. Анализ результатов продемонстрировал положительную динамику в развитии речи у детей

младшего дошкольного возраста. В данной статье представлены результаты исследования развития речи у детей дошкольного возраста. В эксперименте принимали участие 18 детей 3-4 лет МДОУ «Красная шапочка» г. Нерюнгри.

### **Ключевые слова**

речь, дети, комплекс, дидактические игры.

### **Введение**

С самого раннего возраста дети начинают активно изучать окружающую действительность, осваивая основы восприятия, осмысления и воспроизведения разговорной речи. Этот этап играет ключевую роль в формировании базовых когнитивных процессов. Важную роль здесь играют дидактические игры, способствующие формированию представлений ребенка о внешней среде, стимулируя развитие наблюдательности, умения выделять отличительные особенности объектов (размер, форма, цвет), распознавать различия и формировать элементарные ассоциации (Гогоберидзе, 2013). Дидактические игры оказывают значительное влияние на развитие детской речи: увеличивается словарный запас и активность речи, совершенствуются произносительные навыки, улучшается умение ясно формулировать собственные мысли (Компанец, 2009; Сорокина, 1982).

К 3-4 годам ребенок делает большой скачок в речевом развитии. При благоприятных условиях у детей происходит активное становление фонетической и грамматической сторон речи. Формируется интонационная выразительность, позволяющая передавать оттенки смысла, чтобы задать вопрос или попросить о чем-то. Словарь ребенка активно пополняется, включая существительные и глаголы для обозначения предметов и действий. Дети осваивают базовые грамматические конструкции, правильно склоняют слова по падежам, различают прошедшее и настоящее время и используют повелительное наклонение. В речи появляются сложные предложения со словами «потому что» или «чтобы». Ребенок уже может не просто отвечать на вопросы, но и сам вести диалог или рассказывать небольшую историю. Развиваются навыки диалогического общения и умение строить простейшие связные рассказы.

Невозможно переоценить значение родного языка в личностном развитии ребенка. В рамках психологических, философских и педагогических исследований язык и речь неизменно воспринимаются как ключевой фактор, интегрирующий разнообразные процессы психики, включая мыслительную деятельность, творческое воображение, память и эмоциональную сферу. Формирование полноценной личности ребенка существенно зависит от влияния родного языка. Психология, философия и педагогика единодушны в признании языка центральным звеном, которое объединяет ключевые компоненты психической активности: интеллектуальное развитие, фантазию, запоминание и эмоциональное восприятие.

Чем разнообразнее и грамотнее речь ребенка, тем проще ему взаимодействовать с окружающими, изучать окружающую действительность. Психолого-педагогическая литература определяет речь как сложный процесс коммуникации, посредством которого осуществляется обмен информацией, мыслями и чувствами между людьми. Она является важнейшим инструментом познания мира, формирования личности и социализации ребенка.

Проблема развития речи детей дошкольного возраста привлекала внимание многих выдающихся психологов и педагогов, среди них можно выделить: Л.С. Выготский (Выготский, 2015), А.В. Запорожец (Запорожец, 2000), А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1969), А.Р. Лурия (Лурия, 1998), Е.И. Тихеева (Тихеева, 1981), К.Д. Ушинский (Ушинский, 2017) и др.

Проанализируем, каким образом термин «речь» трактуется в психологической и педагогической литературе, и какую роль она играет в общем развитии ребенка.

Так, А.Н. Леонтьев рассматривает речь следующим образом: «деятельность познания, т.е. такая деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики. Эта деятельность общения, коммуникативная деятельность. Речь может выступать как орудие планирования речевых или неречевых действий» (Леонтьев, 1969).

А.Р. Лурия рассматривал роль речи в формировании сознания человека и писал, что: «без участия активной устной речи невозможна полноценная интеллектуальная деятельность» (Лурия, 1998). В свою очередь К.Д. Ушинский говорил, что «родной язык выступает центральной дисциплиной, охватывающей остальные области знания и аккумулирующей их итоговые достижения» (Ушинский, 2017).

Е.И. Тихеева считает, что «владение разнообразными формами и способами выражения речи означает обладание инструментом, определяющим интеллектуальное развитие индивида» (Тихеева, 1981). А А.В. Запорожец подчеркивает, что: «только в дошкольном возрасте складывается сложная система речевых связей, речь; слово, лишенное смысловой функции, не связанное с мыслью, перестает быть речью, словом превращается в пустой звук. Речь и мышление находятся в единстве, и без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь» (Запорожец, 2000).

Игровая деятельность обладает уникальными особенностями, ярко выраженными в детском возрасте, но ее важность остается актуальной на всех этапах жизненного пути человека. Проблематика исследования игры привлекала внимание ученых из различных областей знания: педагогов, психологов, философов, социологов, культурологов, этнографов, искусствоведов и даже биологов. Для маленьких детей игра выступает основной формой деятельности, служащей познанию мира и подготовке к будущей взрослой жизни. Она одновременно развивает ребенка, позволяет сравнивать творческую фантазию с действительностью и осваивать новые умения естественным путем.

Василий Сухомлинский подчеркивал, что полноценный умственный рост невозможен вне игровой деятельности, называя ее окном, через которое дети воспринимают разнообразие окружающей действительности и усваивают понятия (Сухомлинский, 2021). Он уподоблял игру искре, зажигающей интерес и тягу к знанию. Первопроходцем, обозначившим игру как специфическое средство воспитания, выступил Фридрих Фребель, предложивший классификацию игр на основании их влияния на различные стороны детского развития: интеллектуальные, чувственно-воспринимаемые и двигательные игры (Фребель, 2001).

### **Материалы и методы исследования**

Исследование речи детей проходило нами в МДОУ «Красная шапочка» г. Нерюнгри, в исследовании приняли участие 18 детей в возрасте от 3-4 лет, эксперимент длился с сентября 2025 года по май 2026 год.

Исследование включало в себя следующие этапы:

1. На начальном этапе было проведено комплексное обследование речи детей 3-4 лет. Это позволило определить исходный уровень их речевого развития и выявить основные трудности для планирования дальнейшей коррекционной работы (с 01.09.2025 г. по 08.09.2025 г.).
2. Основой исследования послужило внедрение уникального комплекта дидактических игр «Говорим», направленного на развитие речи детей 3-4 лет (с 09.09.2025 г. по 15.04.2026 г.).
3. Завершающим этапом стало проведение заключительной диагностики, позволившей установить результативность проведенного комплекса дидактических игр и проанализировать изменения в динамике развития речи у детей 3-4 лет (с 09.09.2025 г. по 18.04.2026 г.). Полученные итоги дали возможность проанализировать применяемые методики и сделать выводы об эффективности проделанной работы.

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу, мы подобрали комплекс методик для диагностики уровня речевого развития детей 3-4 лет: методика «Расскажи по картинке», автор Р.С. Немов; методика речевого развития, автор О.С. Ушакова; методика речевого развития по ФОП, автор И.А. Кулекина.

### **Результаты и обсуждение**

Проанализируем подробнее результаты, полученные в процессе проведения диагностики.

1. Методика «Расскажи по картинке», автор Р.С. Немов (Немов, 2001). Методика исследования: испытуемым предъявлялся набор сюжетных картин с изображением бытовых ситуаций.

После периода ознакомления (2 минуты) ребенок составлял устный рассказ по содержанию изображения. Анализ результатов: в ходе повествования производился качественный и количественный анализ речи. Фиксировался лексический состав (частота употребления имен существительных, глаголов, прилагательных, включая формы степеней сравнения, наречий) и грамматическая структура (использование предлогов, союзов, наличие сложных предложений). Анализ результатов диагностики показал, что показатели, соответствующие высокому и очень высокому уровням речевого развития детей, зафиксированы не были, средний уровень продемонстрировали 33,1% детей, низкий – 61,1% детей.

2. Методика речевого развития, автор О.С. Ушакова (Ушакова, 2004). Целью обследования являлось определение уровня сформированности у детей навыков диалогической речи, составления описательных рассказов и воспроизведения знакомого текста. Ход диагностики: беседы по наглядному материалу: ребенку демонстрировались предметы (кукла, мяч) и сюжетная картина «Кошка с котятами». В процессе беседы оценивалась способность отвечать на вопросы о свойствах и назначении предметов, а также просили составить про них рассказ и проводить элементарные сравнения. По результатам диагностики было установлено, что высокий уровень развития речи не выявлен. Средний уровень выявлен у 22,2% детей, а низкий у 77,8% детей.

3. Методика речевого развития по ФОП, автор И.А. Кулекина (Кулекина, 2023). Исследование было направлено на комплексную оценку уровня речевого развития детей. Диагностический инструментарий включал наблюдение за спонтанной деятельностью и индивидуальную беседу. В ходе обследования анализировались ключевые компоненты речевой системы: объем и качество словаря, звуковая культура, сформированность грамматического строя, навыки построения связных высказываний, а также уровень развития предпосылок к обучению грамоте и интерес к художественной литературе. По итогам проведенной диагностики было установлено, что высокий уровень развития речи в исследуемой группе отсутствует. Средний уровень зафиксирован у 27,8% испытуемых, в то время как низкий уровень диагностирован у 72,2% детей.

Анализ речевого развития детей второй младшей группы показал, что речь детей имеет ряд особенностей. Многие ребята имеют трудности с правильным произношением шипящих («ш», «щ», «ч», «ж») и сонорных звуков («р», «ль», «л») и нуждаются в помощи для развития четкой дикции и красивого голоса. Им сложно правильно изменять слова по родам и падежам, а в своих рассказах они часто забывают важные части предложения или придумывают несуществующие слова.

Результаты первичной диагностики показали, что большинство детей младшего возраста имеют низкий уровень речевого развития, что не соответствует требованиям для успешной дальнейшей коммуникации и обучения. На основе полученных данных был разработан, внедрен и апробирован комплекс дидактических игр «Говорим». Комплекс дидактических игр, направленный на развитие речи детей младшего возраста посредством пополнения активного словаря, освоения элементарных грамматических структур, правильного употребления предлогов, стимуляции внимания и памяти, развития слухового восприятия, формирования потребности в коммуникации, умения ясно выражать свои мысли простыми предложениями и понимания обращенной речи окружающих.

Занятия в комплексе дидактических игр «Говорим» соответствуют лексическим темам в детском саду. На каждом занятии использовались дидактические, словесные, настольно-печатные игры, которые способствовали развитию речи детей дошкольного возраста.

Рассмотрим более подробно применяемые нами на занятиях методы.

1. Наглядный метод предполагает использование визуальных средств обучения, направленных на улучшение восприятия образовательной деятельности детьми посредством демонстрации наглядных пособий. Этот подход активизирует зрительные каналы восприятия, способствуя лучшему запоминанию и пониманию изучаемого материала. Мы использовали этот эффективный метод на всех занятиях, предоставляя детям разнообразные демонстрационные материалы и раздаточные листы, что позволило повысить интерес детей и эффективность освоения новых знаний.

Например, на занятии «Игрушки» в игре «Четвертый лишний» применялись карточки с изображением 4 предметов, что позволило детям более наглядно визуализировать, обобщить три предмета по одному признаку и выделить лишний предмет. На занятии «Овощи. Огород» в игре «Что пропало?» применялись карточки с изображением овощей, сначала детям показывается одна карточка, дети внимательно рассматривают и запоминают овощи, потом карточка убирается и показывается вторая и задается вопрос «Какой овощ пропал?». Данная игра способствует развитию речи, внимания, памяти и наблюдательности у детей. Она помогает закреплять знания о названиях и внешнем виде овощей, формировать умение сравнивать и анализировать визуальную информацию. Регулярное проведение игры повышает уровень концентрации внимания, речи, улучшает способность удерживать в памяти ранее увиденную информацию и ускоряет процесс распознавания предметов.

На занятии «Фрукты. Сад» в игре «Варим компот и суп» использовались картинки с изображением фруктов, ягод, овощей и кастрюль. Дети по очереди берут один продукт, говорят, как он называется, какого цвета и формы, и прикрепляют на кастрюлю; в желтой кастрюле мы варим суп и для супа нам нужны овощи, а в красной варим компот и нам нужны фрукты и ягоды. Данное наглядное пособие позволяет развивать у детей внимание, речь, память и мелкую моторику рук. Помогает закрепить знания овощей и фруктов, умение классифицировать продукты. Дети активно взаимодействуют друг с другом и с педагогом, озвучивая свои действия и прикрепляя картинку на нужное место.

II. Словесный метод – это способ обучения, при котором информация передается с помощью слова. Его использование в дошкольном возрасте позволяет детям эффективно усваивать новые понятия и знания, расширять словарный запас, развивать связную речь и мышление, обогащаться новыми знаниями, учиться выражать свои мысли и чувства словами, устанавливать связи между предметами и явлениями окружающего мира. Словесный метод является важным инструментом формирования готовности ребенка к дальнейшему обучению, развития способности понимать инструкции и задания, воспринимать информацию на слух и грамотно формулировать собственные высказывания. Мы использовали этот эффективный метод на всех занятиях.

На занятии «Откуда хлеб пришел?» в игре «Правда или ложь» педагог говорит предложение, дети слушают и делают вывод, правда это утверждение о хлебе или ложь. Например, хлеб растет на грядке (нет, хлеб растет в поле). Данная словесная игра развивает у детей критическое мышление, умение анализировать информацию, сопоставлять ее с имеющимися знаниями и делать выводы. Она способствует формированию умения слушать и концентрироваться на речи взрослого, развивая, таким образом, внимание и память.

На занятии «Ягоды» в игре «Исправь ошибки» педагог говорит предложение, дети внимательно слушают и исправляют ошибку, например, малина растет на дереве (нет, малина растет на кустиках). Данная игра учит детей рассуждать и сопоставлять возможное и невозможное; развивает связную речь – дети учатся выстраивать диалог, объяснять ошибки; улучшает память и концентрацию внимания; игра учит концентрироваться на деталях, искать неочевидные несоответствия. В процессе игры происходит тренировка причинно-следственных связей, также игра способствует обогащению и активизации словаря. На занятии «Деревья нашего края» в игре «Назови ласково» педагог называет дерево, а дети должны сказать его ласково, например, ель – елочка. Игра помогает детям освоить новые формы словообразования – уменьшительно-ласкательные суффиксы. Дети учатся правильно изменять названия деревьев, используя уменьшительные формы. Это обогащает их словарный запас и улучшает способность выражать мысли. Чтобы назвать дерево ласково, ребенку нужно вспомнить название дерева и подобрать соответствующую форму. Это стимулирует память и внимание, помогая развивать способности запоминания и концентрации.

III. Игровой метод представляет собой специальную организацию образовательного процесса, основанную на применении игровых ситуаций и приемов, направленных на обучение, развитие и воспитание детей дошкольного возраста (Пляс, 2014). Игровой метод является одним из ключевых инструментов в работе педагогов ДОУ, обеспечивающим гармоничное развитие личности ребенка в процессе освоения окружающего мира и приобретения базовых знаний и навыков.

На занятии «Осень» в игре «Оденем детей по-осеннему» детям предоставляется коллективная игра, в которой необходимо одеть по-осеннему детей; для выбора предоставляется одежда на все времена года, после основного задания дети могут одеть своих героев по своему замыслу. Настольная игра «Оденем детей по-осеннему» учит правильно подбирать одежду по погоде осенью, развивает навыки самообслуживания, аккуратность, логическое мышление и коммуникацию. На занятии «Домашние птицы» в игре «Собери домашнюю птицу» детям предоставляется индивидуальная картинка по сбору домашней птицы из частей по образцу, потом дети меняются картинками и собирают уже другую домашнюю птицу по образцу. Игра «Собери домашнюю птицу» учит детей распознавать домашних птиц, развивает мелкую моторику рук, пространственное мышление, внимание и усидчивость, а также формирует навыки совместной деятельности и взаимопомощи. Настольная игра «Оденем детей по-осеннему» учит правильно подбирать одежду по погоде осенью, развивает навыки самообслуживания, аккуратность, логическое мышление и коммуникацию.

В конце каждого занятия используется рефлексия. Рефлексия в заключительной части занятий с детьми представляет собой осознанное осмысление опыта, приобретённого ребенком во время образовательной деятельности. Она направлена на осознание собственных действий, эмоций, мыслей и результатов проделанной работы. Рефлексия является важным этапом, поскольку позволяет ребенку проанализировать полученный опыт, оценить собственные достижения и выявить трудности, с которыми пришлось столкнуться. В современной педагогической практике существует множество материалов для развития речи дошкольников. В рамках нашего исследования мы отдали предпочтение наиболее эффективным, на наш взгляд, методам: наглядному, словесному и игровому.

Данный комплекс позволяет развивать речь детей естественным образом, делая процесс обучения увлекательным и доступным. Игровая форма занятий способствует развитию активного словаря, формированию грамматического строя речи, улучшению звукопроизношения и воспитанию интереса к языку. Развитие речи играет ключевую роль в формировании гармоничной личности ребенка-дошкольника. Умение правильно выражать мысли, воспринимать речь окружающих и активно взаимодействовать в процессе коммуникации является основой успешного социального взаимодействия и дальнейшего интеллектуального развития.

В комплексе дидактических игр обеспечивается доступность и посильность языкового материала для детей, а также последовательное введение нового материала и постепенное усложнение задач. В каждом занятии активно используется наглядный материал, а игровая форма подачи позволяет поддерживать интерес и внимание детей. Грамотно подобранные дидактические игры, входящие в комплекс дидактических игр «Говорим», обеспечивают комплексное развитие всех компонентов речи: лексической стороны (словарный запас), грамматического строя, связности высказываний, а также фонематического восприятия и коммуникативных умений.

С целью оценки эффективности реализованного комплекса дидактических игр была организована итоговая диагностика. Контрольное обследование проводилось с применением идентичного диагностического инструментария, использованного на констатирующем этапе, а именно: методики «Расскажи по картинке», автор Р.С. Немов (Немов, 2001), методики речевого развития, автор О.С. Ушакова, и методики речевого развития по ФОП, автор И.А. Кулекина (Кулекина, 2023). Представлен подробный анализ результатов, достигнутых в ходе внедрения комплекса дидактических игр «Говорим».

I. Методика «Расскажи по картинке», автор Р.С. Немов (Немов, 2001). Целью диагностического этапа являлось определение уровня развития активного словаря у детей. Методика исследования: испытуемым предъявлялся набор сюжетных картин с изображением бытовых ситуаций. После периода ознакомления (2 минуты) ребенок составлял устный рассказ по содержанию изображения. В ходе повествования производился качественный и количественный анализ речи. Фиксировался лексический состав (частота употребления имен существительных, глаголов, прилагательных, включая формы степеней сравнения, наречий) и грамматическая структура (использование предлогов, союзов, наличие сложных предложений).



Анализ данных итоговой диагностики подтверждает наличие положительной динамики в развитии речи детей. Результаты демонстрируют устойчивую тенденцию к увеличению в детской речи доли различных частей речи, включая существительные, глаголы, прилагательные (в том числе в форме сравнительной степени) и предлоги. Улучшение показателей наблюдалось у большинства участников эксперимента. Графическое отображение этих данных представлено на рисунке 1.

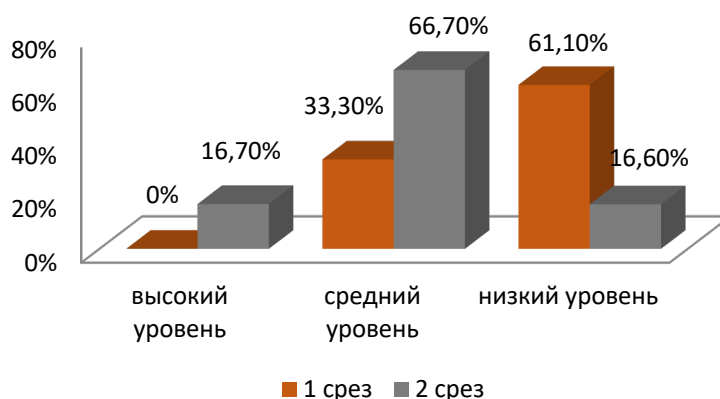


Рисунок 1. Результаты начальной и контрольной диагностики по методике «Расскажи по картинке», автор Р.С. Немов (сентябрь 2025 г. – май 2026 г.) (Немов, 2001)

Результаты итоговой диагностики свидетельствуют о положительной динамике: высокий уровень речевого развития был зафиксирован у 16,70% детей, средний уровень продемонстрировали 66,70% детей, и только у одного ребенка остался низкий показатель развития речи. По сравнению с первичной диагностикой высокий уровень развития речи у детей увеличился на 16,7%, средний уровень увеличился на 33,40%, а низкий уровень уменьшился на 44,50%.

II. Методика речевого развития, автор О.С. Ушакова (Ушакова, 2004). Целью обследования являлось определение уровня сформированности у детей навыков диалогической речи, составления описательных рассказов и воспроизведения знакомого текста. Ход диагностики: беседы по наглядному материалу: ребенку демонстрировались предметы (кукла, мяч) и сюжетная картина «Кошка с котятами». В процессе беседы оценивалась способность отвечать на вопросы о свойствах и назначении предметов, а также просили составить про них рассказ и проводить элементарные сравнения. Пересказ: выявлялось умение воспроизводить содержание хорошо знакомой сказки «Курочка Ряба».

Проводя анализ данных, можно подтвердить наличие положительной динамики в развитии речи у детей: у детей улучшились навыки разговорной речи, они выражают свои мысли простыми и сложными предложениями, составляют высказывания описательного и повествовательного типа. Более наглядно результаты представлены на рисунке 2.

Исходя из полученных данных, по итогу реализации комплекса дидактических игр «Говорим» у 22,20% детей выявлен высокий уровень речевого развития, 72,20% детей показали средний уровень и у 22,20% детей выявлен низкий уровень развития речи. По сравнению с первичной диагностикой высокий уровень развития речи у детей увеличился на 22,2%, средний уровень увеличился на 38,90%, а низкий уровень уменьшился на 61,10%.

III. Методика речевого развития по ФОП, автор И.А. Кулекина (Кулекина, 2023). Исследование было направлено на комплексную оценку уровня речевого развития детей. Диагностический инструментарий включал наблюдение за спонтанной деятельностью и индивидуальную беседу. В ходе обследования анализировались ключевые компоненты речевой системы: объем и качество словаря, звуковая культура, сформированность грамматического строя, навыки построения связных высказываний, а также уровень развития предпосылок к обучению грамоте и интерес к художественной литературе.

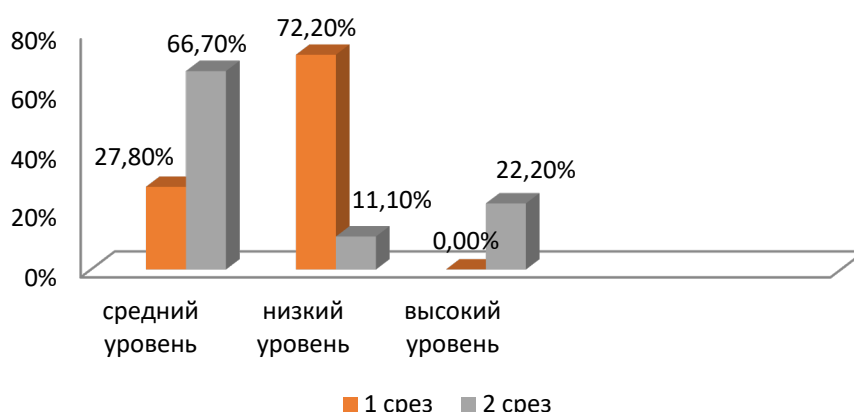


Рисунок 2. Результаты начальной и контрольной диагностики по методике речевого развития, автор О.С. Ушакова (сентябрь 2025 г. – май 2026 г.)

Проводя анализ данных, можно констатировать наличие положительной динамики в развитии речи у детей. У детей улучшились навыки пересказывать по картинке и по схеме, составлять рассказ, обобщать предметы в одну группу, самостоятельно пересказывать знакомую сказку, называть действия с предметами. Более наглядно результаты представлены на рисунке 3.

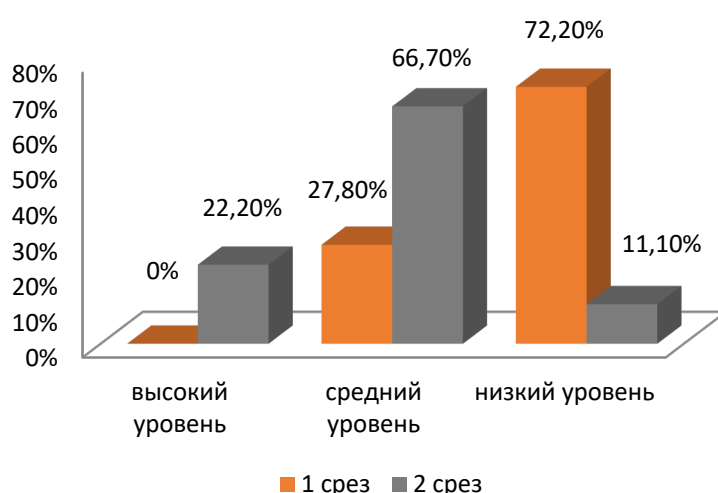


Рисунок 3. Результаты начальной и контрольной диагностики по методике речевого развития по ФОП, автор И.А. Кулекина (сентябрь 2025 г. – май 2026 г.) (Кулекина, 2023)

По итогам реализации комплекса дидактических игр, согласно результатам оценки, установлено, что у 22,20% детей выявлен высокий уровень развития речи, у 66,70% детей – средний уровень, у 11,10% детей – низкий уровень развития речи. По сравнению с первичной диагностикой высокий уровень развития речи у детей увеличился на 22,2%, средний уровень увеличился на 38,90%, а низкий уровень уменьшился на 61,10%.

### Заключение

Анализ итоговых результатов продемонстрировал положительную динамику в развитии речи у детей младшего дошкольного возраста. В частности, количество воспитанников с высоким уровнем речевого развития увеличилось в среднем на 20,6%, со средним уровнем – на 37,1%. При этом доля детей с низким уровнем уменьшилась на 55,6%.

Подход развития речи детей дошкольного возраста посредством дидактических игр создает благоприятные условия для мотивации воспитанников, поддерживает их познавательный интерес и закладывает прочную основу для обучения в дошкольном возрасте, формирует достаточный уровень знаний, умений и навыков для продолжения речевого развития.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что разработанный и апробированный комплекс игр «Говорим» доказал свою эффективность как средство развития речи у дошкольников.

### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Психология познания. Москва: Просвещение, 2015. 127 с.
2. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 464 с.
3. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Психология действия / А. В. Запорожец. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. С. 105–119.
4. Компанец Н.М. Дидактические игры в системе игрового интегрированного обучения. Киев: Возможность, 2009. 80 с.
5. Кулекина И.А. Методика речевого развития по ФОП. Текст: электронный // Сайт дошкольного образовательного учреждения детский сад «Золотой ключик» // edu.mari.ru. 2023.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Московского университета, 1998. 325 с.
8. Немов Р. С. Психология. Кн. 3: Психодиагностика. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. 640 с.
9. Пляс М. 60 развивающих занятий по методике Монтессори. М.: Clever, 2014. 185, [2] с.
10. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 1982. 96 с.
11. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Москва: Советские учебники, 2021. 270 с.
12. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / под ред. Ф. А. Сохина. 5-е изд. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
13. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей ДОУ. Москва: Владос, 2004. 288 с.
14. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Избранные сочинения. Москва: Юрайт, 2017. 359 с.
15. Фребель Ф. Будем жить для своих детей. М.: Карапуз, 2001. 288 с.

### **Empirical study of the effectiveness of speech development in preschool children through the complex of didactic games «Speak»**

**Nadezhda S. Ignatova**

Specialist Expert

Technical Institute (Branch) of Ammosov North-Eastern Federal University

Neryungri, Russia

nadja19874@rambler.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Larisa V. Mamedova**

PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education  
Technical Institute (Branch) of Ammosov North-Eastern Federal University  
Neryungri, Russia  
larisamamedova@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-5455-053X

Received 09.02.2026

Accepted 24.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 373.2

DOI 10.25726/s2961-5310-2731-m

EDN MZIDTC

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Abstract**

The relevance of research on speech development in preschool-aged children stems from the fact that speech is the foundation for the development of thinking, communication, and socialization. During this period, fundamental skills necessary for successful learning, self-expression, and interaction with the outside world are established. Speech development directly impacts the intellectual, emotional, and personal development of preschoolers. In modern society, where demands on communicative and verbal skills are constantly increasing, the timely identification and support of speech difficulties in children is a particularly important task for teachers and parents. The importance of research on speech development in preschool-aged children lies in the fact that speech is the primary tool of communication. A child's ability to clearly express their thoughts, listen, and understand others determines their ability to build relationships with peers and adults. Deficiencies in speech development can lead to communication difficulties, isolation, and a lack of self-confidence. The issue of speech development in modern preschoolers is particularly significant given the observed decline in speech culture. Despite the efforts of educational institutions, the rate of speech disorders remains consistently high among a significant portion of children. Insufficient language proficiency negatively impacts social interaction, leading to shyness, passivity, and slower overall cognitive development. The purpose of this study was to investigate speech development in preschool-aged children using the «Speak» educational game suite. The study was conducted in three stages. First, the participants' initial knowledge level was determined. Then, the «Speak» educational program was implemented. The final stage was a final assessment, which allowed for an assessment of the dynamics of change. Analysis of the results demonstrated positive trends in speech development in young preschool-aged children. This article presents the results of a study of speech development in preschool-aged children. The experiment involved 18 children aged 3-4 years from the «Red Riding Hood» Municipal Preschool Educational Institution in Neryungri.

**Keywords**

speech, children, complex, didactic games.

**References**

1. Vygotsky L.S. Psychology of cognition. Moscow: Education, 2015. 127 p.
2. Gogoberidze A.G., Solntseva O.V. Preschool pedagogy with fundamentals of educational methods: a textbook for universities. Third generation standard. Eds. by A.G. Gogoberidze, O.V. Solntseva. St. Petersburg: Peer, 2013. 464 p.

3. Zaporozhets A.V. Psychology of a preschool child's perception of a literary work // Psychology of action. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2000. pp. 105-119.
4. Kompanets N.M. Didactic games in the system of game-based integrated learning. Kyiv: Possibility, 2009. 80 p.
5. Kulekina I.A. Methodology of speech development according to the Federal state educational standard. Text: electronic // edu.mari.ru. 2023.
6. Leontiev A. A. Language, Speech, and Speech Activity. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 214 p.
7. Luria A. R. Language and Consciousness / ed. by E. D. Khomskaya. Moscow: Moscow University Press, 1998. 325 p.
8. Nemov R. S. Psychology. Book 3: Psychodiagnostics. 4th ed. Moscow: VLADOS, 2001. 640 p.
9. Plyas M. 60 Developmental Activities Based on the Montessori Method. Moscow: Clever, 2014. 185, [2] p.
10. Sorokina A. I. Didactic Games in Kindergarten. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 96 p.
11. Sukhomlinsky V.A. One hundred tips for teachers. Moscow: Soviet Textbooks, 2021. 270 p.
12. Tikheeva E. I. Children's Speech Development (Early and Preschool Age) / ed. by F. A. Sokhin. 5th ed. Moscow: Prosveshchenie, 1981. 159 p.
13. Ushakova O.S., Strunina E.M. Methods of speech development in preschool children: a teaching and methodological guide for preschool teachers. Moscow: Vados, 2004. 288 p.
14. Ushinsky K.D. Labor in its mental and educational significance. Selected works. Moscow: Yurayt, 2017. 359 p.
15. Fröbel F. Let Us Live for Our Children. Moscow: Karapuz, 2001. 288 p.

## **Развитие критического мышления школьников в процессе интерпретации образов героев русской классической литературы**

**Анна Андреевна Струк**

Старший преподаватель

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

anna.struk88@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 13.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 372.882

DOI 10.25726/f1647-0589-7711-h

EDN MWNSKO

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

Критическое мышление закреплено в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования как метапредметный результат, однако на уроке литературы его формирование нередко подменяется воспроизведением готовых характеристик персонажей, при котором самостоятельное суждение школьника о герое не возникает. Расхождение между нормативным требованием и сложившейся практикой интерпретации образует исходную проблему работы. Цель – установить, какие интерпретационные действия с образом литературного героя соотносятся с операциями критического мышления и какими нормативными требованиями это соотношение обеспечивается. Применены понятийно-категориальный и сравнительный анализ, классификация, структурно-функциональный подход, моделирование и контент-анализ действующих образовательных документов. Предложена типология, соотносящая шесть операций критического мышления с интерпретационными действиями над образом героя; методические подходы разведены по доминирующей познавательной функции и характеру типичной редукции; построена матрица соответствия познавательных универсальных учебных действий и интерпретационных средств, а также четырёхуровневая модель интерпретации образа с наблюдаемыми признаками критического мышления. Соотнесение уровней с требованиями стандарта показывает, что критическое мышление развивается не как обособленная техника, прилагаемая к тексту извне, а как встроенная сторона самой работы по истолкованию характера: переход от репродуктивного уровня к продуктивно-диалогическому достигается перенастройкой интерпретационного задания, а не введением отдельного тренинга мыслительных операций.

### **Ключевые слова**

критическое мышление, интерпретация художественного текста, образ литературного героя, русская классическая литература, метапредметные результаты, познавательные универсальные учебные действия, методика преподавания литературы.

### **Введение**

Среди метапредметных результатов освоения основного общего образования критическое мышление занимает позицию, которая закреплена нормативно, но слабо обеспечена методически.

Действующий федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минпросвещения России № 287 от 31.05.2021 в редакции приказа Минпросвещения России № 467 от 18.06.2025) относит к познавательным универсальным учебным действиям выявление существенных признаков, установление причинно-следственных связей, сопоставление точек зрения и оценку достоверности, то есть операции, образующие операциональное ядро критического мышления. Между тем в истории отечественной педагогики само это понятие складывалось разнопорядково – от логического навыка проверки суждений до личностной установки на самостоятельность оценки, и единого определения, пригодного для методического переноса в предметную область, к настоящему времени не выработано (Тамме, 2021). В результате требование стандарта оказывается отделено от способа его реализации на конкретном учебном материале.

Урок литературы традиционно рассматривается как пространство, где истолкование художественного текста делает критическое мышление наблюдаемым: читатель вынужден различать данное и подразумеваемое, авторскую оценку и собственное впечатление, основание суждения и его вывод. Однако сложившаяся практика разбора характера нередко движется в обратном направлении. Образ героя подаётся школьнику как готовая характеристика с заранее присвоенным ценностным знаком – «положительный», «отрицательный», «лишний», – и учебное задание сводится к воспроизведению этой формулы, при котором проверка её текстовыми основаниями не предполагается. Поскольку интерпретация в этом случае не отделяется от заимствованной оценки, она перестаёт быть основой и для нравственного суждения, на близость которого к работе истолкования указывают исследования начальной ступени (Николаева, 2021); психолого-педагогические описания фиксируют здесь устойчивое неразличение собственного и присвоенного мнения как массовое затруднение (Антонова, 2025).

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, через какой механизм истолкование текста развивает критическое мышление. Одни авторы связывают результат с инструментарием технологии развития критического мышления и набором её приёмов, другие – с исследовательской или проблемной организацией урока, третьи – с ценностным истолкованием поступка героя; при этом стратегии и техники, описываемые для разных ступеней обучения, плохо согласуются между собой и редко возводятся к общему операциональному основанию (Никитина, 2024). Представляется дискуссионным и распространённое допущение, согласно которому достаточно перенести в школу вузовские приёмы критического чтения: характер познавательной деятельности при работе с образом героя задаётся не приёмом как таковым, а тем, какое интерпретационное действие приём запускает.

Предмет настоящей работы – соотношение операций критического мышления с интерпретационными действиями над образом литературного героя и нормативные основания этого соотношения. Цель – установить, какие действия истолкования характера соответствуют отдельным операциям критического мышления, как эти действия распределяются по уровням интерпретации и как они обеспечиваются требованиями действующего стандарта и федеральной рабочей программы по литературе.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выполнена средствами понятийно-категориального анализа, сравнительного анализа и классификации, дополненных структурно-функциональным подходом и моделированием. Понятийно-категориальный анализ применён для разведения смежных терминов – «критическое мышление», «интерпретация», «анализ образа», «оценка героя», – которые в методических описаниях нередко употребляются как взаимозаменяемые. Сравнительный анализ и классификация использованы при разграничении методических подходов по доминирующей познавательной функции. Структурно-функциональный подход позволил соотнести операции критического мышления с действиями истолкования характера и представить их связь в виде матрицы; моделирование – построить уровневую модель интерпретации образа с наблюдаемыми признаками. Контент-анализ нормативных документов привлечён для установления того, какими формулировками планируемых результатов поддерживается

каждое из выделенных интерпретационных действий, а также для выявления тех требований, которые в сложившейся практике контроля остаются необеспеченными.

Нормативную базу составили действующие документы: федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минпросвещения России № 287 от 31.05.2021 в редакции приказа № 467 от 18.06.2025), федеральная образовательная программа основного общего образования с входящей в неё федеральной рабочей программой по учебному предмету «Литература» (приказ Минпросвещения России № 370 от 18.05.2023 в редакции от 10.11.2025), а также профессиональный стандарт педагога (приказ Минтруда России № 544н от 18.10.2013 в редакции приказа № 422н от 05.08.2016), фиксирующий требование формировать у обучающихся критическое восприятие информации. Материалом истолкования послужили образы героев русской классической литературы, входящей в обязательную часть программы (произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.А. Гончарова, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, А.Н. Островского).

При отборе интерпретационных действий учитывалась их верифицируемость на уровне наблюдаемого учебного результата: за основу взяты те действия истолкования, проявление которых поддаётся фиксации в продукте работы школьника, что согласуется с подходами к описанию учебной интерпретации текста (Десяева, 2024) и с диагностическими описаниями уровней понимания и истолкования прочитанного (Семашенко, 2022). Действия, не имеющие наблюдаемого выражения, в типологию не включались.

### Результаты и обсуждение

Истолкование образа героя отличается от его описания тем, что предполагает достраивание не названного прямо: мотива, оценки, отношения автора. Анализ художественного образа на уроке, как показывает разбор работы с поэтическими текстами, начинается с расчленения целого на составляющие – портрет, поступок, речь, оценку других персонажей – и лишь затем переходит к восстановлению смыслового единства (Филиппова, 2021). Применительно к классической прозе роль такого расчленения возрастает: образ героя задаётся не одной характеристикой, а системой расходящихся точек зрения, и именно несовпадение этих точек зрения становится материалом для самостоятельного суждения. В работах, посвящённых роли классической литературы в развитии критического мышления старшеклассников, истолкование художественного текста прямо квалифицируется как условие, при котором оценочное суждение перестаёт быть заимствованным и приобретает обоснование (Струк, 2025).

Накопленные методические описания распределяются по нескольким направлениям, различающимся не столько приёмами, сколько тем, какое познавательное действие они запускают. Первое направление опирается на технологию развития критического мышления и её приёмы – кластер, инсерт, систему вопросов разной глубины; разбор образа Штольца в романе И.А. Гончарова «Обломов» демонстрирует, как структурирование признаков героя в подобной технике обнаруживает скрытую авторскую неоднозначность оценки (Швечкова, 2023). Сопоставимый результат на ином материале даёт соединение читательской грамотности и критического мышления при разборе поэмы А.Т. Твардовского «Василий Тёркин», где образ героя удерживается одновременно как индивидуальный характер и как обобщение (Колногузова, 2025).

Второе направление связывает истолкование характера с формированием интерпретационных умений и переносом образа в иной знаковый ряд. Работа над экфрастическими элементами текста у пятиклассников показывает, что сопоставление словесного образа с изобразительным заставляет различать содержание и его подачу (Шуралёв, 2025); интермедialное сопоставление при изучении стихотворения М.Ю. Лермонтова «Ангел» у семиклассников переводит истолкование в режим сравнения версий и тем самым делает основание оценки явным (Асаева, 2024). Третье направление помещает в центр ценностное измерение: проблема положительного героя в литературе старших классов прямо ставит вопрос о правомерности готового ценностного знака и о том, чем оценка героя должна быть обоснована (Матвеева, 2024).

Отдельную группу образуют описания, в которых критическое мышление развивается не приёмом разбора, а самой формой организации деятельности. Исследовательская работа школьника –



с выдвижением и проверкой предположения о мотиве героя – переносит проверку суждения внутрь учебного действия, а не оставляет её на завершающем этапе (Бровкина, 2025). Сопоставимую функцию выполняет педагогическое содействие самостоятельности суждения, описанное и для школьников, и для будущих учителей: критическое мышление здесь трактуется как сопровождаемая, но не подменяемая взрослым позиция читателя (Ульянова, 2025). Сведение перечисленных направлений к общему основанию обнаруживает, что все они так или иначе предполагают одни и те же элементарные операции истолкования, различаясь лишь тем, какая из операций оказывается ведущей.

Понятие образа героя, используемое в школьной практике, требует уточнения, поскольку оно объединяет два различных предмета работы. В одном значении образ – это совокупность прямых характеристик персонажа, извлекаемых из текста и поддающихся перечислению: внешность, происхождение, поступки, прямые авторские оценки. В другом – это результат читательского достраивания, в котором перечислимые признаки соотносятся между собой и с прямо не названным мотивом. Развитие критического мышления связано со вторым значением: пока образ остаётся суммой извлечённых признаков, операции проверки и обоснования суждения не находят применения, поскольку проверять нечего – признаки даны текстом непосредственно. Потребность в этих операциях возникает там, где признаки расходятся и читатель вынужден выбирать между конкурирующими прочтениями.

Русская классическая проза предоставляет для такой работы особый материал в силу устойчивого приёма – передачи характера через несовпадающие точки зрения. Герой редко характеризуется одним голосом: его оценивают другие персонажи, повествователь, нередко он сам, и эти оценки расходятся, иногда демонстративно. Печорин, увиденный Максимом Максимычем, странствующим офицером и в собственном дневнике, не сводится к единой формуле; Чичиков, поданный через городские слухи и авторское отступление, удерживает несовместимые трактовки. Расхождение оценок выступает не дефектом построения, а конструктивным принципом, и именно оно переводит истолкование из режима извлечения готовой характеристики в режим обоснованного выбора между прочтениями. Материал классики тем самым сам создаёт условие, при котором операции критического мышления оказываются востребованы не как методическая надстройка, а как способ справиться с противоречивостью предъявленного характера.

В понятийном отношении критическое мышление трактуется здесь не как отдельная способность, противопоставленная пониманию текста, а как режим истолкования, в котором читательский вывод о герое сопровождается проверкой собственных оснований. Такое определение разводит два смежных, но не совпадающих результата: понимание характера, то есть восстановление авторского замысла, и критическую работу с ним, то есть оценку обоснованности возникающих трактовок. Понимание возможно и без критической составляющей, когда читатель воспринимает образ так, как он предъявлен; критическая же работа надстраивается над пониманием в тот момент, когда несколько прочтений конкурируют и требуется выбор. Операции критического мышления, следовательно, не предшествуют истолкованию и не следуют за ним, а сопровождают его на той стадии, где предъявленный характер обнаруживает внутреннюю противоречивость.

Операциональное понимание критического мышления опирается на деятельностьную традицию отечественной психологии, в которой умственное действие рассматривается как интериоризованное внешнее: то, что вначале выполняется читателем развёрнуто и с опорой на текст, постепенно свёртывается во внутренний приём. В русле подхода, восходящего к работам Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, критическое суждение о герое не предстаёт врождённой способностью и не возникает от простого увеличения числа прочитанных произведений; оно складывается как освоенное действие проверки, для которого требуются и материал с противоречием, и задание, это противоречие предъявляющее. Отсюда вытекает методическое требование: операции критического мышления сначала должны быть развёрнуты в наблюдаемых интерпретационных действиях и лишь затем способны свёртываться, тогда как изолированный тренинг приёмов пропускает стадию развёртывания и потому даёт неустойчивый перенос на новый текст.

Принятая в работе типология исходит из того, что критическое мышление при чтении художественного текста реализуется через конечный набор операций, каждая из которых имеет

наблюдаемое интерпретационное соответствие в работе над образом героя. Выделены шесть таких операций: анализ и выделение оснований; выявление имплицитных допущений; сопоставление и различение позиций; оценка достаточности доказательств; обнаружение противоречий; формулирование обоснованного суждения. Каждой операции поставлено в соответствие интерпретационное действие и материал русской классики, на котором это действие проявляется отчётливее всего (табл. 1).

Таблица 1. Соотношение операций критического мышления и интерпретационных действий с образом литературного героя

| Операция критического мышления        | Интерпретационное действие с образом героя                                                                | Материал русской классической литературы                            |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Анализ и выделение оснований          | Расчленение образа на поступки, речевую характеристику, авторскую оценку и точки зрения других персонажей | Образ Печорина в системе рассказчиков «Героя нашего времени»        |
| Выявление имплицитных допущений       | Реконструкция мотива, прямо не названного, через подтекст и художественную деталь                         | Поступок Герасима в рассказе «Муму»                                 |
| Сопоставление и различение позиций    | Сравнение авторской оценки, оценок персонажей и собственного читательского суждения                       | Образы Базарова и Павла Петровича в романе «Отцы и дети»            |
| Оценка достаточности доказательств    | Проверка читательского вывода о герое текстовыми основаниями                                              | Спор о мере «положительности» Чичикова в поэме «Мёртвые души»       |
| Обнаружение противоречий              | Фиксация несовпадения слова и поступка героя, прослеживание динамики характера                            | Раскольников: декларируемая теория и переживание после преступления |
| Формулирование обоснованного суждения | Построение собственной трактовки образа с опорой на текст вне готовой формулы                             | Образ Катерины в драме «Гроза»                                      |

Источник: составлено автором.

Существенно, что выделенные операции не образуют последовательной лестницы, проходимой строго по порядку. Обнаружение противоречия между словом и поступком героя нередко предшествует анализу оснований и провоцирует его, а формулирование обоснованного суждения может оставаться предварительным и пересматриваться по мере того, как вскрываются новые имплицитные допущения. Поэтому соотнесение операций с действиями над образом описывает не алгоритм, а состав истолкования; конкретный порядок задаётся материалом и характером интерпретационной задачи.

Различие между операциями проявляется в том, какой именно элемент образа становится предметом проверки. При анализе оснований проверке подвергается полнота расчленения характера, при выявлении имплицитных допущений – достроенный, но прямо не названный мотив, при оценке достаточности доказательств – сама связь между текстовым основанием и читательским выводом. Образ Раскольникова показателен тем, что удерживает все шесть операций одновременно: декларируемая теория, переживание после преступления и авторская оценка расходятся, и читатель вынужден не воспроизводить готовую формулу, а строить суждение, выдерживающее проверку расходящимися свидетельствами текста.

Полнота состава операций имеет обратную сторону: отсутствие хотя бы одной из них меняет качество истолкования в целом. Когда выпадает выявление имплицитных допущений, читатель ограничивается прямо сказанным и принимает декларацию героя за его мотив; когда выпадает оценка

достаточности доказательств, обоснованное суждение подменяется уверенным, но не проверенным. Диагностически значим поэтому не сам факт присутствия операции, а то, какая из них систематически отсутствует у конкретного школьника. Наблюдение за тем, на какой операции истолкование останавливается, даёт более точную картину, чем фиксация итоговой оценки героя, поскольку одинаковый по формулировке вывод бывает результатом и проверенного суждения, и заимствования.

Таблица 2. Методические подходы к интерпретации образа героя по характеру познавательной деятельности

| Подход (приём)                                                                      | Доминирующая познавательная функция                | Характер работы с образом героя                                            | Типичная редукция                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Технология развития критического мышления (кластер, инсерт, вопросы разной глубины) | Структурирование и переработка информации          | Образ разбирается по выделенным признакам; фиксируется известное и спорное | Сведение к схеме признаков без оценки достаточности оснований |
| Герменевтический (медленное чтение, комментарий)                                    | Восстановление смысла через деталь и контекст      | Образ читается как результат авторского построения                         | Подмена истолкования пересказом готового комментария          |
| Проблемно-диалогический                                                             | Постановка и разрешение интерпретационной проблемы | Образ становится предметом спора с несколькими допустимыми трактовками     | Имитация дискуссии при заранее заданном ответе                |
| Аксиологический                                                                     | Соотнесение поступка героя с ценностной нормой     | Образ оценивается, но оценка обосновывается текстом                        | Морализаторская оценка вместо обоснованного суждения          |
| Интермедиаальный (сопоставление с иллюстрацией, экранизацией)                       | Перекодирование образа в иной знаковый ряд         | Образ сравнивается в словесной и визуальной версиях                        | Замена анализа текста впечатлением от экранизации             |

Источник: составлено автором.

Разведение методических подходов по доминирующей познавательной функции обнаруживает, что риск редукции у каждого из них специфичен и предсказуем. Технология развития критического мышления, эффективная для структурирования признаков, склонна останавливаться на схеме, не доводя работу до оценки достаточности оснований; герменевтический разбор, восстанавливающий смысл через деталь, способен подменить истолкование пересказом учительского комментария; проблемно-диалогическая форма вырождается в имитацию спора, если допустимый ответ задан заранее. Аксиологическое истолкование, наиболее уязвимое к морализаторству, сохраняет познавательную ценность лишь при условии, что оценка поступка героя обосновывается текстом, а не предшествует ему.

Из сопоставления подходов вытекает методически значимое следствие: ни один из них не обеспечивает развитие критического мышления сам по себе, безотносительно к тому, какая операция истолкования им запускается. Один и тот же приём кластера обслуживает и репродуктивное перечисление признаков, и проверку их достаточности – в зависимости от формулировки задания. Отсюда следует, что носителем развивающего эффекта выступает не приём, а интерпретационное действие, к которому приём приурочен; смена приёма без смены действия результата не меняет.

Предсказуемость редукции позволяет рассматривать её не как случайный сбой, а как закономерное следствие доминирующей функции подхода. Структурирующий приём редуцируется к схеме, потому что схема – его естественный продукт; ценностное истолкование сползает к морализаторству, потому что оценка для него первична. Отсюда следует, что устранять редукцию целесообразно не отказом от подхода, а добавлением к нему той операции, которой он по своей функции не обеспечивает: к структурированию признаков – проверки их достаточности, к ценностной оценке – её обоснования текстом. Подход, дополненный недостающей операцией, перестаёт редуцировать истолкование, не теряя своей сильной стороны.

Таблица 3. Соответствие метапредметных требований ФГОС основного общего образования и интерпретационных средств работы с образом героя

| Группа познавательных универсальных учебных действий | Требование к результату по ФГОС ООО                                                                 | Интерпретационное средство                                             | Образ-материал                                                 |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Базовые логические действия                          | Выявлять и характеризовать существенные признаки объекта, устанавливать причинно-следственные связи | Расчленение образа на основания и установление связи поступка и мотива | Образ Гринёва в повести «Капитанская дочка»                    |
| Работа с информацией                                 | Сопоставлять разные точки зрения, оценивать достоверность                                           | Сличение оценок героя, даваемых разными персонажами и повествователем  | Образ Онегина в оценках автора и Татьяны                       |
| Базовые исследовательские действия                   | Формулировать вопросы, выдвигать предположения и проверять их                                       | Построение и проверка предположения о мотиве героя                     | Поступок Сони Мармеладовой в романе «Преступление и наказание» |
| Смысловое чтение                                     | Различать главную и второстепенную информацию, явный и скрытый смысл                                | Реконструкция подтекста характеристики героя                           | Образ Башмачкина в повести «Шинель»                            |

Источник: составлено автором по требованиям ФГОС ООО (приказ Минпросвещения России № 287 от 31.05.2021 в редакции приказа № 467 от 18.06.2025).

Матрица соответствия показывает, что выделенные интерпретационные действия не привносятся в урок извне, а прямо поддержаны формулировками планируемых результатов. Требование выявлять существенные признаки и устанавливать причинно-следственные связи, отнесённое стандартом к базовым логическим действиям, операционально совпадает с расчленением образа и установлением связи поступка и мотива; требование сопоставлять разные точки зрения и оценивать достоверность – с различением оценок героя, даваемых разными персонажами и повествователем. Федеральная рабочая программа по литературе закрепляет за основной ступенью умение характеризовать героя и аргументировать собственное отношение к нему, что замыкает требование стандарта на конкретный предметный материал.

Несовпадение обнаруживается в другом. Стандарт формулирует результат как умение, которым обучающийся должен обладать, тогда как сложившаяся практика чаще проверяет знание готовой характеристики героя, то есть продукт чужого истолкования. Расхождение это не терминологическое: оно означает, что нормативно заданное действие (оценить достаточность оснований, проверить суждение) и фактически контролируемый результат (воспроизвести характеристику) относятся к разным уровням

интерпретации. Приведение практики в соответствие со стандартом требует, таким образом, не дополнения программы новым содержанием, а переноса контроля с продукта чужого истолкования на действие собственного.

Принять во внимание следует и то, что федеральная рабочая программа по литературе распределяет работу с образом героя по годам обучения неравномерно: на пятом и шестом годах преобладает характеристика персонажа по прямым признакам, тогда как сопоставление точек зрения и обоснование собственной оценки отнесены к более старшим классам. Такое распределение согласуется с уровневой логикой истолкования и означает, что нормативно заданная последовательность сама по себе предполагает движение от аналитического уровня к критико-рефлексивному. Расхождение возникает там, где на старшей ступени удерживается задание младшей – воспроизвести характеристику, – и предусмотренный программой переход к проверке суждения контролем не запрашивается.

Таблица 4. Уровни интерпретации образа литературного героя и наблюдаемые признаки критического мышления

| Уровень интерпретации     | Характер работы с образом                                     | Наблюдаемый признак критического мышления                 | Типичное затруднение                                         |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Репродуктивный            | Воспроизведение готовой характеристики героя                  | Признак отсутствует: суждение заимствовано                | Неразличение собственной оценки и оценки учебного пособия    |
| Аналитический             | Разбор образа по признакам с опорой на текст                  | Выделение оснований суждения                              | Перечисление признаков без их соотнесения между собой        |
| Критико-рефлексивный      | Проверка и пересмотр готовой трактовки                        | Оценка достаточности текстовых оснований                  | Подмена проверки эмоциональным несогласием                   |
| Продуктивно-диалогический | Построение собственной обоснованной трактовки в споре с иными | Формулирование и защита суждения с признанием альтернатив | Удержание нескольких трактовок без аргументированного выбора |

Источник: составлено автором.

Уровневая модель интерпретации образа делает наблюдаемой ту самую перенастройку, о которой идёт речь. На репродуктивном уровне признак критического мышления отсутствует не потому, что школьник не способен рассуждать, а потому, что задание не требует от него отделения собственной оценки от заимствованной. Аналитический уровень вводит расчленение образа, но останавливается на перечислении признаков, если соотнесение их между собой не запрашивается. Критико-рефлексивный уровень впервые делает предметом работы достаточность оснований и тем самым вводит проверку суждения; продуктивно-диалогический – удержание нескольких допустимых трактовок с аргументированным выбором одной из них.

Переход между уровнями достигается изменением интерпретационного задания при неизменном литературном материале. Один и тот же образ Катерины в драме А.Н. Островского «Гроза» обслуживает репродуктивное воспроизведение формулы «луч света в тёмном царстве» и продуктивно-диалогическое истолкование, в котором эта формула проверяется текстом и соотносится с конкурирующими прочтениями. Следовательно, развивающий эффект достигается перенастройкой задания, а не наращиванием числа изучаемых произведений или введением отдельного тренинга мыслительных операций.

Соотнесение четырёх уровней с операциональной типологией обнаруживает их внутреннюю связь: каждый последующий уровень добавляет к предыдущему одну ведущую операцию – расчленение,

затем проверку оснований, затем удержание альтернатив. Это объясняет, почему изолированное обучение приёмам критического чтения даёт ограниченный результат: приём осваивается, но соответствующая ему операция не встраивается в истолкование характера и потому не переносится на новый текст. Развитие критического мышления в работе с образом героя оказывается не приращением внешних умений, а изменением самого способа чтения характера – от опознания готовой оценки к её построению и проверке.

Уровневая модель проясняет и распространённое смешение критического мышления с несогласием. Эмоциональное отвержение готовой трактовки внешне напоминает критико-рефлексивный уровень, но не достигает его, поскольку не сопровождается оценкой оснований: отвергается вывод, а не проверяется его обоснованность. Подобное несогласие остаётся в пределах репродуктивного уровня с обратным знаком, так как опирается на присвоенную позицию столь же некритично, как и согласие. Граница между уровнями проходит не по принятию или отвержению готовой оценки, а по тому, подвергается ли проверке достаточность её текстовых оснований.

### **Заключение**

Соотнесение операций критического мышления с интерпретационными действиями над образом литературного героя показывает, что критическое мышление развивается не как обособленная техника, прилагаемая к художественному тексту извне, а как встроенная сторона самой работы по истолкованию характера. Шесть операций – расчленение оснований, выявление имплицитных допущений, различение позиций, оценка достаточности доказательств, обнаружение противоречий и формулирование обоснованного суждения – имеют наблюдаемое соответствие в действиях над образом, и именно это соответствие, а не приём разбора, несёт развивающую функцию.

Поскольку носителем эффекта выступает интерпретационное действие, а не методический приём, развитие критического мышления достигается перенастройкой учебного задания при неизменном литературном материале. Один и тот же образ обслуживает и репродуктивное воспроизведение готовой характеристики, и продуктивно-диалогическое истолкование, в котором характеристика проверяется текстом; различие между ними задаётся не произведением, а тем, какое действие запрашивается у читателя.

Построенная матрица соответствия удостоверяет, что выделенные действия прямо поддержаны действующими требованиями: базовые логические и исследовательские действия, работа с информацией и смысловое чтение, закреплённые федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, операционально совпадают с расчленением образа, проверкой мотива и различением оценок героя. Расхождение лежит не в содержании программы, а в предмете контроля: практика чаще проверяет знание готовой характеристики, тогда как стандарт предписывает действие её обоснования и проверки.

Четырёхуровневая модель интерпретации образа делает эту перенастройку измеримой: каждый последующий уровень добавляет к предыдущему одну ведущую операцию, а наблюдаемый признак критического мышления появляется лишь там, где задание требует отделить собственное суждение от заимствованного и обосновать его текстом. Этим объясняется ограниченность изолированного обучения приёмам критического чтения: приём осваивается, но соответствующая ему операция не встраивается в чтение характера и не переносится на новый текст.

Развитие критического мышления школьника в работе с русской классикой состоит в изменении способа чтения характера – от опознания присвоенной оценки к её построению и проверке текстовыми основаниями. Образы героев классической литературы, заданные системой расходящихся точек зрения, образуют для такого изменения естественный материал: несовпадение оценок персонажа, повествователя и автора само по себе требует от читателя не воспроизведения формулы, а обоснованного суждения, выдерживающего проверку текстом. На этом материале перенастройка интерпретационного задания, а не введение обособленного тренинга мыслительных операций, оказывается достаточным условием перехода школьника от опознания готовой оценки героя к её самостоятельному построению; именно перенастройкой задания при неизменном произведении

достигается тот результат, который стандарт закрепляет как метапредметный, а сложившаяся практика чаще оставляет нереализованным.

### Список литературы

1. Антонова Н.Н., Щербакова Е.В. Психолого-педагогические аспекты формирования критического мышления школьников // Современное педагогическое образование. 2025. № 2. С. 41-45.
2. Асаева Л.Х. Развитие интерпретационных умений семиклассников при изучении стихотворения М.Ю. Лермонтова «Ангел»: интермедиаальный аспект // Литература в школе. 2024. № 5. С. 120-128.
3. Бровкина М.В. Роль исследовательской деятельности в развитии критического мышления у школьников: анализ методов и подходов // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2025. № 10. С. 37-43.
4. Десяева Н.Д., Ассуирова Л.В., Леонович Е.Н., Сильченкова Л.С. Проблемы теории и практики учебной интерпретации художественного текста в обучении школьников русскому языку // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. Т. 18. № 4. С. 64-79.
5. Колногузова Е.С. Формирование читательской грамотности и критического мышления на уроке изучения поэмы А.Т. Твардовского «Василий Тёркин» // Вестник ТОГИРРО. 2025. № 2 (57). С. 25-29.
6. Матвеева И.И., Крылова С.В. Проблема положительного героя в современной литературе (11 класс) // Русская словесность. 2024. № 3. С. 68-75.
7. Никитина В.К. Развитие критического мышления у студентов в процессе изучения русской литературы: педагогические стратегии и техники // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-2. С. 30-38.
8. Николаева Е.А., Стельмахова Л.А. Интерпретация художественного текста как основа формирования этических представлений младших школьников // Номіnum. 2021. № 4. С. 122-139.
9. Семашенко А.Н., Темиргазина З.К. Диагностика уровня понимания и интерпретации учащимися художественного текста // Язык и литература: теория и практика. 2022. № 2. С. 70-84.
10. Струк А.А. Анализ роли классической литературы в развитии критического мышления старшеклассников через интерпретацию художественных текстов // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-2. С. 19-28.
11. Тамме Е.В., Сажина Н.М., Хентонен А.Г. Сущность и содержание формирования критического мышления учащихся средней школы: история и современные подходы // Вестник педагогических наук. 2021. № 1. С. 187-192.
12. Ульянова И.В., Подругина И.А. Педагогическое содействие школьникам и студентам – будущим учителям в развитии критического мышления // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 8. С. 125-131.
13. Филиппова А.В. Анализ художественных образов в стихотворениях на уроках литературного чтения // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2021. № 4 (39). С. 197-200.
14. Швечкова Н.И., Лобанова Е.В. Использование технологии развития критического мышления в процессе изучения образа Штольца в романе И.А. Гончарова «Обломов» // Казанская наука. 2023. № 9. С. 68-70.
15. Шуралёв А.М., Асаева Л.Х., Аитов В.Ф. Формирование интерпретационных умений пятиклассников при анализе экфрастических элементов художественного текста // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 135-144.

## Development of critical thinking in schoolchildren in the process of interpreting characters of Russian classical literature

**Anna A. Struk**

Senior Lecturer

Pacific National University

Khabarovsk, Russia

anna.struk88@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 13.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 372.882

DOI 10.25726/f1647-0589-7711-h

EDN MWNCKO

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Abstract

Critical thinking is fixed in the federal state educational standard of basic general education as a meta-subject result, yet in the literature lesson its formation is often replaced by the reproduction of ready-made characterizations of personages, in which the schoolchild does not arrive at an independent judgment about the hero. The discrepancy between the normative requirement and the established practice of interpretation constitutes the initial problem. The aim is to determine which interpretive actions upon the image of a literary hero correspond to operations of critical thinking and by which normative requirements this correspondence is secured. Conceptual-categorical and comparative analysis, classification, the structural-functional approach, modelling and content analysis of the current educational documents are applied. A typology is proposed that matches six operations of critical thinking with interpretive actions upon the hero image; methodical approaches are differentiated by their dominant cognitive function and the character of typical reduction; a matrix of correspondence between cognitive universal learning actions and interpretive means is constructed, together with a four-level model of image interpretation with observable signs of critical thinking. Correlating the levels with the standard shows that critical thinking develops not as an isolated technique applied to the text from outside but as a built-in side of the very work of construing character: the transition from the reproductive level to the productive-dialogical one is achieved by reconfiguring the interpretive task rather than by introducing a separate training of mental operations.

### Keywords

critical thinking, interpretation of a literary text, image of a literary hero, Russian classical literature, meta-subject results, cognitive universal learning actions, methodology of teaching literature.

### References

1. Antonova N.N., Shcherbakova E.V. Psychological and pedagogical aspects of the formation of critical thinking in schoolchildren // *Modern Pedagogical Education*. 2025. № 2. pp. 41-45.
2. Asaeva L.Kh. The development of interpretive skills of seventh-graders in studying M.Yu. Lermontov's poem «The Angel»: an intermedial aspect // *Literature at School*. 2024. № 5. pp. 120-128.



3. Brovkina M.V. The role of research activity in the development of critical thinking in schoolchildren: an analysis of methods and approaches // Youth and Science: Topical Problems of Pedagogy and Psychology. 2025. № 10. pp. 37-43.
4. Desyaeva N.D., Assuirova L.V., Leonovich E.N., Silchenkova L.S. Problems of theory and practice of educational interpretation of a literary text in teaching schoolchildren the Russian language // MSU Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 18. № 4. pp. 64-79.
5. Kolnoguzova E.S. The formation of reading literacy and critical thinking in a lesson on A.T. Tvardovsky's poem «Vasily Tyorkin» // TOGIRRO Bulletin. 2025. № 2 (57). pp. 25-29.
6. Matveeva I.I., Krylova S.V. The problem of the positive hero in contemporary literature (grade 11) // Russian Literature Studies. 2024. № 3. pp. 68-75.
7. Nikitina V.K. The development of critical thinking in students in the process of studying Russian literature: pedagogical strategies and techniques // Education Management: Theory and Practice. 2024. № 2-2. pp. 30-38.
8. Nikolaeva E.A., Stelmakhova L.A. The interpretation of a literary text as a basis for the formation of ethical conceptions of younger schoolchildren // Hominum. 2021. № 4. pp. 122-139.
9. Semashchenko A.N., Temirgazina Z.K. Diagnostics of the level of understanding and interpretation of a literary text by students // Language and Literature: Theory and Practice. 2022. № 2. pp. 70-84.
10. Struk A.A. Analysis of the role of classical literature in the development of critical thinking of high school students through the interpretation of literary texts // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 2-2. pp. 19-28.
11. Tamme E.V., Sazhina N.M., Khentonen A.G. The essence and content of the formation of critical thinking in secondary school students: history and modern approaches // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021. № 1. pp. 187-192.
12. Ulyanova I.V., Podrugina I.A. Pedagogical assistance to schoolchildren and students – future teachers – in the development of critical thinking // Modern High Technologies. 2025. № 8. pp. 125-131.
13. Filippova A.V. The analysis of literary images in poems at literary reading lessons // Student Electronic Journal STRIZH. 2021. № 4 (39). pp. 197-200.
14. Shvechkova N.I., Lobanova E.V. The use of critical thinking development technology in studying the image of Stolz in I.A. Goncharov's novel «Oblomov» // Kazan Science. 2023. № 9. pp. 68-70.
15. Shuralyov A.M., Asaeva L.Kh., Aitov V.F. The formation of interpretive skills of fifth-graders in analysing ekphrastic elements of a literary text // Psychology of Education in a Multicultural Space. 2025. № 1 (69). pp. 135-144.

**Современные аспекты развития государственного и частного высшего образования в  
Китайской Народной Республике**

**Виктор Иванович Степанов**

Кандидат педагогических наук, ректор  
Алтайский экономико-юридический институт  
Барнаул, Россия  
rector@aeli.altai.ru  
ORCID 0000-0002-8334-1251

**Наталья Викторовна Степанова**

Кандидат технических наук, старший научный сотрудник  
АО НПФ «Информационные и сетевые технологии»  
Москва, Россия  
natalia0410@rambler.ru  
ORCID 0000-0001-5920-1358

Поступила в редакцию 02.02.2026

Принята 23.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378(510)

DOI 10.25726/c1074-9354-4984-j

EDN MXSVBS

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Аннотация**

В статье рассматриваются современные аспекты развития государственного и частного высшего образования в Китайской Народной Республике. Актуальность исследования обусловлена тем, что китайская система высшего образования в последние десятилетия перешла от этапа количественного расширения к модели качественной модернизации, ориентированной на технологическое развитие, международную конкурентоспособность и подготовку кадров для стратегических отраслей экономики. Цель статьи заключается в выявлении ключевых направлений трансформации государственного и частного секторов высшей школы КНР, а также в определении их функционального соотношения. На основе анализа нормативных документов, статистических материалов и научной литературы показано, что государственные университеты сохраняют ведущую роль в системе высшего образования, концентрируя основные финансовые, исследовательские и управленческие ресурсы. Частные вузы, в свою очередь, выполняют функцию расширения доступа к образованию, прикладной подготовки и образовательной диверсификации, однако остаются зависимыми от государственного регулирования и контроля качества. Особое внимание уделено цифровизации, интернационализации, дифференциации финансирования и нормативному разграничению коммерческих и некоммерческих образовательных организаций. Сделан вывод о том, что современная модель высшего образования КНР представляет собой систему асимметричного взаимодействия государственного и частного секторов, где ведущая роль государства сочетается с регулируемым развитием негосударственной образовательной инициативы.

### **Ключевые слова**

высшее образование, Китайская Народная Республика, государственные университеты, частное образование, образовательная политика, цифровизация образования, модернизация высшей школы, управление образованием.

### **Введение**

В последние три десятилетия система высшего образования Китайской Народной Республики развивается как одна из наиболее масштабных и динамичных образовательных систем мира. Ее современное состояние определяется не только количественным ростом, но и изменением самой логики развития: от расширения доступа – к повышению качества, от институционального заимствования – к построению национальной модели, от преимущественно государственного регулирования – к более сложному сочетанию государственного, частного и цифрового образовательного ресурсов. В 2024 году в КНР функционировало 3119 учреждений высшего образования, а общая численность обучающихся по программам высшего образования достигла 48,46 млн человек; валовый коэффициент охвата высшим образованием составил 60,8%, что свидетельствует о переходе китайской высшей школы в стадию массово-популяризированного образования (Статистическое коммюнике о развитии образования в КНР за 2024 год, 2025).

Актуальность обращения к данной теме обусловлена тем, что китайская модель высшего образования демонстрирует особый вариант модернизации, при котором расширение образовательных возможностей сочетается с жестким стратегическим управлением, селективной поддержкой ведущих университетов и усилением связи высшей школы с задачами национального развития. В отличие от либеральных моделей, где значительная роль отводится автономии университетов и рыночной конкуренции, в КНР развитие высшего образования остается встроенным в систему государственного планирования. Университет в современной китайской модели выступает не только учреждением, реализующим образовательные программы. Его функция значительно шире: он включен в систему подготовки кадров для приоритетных отраслей, производства научного знания, технологического обновления экономики и укрепления международного статуса страны. Именно поэтому развитие высшей школы в КНР рассматривается не как изолированная образовательная задача, а как часть долгосрочной государственной стратегии.

В этом контексте особое значение приобретает соотношение государственного и частного секторов высшего образования. Государственные университеты сохраняют ведущие позиции, поскольку именно они сосредотачивают основные финансовые, научные, кадровые и организационные ресурсы. Через них реализуются ключевые национальные программы, связанные с исследовательским развитием, подготовкой специалистов высокой квалификации и повышением конкурентоспособности китайской высшей школы. Частные образовательные учреждения выполняют иную, но также важную функцию: они расширяют доступ к высшему образованию, развивают прикладные направления подготовки, быстрее реагируют на отдельные запросы рынка труда и делают образовательное пространство более разнообразным.

Вместе с тем частный сектор в КНР не является самостоятельной альтернативой государственному высшему образованию в полном смысле этого слова. Его развитие происходит в условиях лицензирования, нормативного контроля, оценки качества и зависимости от общих приоритетов государственной образовательной политики. Поэтому частные вузы следует рассматривать скорее как регулируемое дополнение к государственной системе, чем как независимый рыночный сегмент. Их значение возрастает в условиях массовизации высшего образования, однако устойчивость этого сектора напрямую зависит от качества программ, кадрового состава, материальной базы и способности обеспечивать востребованный образовательный результат.

Отдельное значение для современной высшей школы Китая имеет цифровая трансформация. Развитие национальных образовательных платформ, распространение цифровых ресурсов, использование искусственного интеллекта, образовательной аналитики и смешанных форматов обучения меняют не только способы преподавания, но и саму систему управления вузами.

Цифровизация становится инструментом расширения доступа к образовательным ресурсам, контроля качества, сопровождения учебных траекторий и продвижения китайских университетов в международном образовательном пространстве.

Однако цифровое обновление не устраняет внутренних различий между вузами, а в ряде случаев делает их более заметными. Ведущие государственные университеты располагают ресурсами для создания собственных платформ, внедрения интеллектуальных систем и разработки новых цифровых решений. Региональные и частные учреждения чаще используют готовые инструменты и сталкиваются с ограничениями финансового, кадрового и инфраструктурного характера. В результате цифровизация одновременно выступает средством модернизации и новым критерием институциональной конкурентоспособности.

Таким образом, современное высшее образование КНР представляет собой сложную и неоднородную систему, в которой массовизация, государственное управление, частная инициатива, цифровая трансформация и международная конкурентоспособность находятся в постоянной взаимосвязи. Китайский опыт показывает, что развитие высшей школы в условиях глобальной конкуренции требует не только расширения доступа к образованию, но и выстраивания механизмов качества, стратегического планирования и согласования образовательной политики с долгосрочными потребностями государства и экономики.

Цель статьи – выявить современные аспекты развития государственного и частного высшего образования в КНР, определить их функциональное соотношение и обозначить ключевые противоречия дальнейшей модернизации.

### **Материалы и методы исследования**

Материалами исследования послужили нормативно-стратегические документы КНР в сфере образования, статистические материалы Министерства образования КНР, публикации российских и зарубежных исследователей по вопросам управления высшей школой Китая, развития негосударственного образования, цифровой трансформации и международной конкурентоспособности китайских университетов. Особое внимание уделено работам, опубликованным в 2021-2025 году, поскольку именно в этот период усилилась переориентация китайской образовательной политики с экстенсивного роста на качество, технологическую самостоятельность и связь высшей школы с национальными стратегиями развития.

В исследовании использованы системный, сравнительно-институциональный и структурно-функциональный подходы. Системный подход позволил рассмотреть высшее образование КНР как совокупность взаимосвязанных государственных, частных, профессионально-прикладных, исследовательских и цифровых институтов. Сравнительно-институциональный подход применялся для выявления различий между государственным и частным секторами по источникам финансирования, управленческой автономии, качеству образовательной среды и роли в подготовке кадров. Структурно-функциональный анализ позволил определить, какие задачи выполняют различные типы вузов в китайской модели: элитные исследовательские университеты, массовые региональные вузы, профессиональные колледжи, частные университеты и независимые институты.

### **Результаты и обсуждение**

В системе высшего образования Китая существует понятие «общий вуз» (путун гаодэн сюэсяо) – они подчиняются Госсовету, народным правительствам провинций или органам управления образованием в составе народных правительств, включают в себя государственные и частные вузы, осуществляют подготовку по программам бакалавриата и профессиональным программам чжуанькэ. Современное высшее образование КНР сохраняет выраженное государственное ядро. Государственные университеты концентрируют основные ресурсы: бюджетное финансирование, доступ к национальным научным программам, участие в международных проектах и высокий институциональный статус. Конкуренция между вузами в Китае развивается не как свободно-рыночная, а как управляемая система, где университет оценивается по академическим результатам, вкладу в национальное развитие,

технологический суверенитет и подготовку кадров для стратегических отраслей (Гурулева, 2020; Донецкая, 2022).

Специфика китайской модели состоит в том, что управление высшим образованием строится не только по административному, но и по политико-стратегическому принципу. В исследованиях Т.Л. Гурулевой и Ван Бин подчеркивается, что государственные и партийные институты в КНР образуют единую систему регулирования высшей школы: к ней относятся центральные органы власти, провинциальные структуры, Министерство образования, местные народные правительства и партийные комитеты самих университетов (Гурулева, 2020). Поэтому автономия китайского вуза имеет ограниченный и функциональный характер: университет может развивать образовательные программы, научные направления и международные связи, но в пределах целей, заданных национальными программами. Такая модель позволяет обеспечивать управляемость масштабной системы, однако одновременно снижает степень институциональной самостоятельности университетов по сравнению с западными моделями высшего образования.

Одним из ключевых механизмов развития государственного сектора стали селективные программы поддержки ведущих университетов. Проекты 211 и 985, а затем инициатива «двойного первого класса» сформировали модель управляемой академической стратификации: ресурсы направляются прежде всего в университеты и научные направления, способные обеспечить международную конкурентоспособность и технологический прорыв (Кузнецова, 2019; Актамов, 2024).

Финансирование государственных университетов также имеет дифференцированный характер. Объем ресурсов зависит от статуса вуза, его участия в национальных проектах и способности производить научные результаты высокого уровня (Донецкая, 2024). Поэтому университет в КНР выступает не только образовательной организацией, но и элементом государственной инфраструктуры развития: он обеспечивает подготовку кадров, производство знаний, участие в инновационных цепочках и поддержку социальной мобильности.

Современная образовательная политика Китая все теснее связана с задачами научно-технологического развития. В документах 2024-2035 годов акцент сделан на развитии исследовательских университетов, расширении профессиональной магистратуры, обновлении структуры специальностей и поддержке направлений, связанных с искусственным интеллектом, инженерными науками, биомедициной, новыми материалами и цифровыми технологиями (ЦК КПК, Госсовет КНР, 2025).

Частный сектор высшего образования выполняет иную функцию. Его развитие связано с массовизацией высшей школы, ростом образовательного спроса и необходимостью расширения прикладной подготовки.

Негосударственный сектор в КНР развивался как ответ на рост образовательного спроса и ограниченность возможностей государственного бюджета в условиях массовизации высшего образования. М.А. Гулева отмечает, что негосударственные образовательные организации стали важным элементом расширения доступа к образованию, особенно в прикладных и профессионально ориентированных направлениях (Гулева, 2022). Однако их роль не сводится к простому восполнению дефицита мест в государственных вузах. Частные учреждения способствуют диверсификации образовательного предложения, быстрее реагируют на локальные запросы рынка труда и чаще ориентируются на практико-ориентированные программы. Вместе с тем они сохраняют зависимость от государственного регулирования, поскольку качество подготовки, правовой статус, финансовая прозрачность и соответствие идеологическим требованиям остаются предметом постоянного контроля.

Важным этапом стало нормативное разграничение частных образовательных учреждений на некоммерческие и коммерческие. Законодательные изменения усилили различие между организациями, ориентированными на общественную пользу, и учреждениями, допускающими извлечение прибыли (Liu, 2023).

Главная проблема частных вузов КНР связана не только с финансированием, но и с качеством образовательной среды. Многие из них уступают государственным университетам по научной активности, квалификации преподавателей, стабильности кадров, лабораторной базе и академической

репутации (Duan, 2023). При этом их преимущество состоит в гибкости программ, ориентации на прикладные специальности и способности быстрее реагировать на запросы рынка труда. Следовательно, основная задача частного сектора – переход от количественного расширения к устойчивому качественному развитию.

Соотношение государственного и частного высшего образования в КНР можно определить как асимметричное взаимодополнение. Государственный сектор задает стратегическую рамку, контролирует исследовательскую и академическую иерархию, формирует международный образ китайской высшей школы. Частный сектор расширяет доступ, поддерживает прикладную подготовку и образовательную диверсификацию, но не обладает сопоставимыми ресурсами и статусом. Поэтому его дальнейшее развитие возможно при сочетании контроля качества и адресной поддержки учреждений, ориентированных на долгосрочные образовательные результаты.

Значимым направлением модернизации является цифровизация высшего образования. Китай развивает национальную цифровую образовательную среду, включающую онлайн-платформы, цифровые ресурсы, искусственный интеллект, аналитику данных и смешанные форматы обучения (Ши, 2023; Оу, 2024; Цай, 2025). Цифровизация используется не только как техническое обновление, но и как инструмент расширения доступа, управленческого мониторинга, масштабирования качественного контента и международного продвижения образовательных ресурсов.

Вместе с тем цифровая трансформация усиливает различия между вузами. Ведущие государственные университеты имеют больше возможностей для создания собственных платформ и внедрения интеллектуальных образовательных систем, тогда как частные и региональные учреждения чаще используют готовые решения и ограничены в кадрах и финансах. Поэтому конкурентоспособность определяется не самим фактом использования цифровых технологий, а способностью встроить их в содержание обучения, управление и оценку результатов.

Международное развитие китайской высшей школы также меняет характер. Если ранее интернационализация была связана преимущественно с заимствованием зарубежного опыта, академической мобильностью и участием в рейтингах, то сегодня КНР стремится к более самостоятельной позиции. Китайские университеты развивают совместные программы, привлекают иностранных студентов, участвуют в проектах инициативы «Один пояс – один путь» и одновременно укрепляют собственные стандарты качества (Гурулева, 2025).

На развитие высшего образования КНР влияют и демографические, социально-экономические факторы: снижение рождаемости, старение населения, рост числа выпускников вузов и усложнение рынка труда. Поэтому массовое высшее образование уже не может оцениваться только по количественным показателям. На первый план выходят качество подготовки, трудоустройство выпускников, гибкость образовательных траекторий и соответствие программ реальным потребностям экономики.

С учетом современных тенденций развитие высшего образования КНР следует рассматривать как переход от логики расширения к логике управляемого качества. Статистические показатели подтверждают масштаб системы: в 2024 году в КНР насчитывалось 3119 учреждений высшего образования, а в частном секторе – 803 вуза, что составляло около четверти всех высших учебных заведений страны (Статистическое коммюнике о развитии образования в КНР за 2024 год, 2025). Однако количественный рост уже не является главным показателем эффективности. На первый план выходят качество подготовки, соответствие программ структуре экономики, научная результативность, трудоустройство выпускников и способность вузов участвовать в технологической модернизации. В этом смысле и государственный, и частный секторы сталкиваются с общей задачей: доказать не только масштаб, но и содержательную результативность своей деятельности.

Таким образом, современная модель высшего образования КНР характеризуется ведущей ролью государства, иерархизацией вузов, регулируемым развитием частного сектора, активной цифровизацией и тесной связью высшей школы с национальными стратегиями. Государственные университеты обеспечивают исследовательское и кадровое ядро системы, тогда как частные учреждения выполняют функцию расширения доступа и прикладной диверсификации. Перспективы

дальнейшего развития связаны с преодолением разрыва между секторами, повышением качества частного образования и более точным согласованием подготовки кадров с задачами технологического и социально-экономического развития КНР.

### **Заключение**

Современное развитие государственного и частного высшего образования в Китайской Народной Республике представляет собой не линейное расширение образовательного рынка, а сложную институциональную перестройку, в которой государственное управление, селективное финансирование, цифровизация и регулируемое участие частного сектора образуют единую модель. Государственные университеты сохраняют статус опорных институтов национального развития, концентрируя исследовательские ресурсы, политическое доверие и международный престиж. Частные вузы выполняют функцию диверсификации и расширения доступа, однако их дальнейшее развитие зависит от способности перейти от количественного роста к устойчивому качеству.

Китайский опыт показывает, что частное высшее образование может быть значимым элементом национальной образовательной системы только при наличии ясных правовых рамок, прозрачной классификации, механизмов финансовой поддержки некоммерческих учреждений и жесткой системы оценки качества. В то же время чрезмерная асимметрия между государственным и частным секторами способна закреплять различия в образовательных возможностях и репутации дипломов.

Главная особенность современной китайской модели состоит в том, что высшее образование рассматривается не как автономная социальная сфера, а как стратегический ресурс государства. Именно этим объясняется одновременное усиление университетской конкуренции, государственного контроля, цифровой инфраструктуры и ориентации на мировые показатели. Для педагогической науки данный опыт представляет интерес как пример управляемой модернизации высшей школы, в которой проблема качества решается не только через внутренние университетские реформы, но и через согласование образования с долгосрочными задачами национального развития.

### **Список литературы**

1. Актамов И.Г., Комбаев А.В. Образовательная политика КНР в системе высшего образования после начала политики реформ и открытости // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2024. Т. 50. С. 110-124.
2. ЦК КПК, Госсовет КНР. План создания сильной образовательной державы (2024–2035 гг.). 2025. URL: [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/202501/t20250119\\_1176193.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html) (дата обращения: 21.07.2026).
3. Гулева М.А. Основные тенденции развития негосударственного образования в КНР в XXI веке // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2022. Т. 14. № 2. С. 176-192.
4. Гурулева Т.Л., Ван Бин. Высшее образование в КНР: институты и механизмы государственного и партийного управления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 636-654.
5. Гурулева Т.Л., Ло Ваньци. Российско-китайское образовательное сотрудничество в пандемийный и постпандемийный периоды // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 128-150.
6. Донецкая С.С., Ван Бин. Высшее образование в Китае: особенности системы управления в ведущих вузах страны // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2022. Т. 22. № 1. С. 150-167.
7. Донецкая С.С., Лян Бинь. Финансирование ведущих китайских университетов: размер имеет значение? // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 11. С. 149-168.
8. Кузнецова В. В., Машкина О. А. Проект «Шуан и лю»: глобализация китайского высшего образования // Образовательная политика. 2019. Т. 80. № 4. С. 78–90.

9. Министерство образования КНР. Статистическое коммюнике о развитии образования в КНР за 2024 год. 2025. URL: [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_fztjgb/202506/t20250611\\_1193760.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202506/t20250611_1193760.html) (дата обращения: 21.07.2026).
10. Оу Ж., Осипова О.П. Национальные образовательные платформы Китая как эффективный ресурс международного сотрудничества // Наука и школа. 2024. № 2. С. 151-159.
11. Цай Хуэй. Цифровизация образования в Китае и ее международное значение // Наука и школа. 2025. № 1-1. С. 174-186.
12. Ши Хуэй. Опыт применения цифровых образовательных ресурсов в высших учебных заведениях Китая // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. № 4. С. 25-30.
13. Duan S., Yang H., Ning F. Not-for-profit or for-profit? Research on the high-quality development path of private universities in China based on system dynamics // Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10. Art. 935. DOI: 10.1057/s41599-023-02445-9.
14. Liu L. Opportunities and challenges for private education in China: a review of the latest policy revisions // ECNU Review of Education. 2023. Vol. 6. № 1. pp. 141-154.

### **Modern aspects of the development of public and private higher education in the People's Republic of China**

#### **Viktor I. Stepanov**

Candidate of Pedagogical Sciences, Rector  
Altai Institute of Economics and Law  
Barnaul, Russia  
rector@aeli.altai.ru  
ORCID 0000-0002-8334-1251

#### **Natalia V. Stepanova**

Candidate of Technical Sciences, Senior Researcher  
JSC NPF Information and Network Technologies  
Moscow, Russia  
natalia0410@rambler.ru  
ORCID 0000-0001-5920-1358

Received 02.02.2026

Accepted 23.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378(510)

DOI 10.25726/c1074-9354-4984-j

EDN MXSVBS

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

The article examines contemporary aspects of the development of public and private higher education in the People's Republic of China. The relevance of the study is determined by the fact that, in recent decades, China's higher education system has moved from quantitative expansion to a model of qualitative modernization focused on technological development, international competitiveness, and the training of specialists for strategic sectors of the economy. The purpose of the article is to identify the key directions of transformation in the public and private sectors of Chinese higher education and to determine their functional relationship. Based on the



analysis of regulatory documents, statistical data, and scholarly literature, the study shows that public universities continue to play a leading role in the higher education system, concentrating the main financial, research, and administrative resources. Private universities, in turn, contribute to expanding access to education, strengthening applied training, and diversifying educational opportunities, while remaining dependent on state regulation and quality control. Special attention is paid to digitalization, internationalization, differentiated funding, and the legal distinction between for-profit and non-profit educational institutions. The article concludes that the contemporary model of higher education in China represents a system of asymmetric interaction between the public and private sectors, in which the leading role of the state is combined with the regulated development of non-state educational initiatives.

### Keywords

higher education, People's Republic of China, public universities, private education, educational policy, digitalization of education, modernization of higher education, education management.

### References

1. Aktamov I.G., Kombaev A.V. China's educational policy in the higher education system after the beginning of the reform and opening policy // Irkutsk State University Bulletin. Series: Political Science. Religious Studies. 2024. Vol. 50. pp. 110-124.
2. CPC Central Committee, State Council of the PRC. Outline for Building a Leading Country in Education (2024–2035). 2025. Available at: [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/202501/t20250119\\_1176193.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html) (accessed 21 July 2026).
3. Guleva M.A. The Main Trends in the development of non-state education in China in the 21st Century // St. Petersburg University Bulletin. Oriental Studies and African Studies. 2022. Vol. 14. № 2. pp. 176-192.
4. Guruleva T.L., Wang Bin. Higher education in China: institutions and mechanisms of state and party management // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Sociology. 2020. Vol. 20. № 3. pp. 636-654.
5. Guruleva T.L., Luo Wanqi. Russian-Chinese educational cooperation in the pandemic and post-pandemic periods // Higher Education in Russia. 2025. Vol. 34. № 1. pp. 128-150.
6. Donetskaya S.S., Wang Bin. Higher education in China: features of the management system in the leading universities of the country // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Sociology. 2022. Vol. 22. № 1. pp. 150-167.
7. Donetskaya S.S., Liang Bin. Financing of leading Chinese universities: does size matter? // Higher Education in Russia. 2024. Vol. 33. № 11. pp. 149-168.
8. Kuznetsova V. V., Mashkina O. A. The Shuang and Liu Project: Globalization of Chinese Higher Education // Educational Policy. 2019. Vol. 80. No. 4. P. 78–90.
9. Ministry of Education of the PRC. 2024年全国教育事业发展统计公报 [Statistical Communiqué on National Education Development in 2024]. 2025. Available at: [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_fztjgb/202506/t20250611\\_1193760.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202506/t20250611_1193760.html) (accessed 21 July 2026).
10. Ou R., Osipova O.P. National educational platforms of China as an effective resource for international cooperation // Science and School. 2024. № 2. pp. 151-159.
11. Cai Hui. Digitalization of education in China and its international significance // Science and School. 2025. № 1-1. pp. 174-186.
12. Shi Hui. Experience in the application of digital educational resources in higher education institutions in China // Educational Resources and Technologies. 2023. № 4. pp. 25-30.
13. Duan S., Yang H., Ning F. Not-for-profit or for-profit? Research on the high-quality development path of private universities in China based on system dynamics // Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10. Art. 935. DOI: 10.1057/s41599-023-02445-9.

14. Liu L. Opportunities and challenges of private education in China: A review of recent policy changes // ECNU Review of Education. 2023. Vol. 6. № 1. pp. 141-154.

## **Развитие творческого воображения младших школьников на основе интерпретации образов и сюжетов детской литературы**

**Ксения Андреевна Верещагина**

Старший преподаватель

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

kseniya.vereshchagina@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.01.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.036

DOI 10.25726/e8199-5073-5384-k

EDN NURIMO

BAK 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

Творческое воображение младшего школьника складывается в зоне между воссоздающим представлением прочитанного и самостоятельным порождением нового образа, и именно эта зона остаётся методически наименее обеспеченной в практике начального литературного образования. Между закреплённой во ФГОС начального общего образования установкой на развитие творческого потенциала и преобладанием репродуктивных приёмов работы с текстом сохраняется устойчивое расхождение, при котором интерпретация чаще сводится к пересказу, а не к достраиванию художественного мира. Цель работы — обоснование модели развития творческого воображения, в которой интерпретация образов и сюжетов детской литературы выступает не вспомогательной процедурой понимания, а основным механизмом порождения новых образных структур. Средствами понятийно-категориального анализа, структурно-функционального подхода, классификации и моделирования выстроена трёхкомпонентная модель интерпретационно-творческой деятельности, разведены типы художественных образов и сюжетных конструкций по степени их интерпретационной открытости, установлено соответствие между интерпретационными стратегиями и планируемыми метапредметными и предметными результатами. Установлено, что интерпретационная открытость образа и сюжета определяет меру творческого приращения, доступного ребёнку: чем выше недосказанность художественного материала, тем шире пространство для самостоятельного достраивания. Полученные построения смещают акцент с обучения пониманию готового смысла на обучение порождению смысла в пределах заданной автором художественной рамки, что переопределяет место интерпретации в системе начального литературного образования.

### **Ключевые слова**

творческое воображение, младший школьник, интерпретация, художественный образ, сюжет, детская литература, литературное чтение, воссоздающее воображение, начальное образование.

### **Введение**

Начальное литературное образование традиционно опирается на представление о том, что художественный текст следует прежде всего понять, а воображение читателя обслуживает это понимание, восстанавливая в сознании ребёнка картину, заданную автором. Такая трактовка закрепляет

за воображением вспомогательную, воссоздающую функцию и оставляет в тени его продуктивную сторону – способность порождать образ, которого в тексте прямо нет. Между тем читательское воображение младшего школьника, как показывает М.В. Мельник (Мельник, 2021), формируется неравномерно и далеко не всегда достигает уровня, на котором ребёнок свободно достраивает недостающие звенья художественного мира. Разрыв между воссоздающим и творческим планами воображения и составляет исходную проблему, к которой обращена работа.

Вопрос о том, поддаётся ли творчество целенаправленному обучению, в отечественной методике остаётся дискуссионным. З.Н. Новлянская (Новлянская, 2022) связывает развитие детской инициативы с особой организацией развивающего обучения литературе, при которой ребёнок занимает позицию автора, а не только читателя. Близкая логика прослеживается там, где креативность трактуется как закономерный результат верно выстроенного литературного чтения (Жусупова, 2024), а не как спонтанное и слабо управляемое свойство. Сохраняется и направление, отдающее приоритет воссоздающему воображению как базовому компоненту литературного образования (Сильченкова, 2022); здесь творческое достраивание понимается как надстройка над точностью восстановления авторского образа. Между этими позициями согласие отсутствует: предметом расхождения служит вопрос о том, что считать ядром развиваемой способности – верность тексту или меру отступления от него.

Практика начальной школы обнаруживает смещение в сторону репродуктивных форм. Системная работа над воображением, описанная К.И. Смольяковой (Смольякова, 2021) как условие выразительности чтения, на уровне массовой методики нередко сворачивается до пересказа и иллюстрирования, при которых ребёнок воспроизводит данное, но не порождает нового. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 (в редакции приказа от 18 июня 2025 г. № 467), относит к метапредметным результатам владение знаково-символическими средствами, включая замещение и моделирование, что прямо предполагает продуктивную, а не только воспроизводящую работу с образом. Нормативная установка и преобладающая практика расходятся.

Цель работы состоит в обосновании модели, в которой интерпретация образов и сюжетов детской литературы выступает основным механизмом развития творческого воображения младшего школьника. Исходное предположение заключается в следующем: мера творческого приращения определяется не интенсивностью внешних творческих заданий, а степенью интерпретационной открытости самого художественного материала – тем, насколько образ и сюжет допускают и провоцируют самостоятельное достраивание. Соответственно центральной задачей становится согласование типа художественного материала, интерпретационного действия и планируемого образовательного результата, а не умножение приёмов.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выполнена средствами теоретического педагогического исследования. Ведущими методами стали понятийно-категориальный анализ, позволивший развести воссоздающий и творческий планы воображения и уточнить содержание интерпретации применительно к начальному звену; структурно-функциональный подход, на основе которого выделены компоненты интерпретационно-творческой деятельности и связи между ними; классификация, приложенная к художественным образам и сюжетным конструкциям детской литературы; моделирование, обеспечившее построение авторской модели; метод аналогий и обобщение при сопоставлении отечественных и зарубежных трактовок развивающего потенциала художественного текста.

Нормативную основу составили действующие документы начального общего образования: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в редакции 2025 года и федеральная образовательная программа начального общего образования, утверждённая приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372, с входящей в неё федеральной рабочей программой по учебному предмету «Литературное чтение». Материалом для

типологии образов и сюжетов послужили жанровые разновидности детской литературы, осваиваемые в начальной школе, – народная и литературная сказка, специфика художественного мира которой описана Ж. Шербаевой (Шербаева, 2021), рассказ о детстве и природе, стихотворный текст с развёрнутой образностью.

Контент-анализ нормативных документов вёлся по категориям планируемых результатов – личностных, метапредметных и предметных – с фиксацией тех формулировок, которые предполагают продуктивную работу с образом. Сопоставление интерпретационных стратегий с формами творческого отклика опиралось на описанные О.В. Палюниной (Палюнина, 2023) творческие подражания – переходную форму между воспроизведением и самостоятельным сочинением. Авторская модель строилась как структурно-функциональная схема, а не как эмпирически проверенная методика; её назначение – упорядочить отношения между типом материала, интерпретационным действием и образовательным результатом.

### Результаты и обсуждение

Развитие воображения на уроках литературного чтения, как фиксирует Э.А.Г. Юнусова (Юнусова, 2021), опирается на два разнонаправленных процесса – восстановление образа по текстовым опорам и его преобразование. Первый процесс обеспечивает точность читательского представления, второй открывает возможность приращения. Граница между ними подвижна. Восстанавливая описанный автором образ, ребёнок неизбежно вносит в него собственный опыт, и уже на этом уровне воссоздание содержит зерно творчества. Качественный переход совершается там, где недостающее в тексте звено достраивается самостоятельно, а не извлекается из прямого указания.

Накопленный методический опыт связывает приращение преимущественно с системой творческих заданий. А.А. Краева (Краева, 2024) выстраивает развитие творческого воображения через последовательность упражнений, нарастающих по степени самостоятельности отклика; сходная логика реализована в подходе, где воображение развивается посредством творческих упражнений, встроенных в анализ прочитанного (Марковцева, 2024). Подобные системы продуктивны, однако приём в них нередко существует обособленно от свойств самого материала: одно и то же упражнение прилагается к разнородным текстам без учёта того, насколько каждый из них располагает к достраиванию. Отсюда вытекает методическая уязвимость: творческое задание оказывается избыточным для текста, исчерпывающе описанного автором, и недостаточным для текста с развитой недосказанностью.

Эмпирические описания творческого воображения младших школьников, представленные А.А. Любецкой (Любецкая, 2024), фиксируют значительную неоднородность: при сопоставимом возрасте дети заметно различаются по способности отрываться от буквального содержания и предлагать небанальные продолжения. Эта неоднородность, по всей видимости, лишь отчасти объясняется индивидуальными особенностями; существенная её доля приходится на различия в материале и в характере предлагаемой работы. Там, где текст оставляет лакуны, диапазон детских откликов расширяется; там, где образ задан исчерпывающе, отклики тяготеют к воспроизведению.

Узловое значение для развиваемой здесь позиции имеет понимание интерпретации. Е.Ю. Клейменова (Клейменова, 2024) трактует интерпретацию художественного текста не как извлечение единственного заложенного смысла, а как порождение читательского смысла в пределах, очерченных текстом. Перенос этой трактовки на начальное звено меняет дидактический статус интерпретации: она перестаёт быть проверкой понимания и становится пространством, в котором воображение получает законное основание для продуктивной работы. Интерпретация образа есть достраивание его до целостности, интерпретация сюжета – восполнение пропущенных причинно-следственных и мотивационных звеньев. В обоих случаях ребёнок действует в рамке, заданной автором, заполняя её собственным образным содержанием.

Художественный образ как предмет интерпретации обладает неодинаковой степенью открытости. Разбор образности стихотворного текста, выполненный А.В. Филипповой (Филиппова, 2021), показывает, что поэтический образ концентрирует недосказанность сильнее, чем образ повествовательной прозы, и потому острее провоцирует достраивание. Восприятие художественного

текста младшими школьниками, как отмечают К.В. Зеленцова и Е.Н. Скавычева (Зеленцова, 2025), к третьему году обучения приобретает способность удерживать подтекст, отчего интерпретации поддается не только прямой, но и скрытый план образа. К завершению начального звена расширяется не столько объем прочитанного, сколько глубина интерпретируемого.

Теоретические основания развиваемого подхода восходят к нескольким несовпадающим традициям. В отечественной психологии воображение рассматривается как высшая психическая функция, складывающаяся в деятельности и опосредованная знаком; в этой логике творческое воображение не противопоставлено познанию, а вырастает из переработки опыта, и детская способность комбинировать впечатления оценивается по самостоятельности комбинирования, а не по внешней новизне результата. Традиция развивающего обучения, связанная с именами Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, переносит акцент на учебное действие: образ осваивается через моделирование, через построение и преобразование заместителей, что сближает интерпретацию художественного текста с общим механизмом учебного моделирования. Зарубежная дидактика добавляет иной разворот. Идея обучения через собственное действие, восходящая к Дж. Дьюи, требует, чтобы ребёнок добывал смысл в опыте, а не получал его готовым; концепция повествовательного мышления Дж. Брунера трактует историю как способ упорядочивания мира, в котором понимание сюжета неотделимо от его достраивания слушателем. Сведение этих линий обнаруживает общую опору: образ становится развивающим там, где ребёнок совершает с ним собственное преобразующее действие, а не воспринимает его в готовом виде.

Детская литература располагает для такой работы особыми ресурсами. Её образный строй рассчитан на читателя с ограниченным опытом и потому опирается на наглядные, эмоционально окрашенные образы, за которыми, однако, нередко скрыт обобщённый смысл. Сказочный сюжет соединяет прозрачность событийной канвы с иносказательностью, и эта двойственность делает его удобным материалом для перехода от понимания действия к истолкованию смысла. Стихотворный текст концентрирует образность в малом объёме и оставляет ассоциативные связи незамкнутыми. Рассказ о детстве опирается на узнаваемые ситуации, в которых недосказанным остаётся внутреннее состояние героя. Различие этих ресурсов и кладётся в основу типологии, разводящей материал по мере его пригодности для каждого из компонентов модели.

Связь интерпретации с творческим откликом опосредована системой заданий. Описанные Л.А. Миловановой и А.С. Ерпаловой (Милованова, 2025) творческие задания на уроках литературного чтения показывают, что интерес к чтению и готовность к самостоятельному достраиванию усиливаются тогда, когда задание вырастает из конкретного свойства текста и не накладывается на него извне. Это наблюдение позволяет упорядочить разнородный методический материал по единому основанию – степени интерпретационной открытости образа и сюжета. Сведение основных трактовок воображения, интерпретации и их методического обеспечения к сопоставимым категориям дано в таблице 1 (табл. 1).

Таблица 1. Соотношение подходов к развитию воображения младшего школьника в начальном литературном образовании

| Подход                                     | Трактовка воображения                                | Роль интерпретации                | Преобладающий тип отклика         |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Воссоздающий                               | Восстановление авторского образа по текстовым опорам | Точное понимание заданного смысла | Пересказ, иллюстрирование         |
| Упражненческий                             | Развитие тренировкой творческих заданий              | Повод для отдельного задания      | Выполнение творческого упражнения |
| Авторско-позиционный                       | Порождение нового образа из позиции автора           | Создание собственного смысла      | Сочинение, продолжение            |
| Интерпретационно-творческий (предлагаемый) | Достраивание недосказанного в авторской рамке        | Механизм порождения образа        | Достраивание образа и сюжета      |

Источник: составлено автором.

Сопоставление обнаруживает, что подходы различаются не столько набором приёмов, сколько ответом на вопрос, где располагается источник творческого приращения. В воссоздающем и упражненческом вариантах источник вынесен вовне – в задание, в установку учителя; в авторско-позиционном и предлагаемом он перемещён внутрь самого взаимодействия ребёнка с текстом. Это перемещение и составляет содержательное ядро интерпретационно-творческого подхода: образ достраивается не потому, что получено задание достроить, а потому, что материал оставляет незаполненное место.

Из такого понимания вытекает, что развитие творческого воображения не сводимо к интенсификации творческих заданий. Задание остаётся необходимым, но его действенность определяется тем, насколько точно оно адресовано открытому участку художественного материала. Несовпадение приёма и свойства текста обесценивает обе стороны: открытый образ при репродуктивном задании остаётся недоиспользованным, закрытый образ при избыточно свободном задании провоцирует произвол, с текстом не связанный. Согласование приёма и материала оказывается, по существу, центральной методической операцией.

Предлагаемая модель разводит интерпретационно-творческую деятельность на три взаимосвязанных компонента, каждый из которых отвечает за определённый участок перехода от восприятия к порождению образа (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты авторской модели интерпретационно-творческой деятельности младшего школьника

| Компонент         | Содержание действия                                | Опора в художественном материале  | Образовательный эффект                   |
|-------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------|
| Реконституирующий | Восстановление образа по текстовым опорам          | Прямые описания, портрет, пейзаж  | Точность читательского представления     |
| Достраивающий     | Восполнение пропущенных звеньев образа и сюжета    | Лакуны, умолчания, открытый финал | Продуктивность воображения               |
| Трансформирующий  | Преобразование образа, смена точки зрения, перенос | Обобщённые и символические образы | Самостоятельное порождение нового образа |

Источник: составлено автором.

Центральное положение в модели занимает достраивающий компонент, поскольку именно он маркирует переход от воссоздания к творчеству. Реконституирующее действие подготавливает материал: без точного восстановления описанного образа ребёнку нечего достраивать, и в этом смысле точность чтения сохраняет служебную, но обязательную роль. Трансформирующее действие, напротив, надстраивается над достраиванием и требует уже сложившейся способности удерживать образ при его преобразовании. Достраивание занимает срединную и наиболее уязвимую позицию: оно доступно младшему школьнику, однако возникает не автоматически, а лишь при наличии в тексте незаполненного места и при условии, что интерпретационное действие направлено именно на это место. Лакуна сюжета – пропущенное между эпизодами событие, невыказанный мотив поступка, оборванный или открытый финал – делается точкой приложения воображения; восполняя её, ребёнок порождает фрагмент художественного мира, отсутствующий в тексте, но с ним согласованный. Перед нами минимальная единица творческого приращения, на которой строится дальнейшее развитие способности.

Реконституирующий и трансформирующий компоненты образуют границы этого диапазона. Нижняя граница удерживает достраивание в связи с текстом и не позволяет ему вырождаться в произвольное фантазирование; верхняя задаёт перспективу, в которой достроенный образ может быть переосмыслен и перенесён. Развитие движется снизу вверх, но не линейно. Трансформирующее

действие эпизодически доступно и на ранних этапах, тогда как устойчивое достраивание складывается позже, чем кажется по внешней лёгкости детских сочинений.

Конкретизация механизма достраивания удобна на разнородном материале. В портретном описании, где автор перечислил черты внешности, но умолчал о выражении лица в решающий момент, достраивание сводится к восстановлению недостающей детали и близко к реконституции. В повествовании с эллипсисом, где между двумя эпизодами выпало событие, ребёнок реконструирует пропущенное звено, удерживая согласованность с обеими границами разрыва, – здесь достраивание уже порождает фрагмент, в тексте отсутствующий. В сюжете с открытым финалом задача смещается к развязке: предложенное продолжение проверяется не на совпадение с авторским замыслом, которого нет, а на непротиворечивость логике характеров. Возрастание самостоятельности отклика по этому ряду происходит постепенно, и переходные случаи, когда деталь восстанавливается и одновременно домысливается, оказываются наиболее частыми в реальной работе с младшими школьниками.

Привязка интерпретационных действий к планируемым результатам начального общего образования позволяет показать, что развитие творческого воображения не выходит за пределы нормативно закреплённых ориентиров, а реализует их продуктивную сторону (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие интерпретационных стратегий планируемым результатам освоения программы по литературному чтению

| Интерпретационная стратегия | Учебное действие                            | Группа планируемых результатов   | Проявление творческого воображения |
|-----------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| Словесное рисование         | Достраивание зрительного образа по описанию | Предметные                       | Конкретизация недостающих деталей  |
| Восполнение сюжетной лакуны | Реконструкция пропущенного события          | Метапредметные (моделирование)   | Порождение отсутствующего эпизода  |
| Смена точки зрения          | Пересказ от лица другого персонажа          | Метапредметные (коммуникативные) | Перекодирование образа             |
| Создание продолжения        | Сочинение по мотивам прочитанного           | Предметные (творческая работа)   | Достраивание художественного мира  |
| Соотнесение с личным опытом | Связывание прочитанного с переживанием      | Личностные                       | Присвоение художественного смысла  |

Источник: составлено автором по материалам федеральной рабочей программы по литературному чтению.

Распределение стратегий по группам результатов показывает, что продуктивная работа воображения не локализована в одной области планируемых достижений. Восполнение сюжетной лакуны и смена точки зрения тяготеют к метапредметному полю, поскольку требуют моделирования и перекодирования; словесное рисование и создание продолжения ближе к предметным результатам литературного чтения; соотнесение с личным опытом затрагивает личностный план. Творческое воображение, следовательно, пронизывает всю систему результатов, а не достраивается к ней отдельным умением.

Существенно и то, что одни и те же действия – словесное рисование, пересказ, сочинение – присутствуют и в репродуктивной методике. Различие лежит не в номенклатуре приёмов, а в их адресации: будучи направлены на открытый участок текста, они порождают образ; будучи приложены к исчерпывающе заданному материалу, они сводятся к воспроизведению. Один и тот же пересказ



оказывается то контрольной процедурой, то актом достраивания – в зависимости от того, что в нём подлежит восстановлению, а что порождению.

Отдельного пояснения требует словесное рисование – приём, чаще других смешиваемый с простым описанием. Различие проходит по тому, что именно ребёнок проговаривает. Если он перечисляет уже названное автором, действие остаётся реконституирующим; если он восполняет несказанное – цвет, не упомянутый в тексте, позу, оставшуюся за кадром, фон, лишь подразумеваемый, – словесное рисование переходит в достраивание. Перекодирование образа при смене точки зрения устроено сложнее: пересказывая событие от лица другого персонажа, ребёнок перераспределяет известное и неизвестное, выводит на первый план то, что в исходном тексте было фоновым, и строит иную конфигурацию того же художественного материала. Оба приёма обнаруживают, что творческое приращение измеряется характером совершённого преобразования, а не количеством добавленного.

Завершающим звеном построения выступает соотнесение типов художественного материала со степенью их интерпретационной открытости. Открытость, а не жанровая принадлежность сама по себе, определяет меру доступного ребёнку творческого приращения (табл. 4).

Таблица 4. Интерпретационная открытость образов и сюжетов детской литературы и адекватные им стратегии

| Тип образа или сюжета                | Степень открытости | Адекватная стратегия                   | Доступное приращение            |
|--------------------------------------|--------------------|----------------------------------------|---------------------------------|
| Завершённый портретный образ         | Низкая             | Реконституирующая, словесное рисование | Конкретизация деталей           |
| Действие с пропущенным звеном        | Средняя            | Восполнение лакуны                     | Порождение эпизода              |
| Сюжет с открытым финалом             | Высокая            | Создание продолжения                   | Достраивание развязки           |
| Символический образ сказки или басни | Высокая            | Трансформирующая, перенос смысла       | Переосмысление образа           |
| Лирический образ стихотворения       | Высокая            | Достраивание ассоциативного плана      | Порождение субъективного образа |

Источник: составлено автором.

Выстроенная последовательность обнаруживает единую закономерность: мера творческого отклика возрастает по мере увеличения интерпретационной открытости материала и убывает там, где художественный образ задан исчерпывающе. Закономерность эта не строго монотонна. Отдельные подробно описанные образы провоцируют сильный отклик за счёт эмоциональной насыщенности, а иные формально открытые финалы оставляют ребёнка безучастным, если лакуна не затрагивает значимого для него содержания. Подобные отклонения, вероятно, связаны с личностной значимостью материала, способной перекрывать влияние его формальной структуры.

Главный содержательный итог состоит в смещении методического акцента. Развитие творческого воображения предстаёт не добавлением творческого этапа к анализу текста, а иным способом организации самой интерпретации, при котором достраивание недосказанного встроено в чтение с самого начала. Степень открытости материала делается управляемым параметром: подбирая и упорядочивая тексты по этому основанию, начальное литературное образование способно последовательно расширять зону, в которой ребёнок порождает образ, а не только его восстанавливает.

Управляемость параметра открытости имеет и обратную сторону. Подбор материала по нарастанию недосказанности задаёт последовательность, но сам по себе развития не гарантирует: один и тот же открытый финал у разных детей вызывает и развёрнутое достраивание, и отказ от него. Различие отклика, по-видимому, опосредовано накопленным читательским опытом и готовностью принимать незавершённость как приглашение, а не как затруднение. Открытость материала действует

поэтому не прямо, а через сформированную у ребёнка установку на достраивание, которую и предстоит выращивать целенаправленно.

Полученные построения складываются в пользу интегративной трактовки, обозначенной во введении: верность тексту и мера отступления от него перестают быть противопоставленными, поскольку достраивание совершается внутри авторской рамки и опирается на точность восстановления как на своё условие. Спор о ядре развиваемой способности снимается переносом вопроса с того, что считать ядром, на то, при каком материале возможен переход от одного плана воображения к другому.

### **Заключение**

Интерпретация образов и сюжетов детской литературы способна выполнять роль не вспомогательной процедуры понимания, а основного механизма развития творческого воображения младшего школьника. Достраивание недосказанного, совершаемое в пределах авторской рамки, образует ту минимальную единицу творческого приращения, из которой вырастает способность порождать новый образ. Воссоздание при этом не отменяется. Точность читательского представления остаётся условием, без которого достраивать оказывается нечего.

Решающим оказывается согласование трёх величин – типа художественного материала, интерпретационного действия и планируемого результата, – а не количество творческих заданий. Степень интерпретационной открытости образа и сюжета выступает тем параметром, который связывает эти величины и поддается методическому управлению. Чем выше недосказанность материала, тем шире доступное ребёнку пространство достраивания; чем исчерпывающе задан образ, тем ближе отклик к воспроизведению. Параметр этот прямо соотносится с метапредметными результатами действующего стандарта – замещением и моделированием.

Трёхкомпонентная модель разводит реконституирующее, достраивающее и трансформирующее действия. Срединное, достраивающее звено несёт основную развивающую нагрузку.

Соотнесение интерпретационных стратегий с планируемыми результатами и с типологией художественного материала показывает, что развитие творческого воображения не требует выхода за пределы нормативно закреплённого содержания начального литературного образования. Оно достигается перенастройкой уже применяемых средств – словесного рисования, пересказа с изменением точки зрения, сочинения продолжения, – которые из приёмов проверки понимания превращаются в инструменты порождения смысла, если адресованы открытым участкам текста. Место интерпретации в системе начального образования переопределяется: она перемещается из зоны контроля усвоенного в зону производства нового, оставаясь связанной с авторским замыслом. Прослеженное в работе различие подходов разрешается не выбором одной из позиций, а указанием на условие, при котором каждая из них уместна, – на степень открытости того материала, к которому она прилагается.

Сведение разнородных методических решений к единому основанию открывает возможность упорядочивать литературный материал начальной школы по мере его интерпретационной открытости. Образ, заданный исчерпывающе, и образ, оставляющий лауну, требуют разных действий и дают разное приращение. На этом различии и держится управляемое развитие творческого воображения.

### **Список литературы**

1. Жусупова Д.Ы. Креативность как результат обучения младших школьников по литературному чтению // Бюллетень науки и практики. 2024. Т. 10. № 10. С. 392-395.
2. Зеленцова К.В., Скавычева Е.Н. Развитие восприятия художественного текста у младших школьников на уроках литературного чтения в 3 классе // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1. С. 44-54.
3. Клейменова Е.Ю. К проблеме интерпретации художественного текста // Начальная школа. 2024. № 2. С. 20-25.

4. Краева А.А. Развитие творческого воображения младших школьников на уроках литературного чтения // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2024. № 6. С. 187-193.
5. Любецкая А.А. Исследование творческого воображения у детей младшего школьного возраста // Социальные отношения. 2024. № 4 (51). С. 33-43.
6. Марковцева П.П., Шахмалова И.Ж. Развитие воображения у младших школьников на уроках литературного чтения посредством творческих упражнений // Современное педагогическое образование. 2024. № 5. С. 132-134.
7. Мельник М.В. Развитие читательского воображения младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе // Педагогический форум. 2021. № 1 (7). С. 111-113.
8. Милованова Л. А., Ерпалова А. С. Развитие интереса к чтению у младших школьников на уроках литературного чтения посредством творческих заданий. Текст: электронный // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета: сетевой научный журнал. 2025. № 2 (8). URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/291>.
9. Новлянская З.Н. Можно ли учить творчеству? О проявлениях детской инициативы в процессе развивающего обучения литературе // Вопросы психологии. 2022. Т. 68. № 2. С. 111-123.
10. Палюнина О.В. Развитие индивидуальности через творческие подражания в литературном образовании младших школьников // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 73-81.
11. Сильченкова Л. С. Воссоздающее воображение как компонент литературного образования // Начальная школа. 2022. № 8. С. 40–42.
12. Смольякова К.И. Система работы над развитием воображения младших школьников как условие формирования выразительности чтения // Педагогический поиск. 2021. № 1. С. 31-35.
13. Филиппова А.В. Анализ художественных образов в стихотворениях на уроках литературного чтения // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2021. № 4 (39). С. 197-200.
14. Шербаева Ж. Специфика мира сказок в восприятии ребенка // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7. № 8. С. 319-324.
15. Юнусова Э.А.Г. Развитие воображения младших школьников на уроках литературного чтения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 319-322.

#### **Development of creative imagination of younger schoolchildren based on the interpretation of images and plots of children's literature**

**Kseniya A. Vereshchagina**

Senior Lecturer

Pacific National University

Khabarovsk, Russia

[kseniya.vereshchagina@mail.ru](mailto:kseniya.vereshchagina@mail.ru)

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.01.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.036

DOI 10.25726/e8199-5073-5384-k

EDN NURIMO

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Abstract**

The creative imagination of a younger schoolchild takes shape in the zone between the recreative representation of what has been read and the independent generation of a new image, and it is precisely this zone that remains the least supported methodologically in the practice of primary literary education. A persistent discrepancy is retained between the orientation towards developing creative potential fixed in the Federal State Educational Standard of primary general education and the prevalence of reproductive techniques of work with the text, whereby interpretation is more often reduced to retelling rather than to completing the artistic world. The aim of the work is to substantiate a model of developing creative imagination in which the interpretation of the images and plots of children's literature functions not as an auxiliary procedure of comprehension but as the principal mechanism for generating new figurative structures. By means of conceptual-categorical analysis, the structural-functional approach, classification and modelling, a three-component model of interpretive-creative activity is constructed, the types of artistic images and plot constructions are differentiated according to the degree of their interpretive openness, and a correspondence is established between interpretive strategies and the planned metasubject and subject results. It is shown that the interpretive openness of an image and a plot determines the measure of creative increment available to the child: the higher the reticence of the artistic material, the wider the space for independent completion. The resulting constructions shift the emphasis from teaching the comprehension of a ready meaning towards teaching the generation of meaning within the artistic frame set by the author, which redefines the place of interpretation in the system of primary literary education.

### **Keywords**

creative imagination, younger schoolchild, interpretation, literary image, plot, children's literature, literary reading, recreative imagination, primary education.

### **References**

1. Zhusupova D.Y. Creativity as a result of teaching younger schoolchildren in literary reading // Bulletin of Science and Practice. 2024. Vol. 10. № 10. pp. 392-395.
2. Zelentsova K.V., Skavycheva E.N. Development of the perception of a literary text in younger schoolchildren in literary reading lessons in the third grade // NTGSPI Scientific Notes. Series: Pedagogy and Psychology. 2025. № 1. pp. 44-54.
3. Kleymenova E.Yu. On the problem of interpretation of a literary text // Primary School. 2024. № 2. pp. 20-25.
4. Kraeva A.A. Development of creative imagination of younger schoolchildren in literary reading lessons // Philosophical, Sociological and Psychological-Pedagogical Problems of Modern Education. 2024. № 6. pp. 187-193.
5. Lyubetskaya A.A. A study of creative imagination in children of primary school age // Social Relations. 2024. № 4 (51). pp. 33-43.
6. Markovtseva P.P., Shakhmalova I.Zh. Development of imagination in younger schoolchildren in literary reading lessons through creative exercises // Modern Pedagogical Education. 2024. № 5. pp. 132-134.
7. Melnik M.V. Development of readers' imagination of younger schoolchildren in literary reading lessons in primary school // Pedagogical Forum. 2021. № 1 (7). pp. 111-113.
8. Milovanova L.A., Erpalova A.S. Developing interest in reading among junior students in Literary Reading lessons through creative tasks // Scientific Notes of Shadrinsk State Pedagogical University: online scientific journal. 2025. № 2 (8). URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/291>.

9. Novlyanskaya Z.N. Can creativity be taught? On the manifestations of children's initiative in the process of developmental teaching of literature // Questions of Psychology. 2022. Vol. 68. № 2. pp. 111-123.
10. Palyunina O.V. Development of individuality through creative imitations in the literary education of younger schoolchildren // Human Development in the Modern World. 2023. № 4. pp. 73-81.
11. Silchenkova L.S. Recreative imagination as a component of literary education // Primary School. 2022. № 8. pp. 40-42.
12. Smolyakova K.I. The system of work on developing the imagination of younger schoolchildren as a condition for forming expressive reading // Pedagogical Search. 2021. № 1. pp. 31-35.
13. Filippova A.V. Analysis of literary images in poems in literary reading lessons // Student Electronic Journal StRIZh. 2021. № 4 (39). pp. 197-200.
14. Sherbaeva Zh. The specificity of the world of fairy tales in a child's perception // Bulletin of Science and Practice. 2021. Vol. 7. № 8. pp. 319-324.
15. Yunusova E.A.G. Development of imagination of younger schoolchildren in literary reading lessons // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 72-1. pp. 319-322.

## Разработка системы оптимального управления игровым процессом

### Владимир Олегович Новицкий

Доктор технических наук, профессор кафедры Информатики и вычислительной техники пищевых производств

Российский биотехнологический университет

Москва, Россия

nvo60@mgupp.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

### Полина Владимировна Ладинская

Специалист-эксперт

Российский биотехнологический университет

Москва, Россия

voskresensk.go@gmail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.04.2026

Принята 24.05.2026

Опубликована 30.06.2026

УДК 519.8

DOI 10.25726/z4869-7360-3995-a

EDN NVBPAD

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

Статья посвящена разработке математической модели для оптимизации процесса управления компьютерными играми с целью улучшения игрового опыта, повышения вовлеченности пользователей и эффективности игрового процесса. В работе предлагается решение проблемы максимизации количества покупателей компьютерных игр через оптимизацию ключевых переменных, которые влияют на привлечение и удержание игроков. Модель учитывает ряд ограничений, охватывающих минимальный необходимый уровень вовлеченности, пределы удовлетворенности от вознаграждений и временные рамки игровых событий. Предложенная модель имеет практическую значимость для разработчиков и издателей, она предоставляет им инструмент для стратегического планирования и управления игровыми проектами.

### Ключевые слова

оптимизация, компьютерные игры, математическая модель, геймплейные механики, система вознаграждений, игровые события, вовлеченность игроков.

### Введение

Разработка компьютерных игр уже не первый год привлекает тысячи молодых программистов, как и студентов, осваивающих азы кодирования, школьников, делающих свои первые шаги в мире интерактивных развлечений. Но, на рынке глобальной игровой индустрии быть хоть немного конкурентно способным почти не представляется возможным. Либо ты должен создать что-то кардинально новое, чего раньше не видела аудитория, либо твоя игра должна быть невероятно интересной, что даже ее несбалансированность не оттолкнет игроков, либо игра должна быть потрясающе оптимизирована, чтобы выделяться на фоне остальных таких же по тематике игр.

Очень часто молодые разработчики фокусируются исключительно на технических или творческих аспектах и недооценивают важность системного подхода к управлению всем процессом создания игры. Без четкого планирования, организации и грамотного менеджмента даже самая оригинальная идея и блестящие технические навыки могут привести к затягиванию сроков, потере мотивации и вовсе к незавершенному проекту. Способность найти оптимальный набор элементов игрового процесса – задача с тремя звездочками.

Одна из главных задач в создании игры подобрать нужный движок. Five Nights at Freddy's: Security Breach на релизе страдала от критических проблем с оптимизацией: низкий FPS, частые вылеты, баги текстур и долгие загрузки. Все из-за того, что движок Unreal Engine очень требователен к «железу», а еще локации в игре недостаточно проработали. Большую часть проблем исправили за пять лет и, если не включать трассировку лучей и не выкручивать настройки на «Ультра» при недостаточном объеме видеопамати, то играть можно без особых проблем. С игроками остались резкие скачки кадра при переходе между локациями даже на мощных ПК из-за особенностей стриминга локаций в Unreal Engine 4, трассировка лучей по-прежнему работает крайне нестабильно и может вызывать падение FPS в 2-3 раза даже на современных видеокартах. Новая игра от той же студии разработки Steel Wool Studios – FNaF: Secret of the Mimic тоже сделана на Unreal Engine, но уже пятом, и также столкнулась с похожими, а в некоторых аспектах и более серьезными проблемами оптимизации.

Но не только движок представляет собой подводный камень, так как у каждого движка свои «скелеты в шкафу» и смена платформы только могла бы изменить тип проблем в игре. Важен подход к созданию игры. В больших проектах нельзя откладывать оптимизацию на самый конец разработки (Шелл, 2019). Многие команды страдают тем, что ориентируются на топовое «железо», и не адаптируют контент под средние системы заранее. Еще одна проблема – оставление неочищенных ключевых кадров анимаций. Она вызывает высокую нагрузку на CPU. Особенно это актуально при сжатых сроках разработки. Помимо Secret of the Mimic, с подобными проблемами производительности на старте сталкивались Garten of Banban, The Finals, Escape from Tarkov и Star Wars Jedi: Survivor. Эта ошибка часто вызвана экспортом анимации «кадр в кадр» вместо использования кривых и отсутствием «запекания» динамических процессов (Костер, 2022). И это далеко не все проблемы, связанные с отсутствием системного подхода при создании игры (Шелл, 2014).

Не меньшие проблемы связаны с не самыми рациональными сложностями для создания вознаграждений. Найти что-то секретное, вроде уровня или внутри игровой коллекционной фигурки – чем больше в игре достижений, тем дольше она будет удерживать игроков, особенно тех, которые хотят собрать все, что есть, и пройти игру на все звездочки или платину. Но главное – не испортить вознаграждения усложнениями, которые не вызывают ничего, кроме желания выбросить компьютер в окно, и еще портят первоначальное впечатление от игры (Капп, 2012).

История игры также важна. Но особенно популярными становятся игры, где игрок может создать себя или отыграть себя в игре. Поэтому GTA и Sims стали очень популярны и остаются популярными до сих пор. Так как люди очень часто играют в компьютерные игры, чтобы заменить себе реальность или отвлечься от нее, или сделать то, что никогда бы не сделали в реальной жизни (Роджерс, 2023).

Для определенных жанров игр существуют различные комбинации игровых механик и различные способы рассказать истории. Стиль поведения игроков тоже разнообразен. И геймдизайнеру стоит принимать это во внимание при создании игры (Лемаршанд, 2021).

Игровая индустрия – то одна из тех областей, которые развиваются стремительным образом. На игровом рынке появилось достаточно конкурентов, даже у «топовых» разработчиков, поэтому любая ошибка или недоработка могут стать «смертельными» для успеха компании. Конечно, если у компании нет достойных конкурентов, то она может позволить себе халтуру, но вряд ли игроки оценят такой ход.

В области геймдизайна и психологии игроков есть множество современных исследований. Но они посвящены отдельным аспектам геймдизайна (Шелл, 2019). При создании уникального опыта для пользователей аспекты геймдизайна нужно интегрировать в единую модель. И с этим у некоторых разработчиков возникают проблемы. Они не до конца понимают, как элементы геймдизайна будут взаимодействовать между собой.

На восполнение этого проблема будет направлено данное исследование. В котором, посредством разработки математической модели (Зингаро, 2023), будут формализованы взаимосвязи между ключевыми аспектами геймдизайна. Применение такой модели экономически выгодно, поскольку она минимизирует риски, оптимизирует работу над игрой и предоставляет разработчикам чёткий инструментарий для принятия стратегически верных решений. Это обеспечивает устойчивый успех игровых проектов на рынке (Лемаршанд, 2021).

### Материалы и методы исследования

Так как у многих игр наблюдается одна и та же проблема, а именно – низкий уровень продаж на этапе релиза, необходимо создать эффективную платформу, которая позволит разработчикам компьютерных игр создавать более сбалансированные, увлекательные и прибыльные игры при значительном сокращении времени и ресурсов, затрачиваемых на разработку и тестирование (Ладинская, 2025).

В своей предыдущей статье мы уже рассматривали построение математической модели и ограничений для нее. В данной работе повторяем все свои объяснения по поводу математической модели, чтобы дальнейшие рассуждения выглядели логично (Ладинская, 2025) и выделяем три переменные, которые будут основными – это система вознаграждений, геймплейные механики и функциональность игровых событий. Выбор таких переменных обусловлен тем, что они считаются основными драйверами привлечения игроков и удержания их в игровой индустрии.

Целевая функция записана в общем виде и стремится к максимуму:

$$N(X = \{x_1, x_2, x_3, x_4\}) = g(x_1, x_2) \times p(x_3) \times r(x_4) \rightarrow \max(X),$$

где присутствуют три ограничения:

– функция ограничения (геймплейные механики)  $g(x_1, x_2) = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 \geq A$  – полиномиальная функция, которая отражает уровень интереса к механикам;

–  $A$  – минимальный уровень вовлеченности;

–  $x_1$  – целое число от 10 до 20 (количество механик);

–  $x_2$  – ранговая шкала от 1 до 10, с равноудаленными друг от друга рангами (уровень сложности игры).

–  $a_0$  – базовый уровень интереса;

–  $a_1$  – влияние количества механик;

–  $a_2$  – влияние уровня сложности.

Функция ограничения (система вознаграждений):

–  $p(x_3) = b_0 + b_1x_3 + b_2x_3 + b_3x_3 \leq C$  – линейная функция, которая описывает зависимость удовлетворенности от уровня вознаграждения;

–  $C$  – максимальное количество вознаграждений в ранговой шкале с равноудаленными друг от друга рангами;

–  $x_3$  – типы вознаграждений или идентификатор вознаграждения: 1 – возможность входа на следующий уровень, без прохождения предыдущего, 2 – возможность получить дополнительный уровень, 3 – возможность пройти секретный уровень;

–  $b_0$  – базовую удовлетворенность;

–  $b_1$  – удовлетворенность от 1-го типа вознаграждения;

–  $b_2$  – удовлетворенность от 2-го типа вознаграждения;

–  $b_3$  – удовлетворенность от 3-го типа вознаграждения.

Функция ограничения (функциональность игровых событий) включает:

–  $r(x_4) = c_0 + c_1x_4 + c_2x_4 \leq J$  – линейную функцию, которая описывает продолжительность и сложность игровых событий;

–  $J$  – максимальное время прохождения, с получением всех вознаграждений и решением всех игровых задач;

–  $x_4$  – целое число, от 1 до 3 (количество игровых событий в месяц);



- $c_0$  – рост сложности с увеличением на одно событие;
- $c_1$  – базовую сложность;
- $c_2$  – базовую продолжительность.

Выбор именно произведения функций  $g$ ,  $p$  и  $r$  для определения количества покупателей  $N(X)$  основывается на представлении о том, что эти факторы взаимно усиливают друг друга. Уровень интереса  $g$ : если игра не вызывает интереса, то никакая удовлетворенность или продолжительность не приведут к покупке. Уровень удовлетворенности  $p$ : даже если игра интересна, но игроки не удовлетворены, они не станут покупателями или не останутся таковыми.

Продолжительность и сложность  $r$ : этот фактор отражает ценность игры с точки зрения контента и играбельности. Если игра слишком короткая или слишком простая, она может не удерживать игроков, даже если она интересна и приносит удовлетворение. В данном случае короткая игра – игра меньше, чем на полчаса реального времени.

Использовать произведение означает, что если хотя бы один из этих факторов равен нулю, то и общее количество покупателей будет равно нулю. Отсюда следует, что все три аспекта должны быть на достаточно высоком уровне.

Все три коэффициента безразмерны, при умножении их друг на друга получается произведение коэффициентов, которое в данном случае масштабируется до количества покупателей. Иначе говоря,  $g$  задает некую базу потенциальных покупателей (те, которые заинтересовались),  $p$  конвертирует их в удовлетворенных (те, которые остались), а  $r$  фильтрует тех, кто стал реальными покупателями.

Математическая постановка задачи выглядит очень интересно. У переменных область определения – это целые числа. Все ограничения имеют линейный вид. А сама целевая функция – это полином. Следовательно, данная задача является задачей целочисленного нелинейного программирования. Для решения задач подобного вида применяется динамическое программирование (Моисеев, 1978; Окулов, 2024). Использовать динамическое программирование так просто не получится. Сначала нужно составить функцию Беллмана. Это является нетривиальной задачей. Но с ее помощью можно записать функцию выигрыша для оптимизации (Зингаро, 2023; Бурда, Косников, 2024) и рекуррентное соотношение.

Функцию Беллмана получаем следующим образом:

- $V(x_1, x_2, x_3, x_4)$  – максимальное количество покупателей
- $V(x_{1t}, x_{2t}, x_{3t}, x_{4t})$  – рекуррентное соотношение
- $f(g(X_t, X) \times p(X_t, X) \times r(X_t, X))$  – функция выигрыша
- $V(x_1, x_2, x_3, x_4) = \max_{x_{1t}, x_{2t}, x_{3t}, x_{4t}} \{f(g(X_t, X) \times p(X_t, X) \times r(X_t, X)) +$

$V(x_{1t}, x_{2t}, x_{3t}, x_{4t})\}$  – функция Беллмана.

Разумеется, учитывая ограничения:

$$g(x_1, x_2) \geq A, p(x_3) \leq C \text{ и } r(x_3) \leq J.$$

В математической модели получилось относительно много коэффициентов, которые нужно идентифицировать. Так как переменные  $x_1, x_2, x_3, x_4$  можно изменять в областях их определения, подстраивая под параметры жанра игры, необходимо определить коэффициенты, которые отражают влияние переменных на параметры. Это коэффициенты с целочисленными областями определения:

$a_0$  (от 1 до 10),  $a_1$  (от 0 до 1),  $a_2$  (от 0 до 5),  $b_0$  (от 0 до 10),  $b_1$  (от 0 до 10),  $b_2$  (от 0 до 10),  $b_3$  (от 0 до 10),  $c_0$  (от 1 до 10),  $c_1$  (от 1 до 100),  $c_2$  (от 1 до 100),  $a_3, a_4, a_5$  уже вычеркнуты, поскольку они не имеют существенного влияния на модель.

Следующий этап заключался в сборе и структуризации данных для анализа и определения коэффициентов. Для коэффициентов  $c_0, c_1, c_2$  данные найдены на сайтах, посвященных разработке и продаже игр. На основе имеющихся данных статистики были определены значения коэффициентов:  $c_0 = 6, c_1 = 75, c_2 = 80$  и функция  $r(x_3) = c_0 + c_1 x_4 + c_2 x_4 = 6 + 155 x_4$ .

Значения коэффициентов  $a_0, a_1, a_2, b_0, b_1, b_2, b_3$  были определены на основе экспертного опроса. По результатам составлена экспертная база данных, из которой получены значения коэффициентов:  $a_0 = 5, a_1 = 1, a_2 = 4, b_0 = 5, b_1 = 4, b_2 = 9, b_3 = 10$  и функции

$g(x_1, x_2) = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 = 5 + x_1 + 4x_2$ ;  $p(x_4) = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 = 5 + 23x_3$ .

Последний этап – нахождение значений параметров ограничений  $A$ ,  $C$ ,  $J$ .  $A$  – это минимальный уровень вовлеченности, следовательно, он отражает уровень интереса к механикам и равен наименьшему значению функции:  $A = g(x_1 = 10, x_2 = 1) = 5 + x_1 + 4x_2 = 19$ .  $C$  – это максимальное количество вознаграждений, оно отражает зависимость удовлетворенности от уровня вознаграждения, поэтому будет равно наибольшему значению функции:  $C = p(x_3 = 3) = 5 + 23x_3 = 74$ .  $J$  – это максимальное время прохождения с получением всех вознаграждений и решением всех игровых задач, оно описывает продолжительность и сложность игровых событий, поэтому будет равно наибольшему значению функции:

$$J = r(x_3 = 3) = 6 + 155x_4 = 471$$

### Результаты и обсуждение

Таким образом, получены все необходимые данные для решения задачи оптимизации. Так как математическая модель представляет собой функцию максимизации покупателей, необходимо провести выбор таких коэффициентов, при которых функция приобретает максимальное значение. Для  $x_1$ ,  $x_2$ ,  $x_3$ ,  $x_4$  эти значения можно определить исходя из области их возможных значений:  $x_1 = 20$ ,  $x_2 = 10$ ,  $x_3 = 3$ ,  $x_4 = 3$ .

Значения остальных коэффициентов можно изменять. Для того чтобы отслеживать изменения, поверять работу модели при различных входных данных и считать значение функции, был написан интерфейс разработчика в среде Microsoft Visual Studio, в коде использовались стандартные библиотеки языка, без подключения внешних модулей.

Первый этап – задаются данные: переменные (рис. 1) и набор коэффициентов (рис. 2):

```
// Заданные значения
double x1 = 20;
double x2 = 10;
double x3 = 3;
double x4 = 3;
```

Рисунок 1. Переменные

```
// Исходные значения параметров
double a0_initial = 5;
double a1_initial = 1;
double a2_initial = 4;
double b0_initial = 5;
double b1_initial = 4;
double b2_initial = 9;
double b3_initial = 10;
double c0_initial = 6;
double c1_initial = 75;
double c2_initial = 80;
```

Рисунок 2. Набор коэффициентов

Далее определяются функции (рис. 3):

```
// Функция для расчета g(x1, x2)
double calculate_g(double x1, double x2, double a0, double a1, double a2) {
    return a0 + a1 * x1 + a2 * x2;
}

// Функция для расчета p(x3)
double calculate_p(double x3, double b0, double b1, double b2, double b3) {
    return b0 + b1 * x3 + b2 * pow(x3, 2) + b3 * pow(x3, 3);
}

// Функция для расчета r(x4)
double calculate_r(double x4, double c0, double c1, double c2) {
    return c0 + x4 * (c1 + c2);
}
```

Рисунок 3. Функции ограничений

Реализуется целевая функция (рис. 4):

```
// Функция для расчета целевой функции N(X)
double calculate_n(double x1, double x2, double x3, double x4,
    double a0, double a1, double a2,
    double b0, double b1, double b2, double b3,
    double c0, double c1, double c2) {
    return calculate_g(x1, x2, a0, a1, a2) * calculate_p(x3, b0, b1, b2, b3) * calculate_r(x4, c0, c1, c2);
}
```

Рисунок 4. Целевая функция

Применяется метод динамического программирования (рис. 5):

```
// Расчет целевой функции с исходными значениями
double n_initial = calculate_n(x1, x2, x3, x4,
    a0_initial, a1_initial, a2_initial,
    b0_initial, b1_initial, b2_initial, b3_initial,
    c0_initial, c1_initial, c2_initial);

wcout << L"Целевая функция с исходными значениями: " << fixed << setprecision(2) << n_initial << endl;
```

Рисунок 5. Метод динамического программирования

После этого выводится результат (рис. 6):

Целевая функция с исходными значениями: 11 266 320,00

Рисунок 6. Значение целевой функции

Значение целевой функции получилось довольно хорошее. Но его необходимо проверить, чтобы узнать получится ли с другими коэффициентами такое же число, или значение получится лучше. Для этого были проведены несколько экспериментов с иными значениями коэффициентов, которые определил генератор случайных чисел, использующий нормальный закон распределения вероятности. Это было сделано для того, чтобы человеческий фактор не оказал влияние на выбранные коэффициенты. В таблице 1 представлены полученные значения целевых функций и коэффициентов: все эксперименты показали результат хуже, чем получился с идентифицированными коэффициентами (в табл. 1 значится как исходное и выделено серым цветом).

Таблица 1. значения целевых функций и коэффициентов

| №  | a <sub>0</sub> | a <sub>1</sub> | a <sub>2</sub> | b <sub>0</sub> | b <sub>1</sub> | b <sub>2</sub> | b <sub>3</sub> | c <sub>0</sub> | c <sub>1</sub> | c <sub>2</sub> | N(x)        | Сравнение |
|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------|-----------|
| 1  | 7              | 0.81           | 1              | 6              | 9              | 5              | 5              | 7              | 91             | 30             | 2620011,15  | меньше    |
| 2  | 2              | 0.94           | 4              | 8              | 3              | 6              | 5              | 0              | 82             | 38             | 4505757,72  | меньше    |
| 3  | 2              | 0.01           | 0              | 5              | 10             | 2              | 6              | 0              | 18             | 25             | 61366,74    | меньше    |
| 4  | 2              | 0.14           | 4              | 7              | 6              | 2              | 5              | 5              | 34             | 17             | 1262730,55  | меньше    |
| 5  | 8              | 0.67           | 2              | 8              | 10             | 2              | 7              | 3              | 72             | 38             | 3374710,50  | меньше    |
| 6  | 3              | 0.54           | 5              | 2              | 1              | 7              | 4              | 0              | 28             | 32             | 2020491,43  | меньше    |
| 7  | 9              | 0.86           | 0              | 8              | 5              | 6              | 10             | 10             | 74             | 41             | 3219405,99  | меньше    |
| 8  | 2              | 0.04           | 5              | 10             | 4              | 10             | 3              | 3              | 90             | 77             | 5131672,23  | меньше    |
| 9  | 1              | 0.36           | 0              | 2              | 5              | 7              | 9              | 10             | 78             | 42             | 974133,78   | меньше    |
| 10 | 10             | 0.18           | 5              | 4              | 2              | 6              | 4              | 7              | 98             | 61             | 5293085,99  | меньше    |
| 11 | 5              | 1              | 4              | 5              | 4              | 9              | 10             | 6              | 75             | 80             | 11266320,00 | исходное  |

Эксперименты подтвердили работоспособность и правильность выбранных коэффициентов. По итогам исследования можно сказать, что всю техническую часть, половину проблемы, может решить разработанная математическая модель, но качество самой игры зависит от разработчика. В ходе исследования использовались Microsoft Visual Studio C++ и Microsoft Excel.

### Заключение

В ходе данного исследования была проанализирована проблема низкого уровня сбалансированности компьютерных игр, и сделан вывод, что для хорошей игры нужно успешное сочетание трех ключевых переменных: игровых механик, функциональности игровых событий и системы вознаграждений.

В данной работе было предложено решение этой проблемы, которое представляет собой математическую модель. С помощью этой модели разработчик игры сможет решить всю техническую часть, связанную с созданием игры. Даже при наличии своих нюансов и ограничений математическая модель станет полезным инструментом в руках разработчиков.

### Список литературы

1. Зингаро Д. Алгоритмы на практике. СПб.: Питер, 2023. 432 с. ISBN 978-5-4461-1853-3.
2. Бурда А.Г., Косников С.Н. Оптимизация и основы теории принятия решений: учеб. для вузов. СПб.: Лань, 2024. 176 с.
3. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer/Wiley, 2012. 336 p.
4. Костер Р. Разработка игр и теория развлечений. М.: ДМК Пресс, 2022. 288 с. ISBN 978-5-93700-131-3.
5. Ладинская П.В., Новицкий В.О. Система управления игровым процессом. Информационно-аналитические и интеллектуальные системы для производства и социальной сферы: материалы III Всероссийской межвузовской научно-практической конференции молодых ученых. Москва, 2025. С. 87-93.
6. Lemarchand R. A Playful Production Process: For Game Designers (and Everyone). Cambridge, MA: MIT Press, 2021. 408 p.
7. Моисеев Н.Н., Иванилов Ю.П., Столярова Е.М. Методы оптимизации. Москва: Наука, 1978. 352 с.
8. Окулов С.М., Пестов О.А. Динамическое программирование. 4-е изд. Москва: Лаборатория знаний, 2024. 299 с.
9. Роджерс С. Level Up! Руководство по созданию классных видеоигр. М.: Бомбора, 2023. 528 с. ISBN 978-5-04-100291-6.

10. Шелл Дж. Геймдизайн. Как создать игру, в которую будут играть все. Москва: Альпина Паблицер, 2019. 640 с.
11. Шелл Дж. Искусство игрового дизайна: книга линз. 2-е изд. Бока-Ратон: CRC Press, 2014. 600 с.

### **Development of an optimal gameplay management system**

#### **Vladimir O. Novitsky**

Doctor of technical sciences, professor of the department of informatics and computer engineering of food production

Russian Biotechnological University

Moscow, Russia

nvo60@mgupp.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

#### **Polina V. Ladinskaya**

Specialist expert

Russian Biotechnological University

Moscow, Russia

voskresensk.go@gmail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.04.2026

Accepted 24.05.2026

Published 30.06.2026

UDC 519.8

DOI 10.25726/z4869-7360-3995-a

EDN NVBPAD

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

The article is devoted to the development of a mathematical model for optimizing the control process of computer games in order to improve the gaming experience, increase user engagement and the effectiveness of the gameplay. The paper proposes a solution to the problem of maximizing the number of computer game buyers by optimizing key variables that affect the attraction and retention of players. The model takes into account a number of constraints covering the minimum required level of engagement, the limits of satisfaction from rewards, and the time frame of game events. The proposed model has practical significance for developers and publishers, it provides them with a tool for strategic planning and management of game projects.

#### **Keywords**

optimization, computer games, mathematical model, gameplay mechanics, reward system, game events, player engagement.

#### **References**

1. Zingaro D. Algorithms in Practice. St. Petersburg: Piter, 2023. 432 p. ISBN 978-5-4461-1853-3.
2. Burda A.G., Kosnikov S.N. Optimization and fundamentals of decision-making theory: a textbook for universities. St. Petersburg: Lan, 2024. 176 pp.

3. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer/Wiley, 2012. 336 p.
4. Koster R. Game Development and a Theory of Fun. Moscow: DMK Press, 2022. 288 p. ISBN 978-5-93700-131-3.
5. Ladinskaya P.V., Novitsky V.O. Gameplay management system. Information-analytical and intelligent systems for production and the social sphere: Materials of the III All-Russian Interuniversity Scientific and Practical Conference of Young Scientists. Moscow, 2025. pp. 87-93.
6. Lemarchand R. A Playful Production Process: For Game Designers (and Everyone). Cambridge, MA: MIT Press, 2021. 408 p.
7. Moiseev N.N., Ivanilov Yu.P., Stolyarova E.M. Optimization methods. Moscow: Science, 1978. 352 pp.
8. Okulov S.M., Pestov O.A. Dynamic programming. 4th ed. Moscow: Laboratory of knowledge, 2024. 299 pp.
9. Rogers S. Level Up! The Guide to Great Video Game Design. Moscow: Bombora, 2023. 528 p. ISBN 978-5-04-100291-6.
10. Schell J. Game design. How to create a game that everyone will play. Moscow: Alpina Publisher, 2019. 640 pp.
11. Schell J. The art of game design: a book of lenses. 2nd ed. Boca Raton: CRC Press, 2014. 600 p.

**Категория авторства в эпоху генеративных нейросетей: лингвистический и издательский аспекты**

**Анастасия Вадимовна Медведева**

Специалист-эксперт

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

comma.j@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Ксения Максимовна Марченко**

Специалист-эксперт

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

ksmarch333@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 18.02.2026

Принята 27.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 81.33

DOI 10.25726/g7545-1378-7149-k

EDN ZHBNDI

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

Трансформация категории авторства в условиях широкого распространения генеративных нейросетей проявляется в переосмыслении критериев, определяющих границы между человеческим и алгоритмически порожденным текстом на пересечении лингвистических, культурных и институциональных измерений. Читательские интерпретации последовательно противопоставляют машинному письму, характеризуемому шаблонностью, лексическими повторами, синтаксической ригидностью, эмоциональной плоскостью и отсутствием интенциональности, признаки человеческого дискурса, включающие стилистическую уникальность, идиостилевые девиации, неожиданные метафоры, эмоциональную неровность, отсылки к личному опыту и ощущение осознанной ответственности за высказывание, при этом обнаруживая внутренние противоречия, когда как чрезмерная отполированность, так и наличие семантических или грамматических отклонений могут сигнализировать об искусственном происхождении в зависимости от жанровых конвенций и проективных культурных установок. Официальные позиции издательских и научных институций акцентируют неразрывную связь авторства с этической ответственностью и способностью к осознанному языковому выбору, исключая возможность признания нейросетей в качестве авторов или соавторов, что отражается в политиках обязательного декларирования использования искусственного интеллекта. Параллельно получают развитие протестные практики писательского сообщества, направленные против несанкционированного использования литературных произведений для обучения моделей, наиболее ярко выразившиеся в коллективных манифестациях, предполагающих символическое отрицание ценности контента, созданного без учета прав создателей. Издательская среда, в свою очередь, демонстрирует прагматическую интеграцию нейросетевых инструментов для аналитики рисков, генерации вспомогательных материалов и оптимизации рабочих процессов при сохранении человеческого контроля над итоговым продуктом и авторским статусом. Интеграция указанных

перспектив позволяет очертить редакторские подходы, ориентированные на выявление естественности речи посредством анализа лингвистических маркеров индивидуальности, обеспечение прозрачности применения технологий без формирования стигматизирующих эффектов, а также гибкое регулирование договорных отношений в соответствии со степенью участия алгоритмов, что способствует поддержанию коммуникативной ценности текстов и доверия аудитории. Такой комплексный взгляд подчеркивает культурно-обусловленный характер авторской функции, ее эволюцию в цифровой среде и необходимость гуманитарной рефлексии, опирающейся на философские традиции осмысления чтения и дискурсивных практик, для выработки адаптивных стратегий в педагогическом, издательском и образовательном контекстах, обеспечивая тем самым основу для информированного принятия решений относительно релевантности материалов в автоматизированных информационно-поисковых системах.

### **Ключевые слова**

авторство, генеративные нейросети, читательский дискурс, издательская политика, редакторская оценка, ИИ-контент.

### **Введение**

Распространение генеративных нейросетей заметно перестраивает литературное и издательское поле, и один из центральных вопросов здесь – что теперь считать авторским текстом. Раньше авторство подтверждалось институтами – издательствами, рецензированием, библиографическими базами. Сегодня читатели и профессионалы решают эту задачу практически вручную, опираясь на собственные критерии и интуицию. Появление больших языковых моделей превратило границу между человеческим и машинным письмом в предмет повседневной рефлексии. Она разворачивается сразу на нескольких уровнях: в стихийных читательских практиках, в официальных заявлениях институций и в формирующихся принципах редакторской работы.

В основании этого переопределения лежат две концепции из гуманитарной мысли второй половины XX века. Р. Барт, провозглашая «смерть автора», настаивал: смысл рождается не в замысле творца, а в акте чтения. Читатель превращается в соавтора, и текст открывается множеству интерпретаций. М. Фуко, напротив, ввел понятие «авторской функции»: имя автора организует дискурс, задает статус текста и ограничивает поле его интерпретаций (Пешков, 2017). Обе концепции, при всем их различии, сходятся в одном – авторство не природная данность, а культурная конструкция, и ее облик зависит от социальных и институциональных условий.

В цифровой среде эти условия быстро меняются. Автор становится анонимным, коллективным, а с развитием ИИ – потенциально и нечеловеческим. Алгоритмическая генерация текстов лишает смысла привычные критерии оригинальности и требует пересмотра правовых норм (Малков, 2024).

Лингвистический подход позволяет увидеть те же сдвиги на уровне языка. Концепция языковой личности Ю.Н. Караулова дает инструмент: автор рассматривается как носитель языка сразу на трех уровнях – когнитивном, вербально-семантическом и прагматическом (Шапошникова, 2021). Анализ языковой личности выявляет речевые особенности реального субъекта – они проявляются в лексике, грамматике, стилистике. Даже в повествовании от третьего лица авторская индивидуальность обнаруживает себя. Однако при соавторстве с алгоритмами она либо распадается, либо симулируется, и определить «авторский голос» становится заметно труднее (Карташова, 2024).

Эти процессы делают особенно актуальным эмпирический вопрос: как сами читатели и профессионалы осмысливают авторство в ситуации нейросетевой революции.

Цель статьи – описать основные линии, по которым идет переопределение авторства в читательском и официальном дискурсе, и на этой основе предложить принципы редакторской оценки и издательской политики в отношении ИИ-контента. Мы опираемся на анализ читательских рецензий, этических политик издательств и писательских акций.



### Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили 72 читательские рецензии с платформ LiveLib и Litnet, опубликованные с 2023 по 2026 год. Выборка невелика, так что экстраполировать выводы на весь массив читательских отзывов мы не можем. Но для качественного анализа, нацеленного на выявление устойчивых смысловых категорий и метафорических моделей, такого материала достаточно. Отбор велся по ключевым словам («нейросеть», «ИИ», «искусственный интеллект», «сгенерировано»), а также по прямым указаниям рецензентов на машинное происхождение текста. Такой комбинированный подход позволил включить в выборку как эксплицированные случаи (книги, официально заявленные как созданные при участии нейросети), так и спорные тексты, вызвавшие подозрения аудитории. Последняя категория особенно важна, поскольку именно в ней читательская рефлексия об авторстве проявляется наиболее отчетливо: сталкиваясь с текстом неясного происхождения, рецензент вынужден артикулировать критерии, которые в обычной читательской ситуации остаются неосознанными. Предметом анализа выступало субъективное восприятие читателей и те языковые средства, с помощью которых они его выражали.

Рецензии анализировались с помощью тематического анализа, дополненного элементами метафорического. Работа шла в три шага. Сначала методом открытого кодирования мы выделили повторяющиеся оценочные категории и метафоры; каждую рецензию просматривали минимум дважды, чтобы ничего не упустить. Затем все категории были сгруппированы в две смысловые оси – «признаки машинного» и «признаки человеческого». Это дало возможность структурировать читательские суждения вокруг центральной оппозиции. На третьем шаге мы фиксировали внутренние противоречия: случаи, когда одни и те же характеристики приписывались и человеческому, и машинному тексту. Метафорический анализ помог выйти на более глубокий уровень – те концептуальные структуры, которые стоят за читательскими оценками. Скажем, устойчивое уподобление машинного текста неживым объектам («пластиковый», «бездушный») показывает, что такой текст воспринимается как лишенный субъектности и интенциональности.

Официальный дискурс изучался на материале этических политик трех научных журналов, данных о коллективных писательских акциях и практиках крупных российских издательств. Сравнительный анализ этих источников позволил выделить две основные линии – этическую и протестную – и сопоставить их с выводами, полученными по читательскому дискурсу. Сопоставляя три типа материала – непосредственные читательские реплики, формализованные редакционные правила и публичные акции, – мы сознательно шли к перекрестной проверке: разные источники высвечивают разные грани проблемы и в сумме дают более плотную, менее уязвимую для субъективных толкований картину.

### Результаты и обсуждение

Читатели раз за разом характеризуют нейросетевые тексты как «гладкие», «пустые», «шаблонные», «поверхностные» – причем эти оценки не привязаны к какой-то одной книге, а повторяются от рецензии к рецензии (Рецензия на книгу «GPT: Автобиография нейросети», 2026; Рецензия на книгу «Открытый брак», 2026; Рецензия на книгу «Как написать детективный роман», 2026). Еще заметнее метафоры, передающие ощущение неестественной обработанности и отсутствия жизни: «бездушный», «пластиковый», «неживой». За ними стоит одно и то же переживание – машинному тексту не хватает именно того, что делает речь живой и человеческой: души, жизни, индивидуальности, то есть всего, на чем, по мнению читателей, держится обычное общение (Рецензия на книгу «Открытый брак», 2026).

Обнаружен парадокс: «машинность» текста связывается не только с излишней правильностью, но и с ошибками – грамматическими, смысловыми, стилистическими (Рецензия на книгу «Как написать детективный роман», 2026). Это противоречие свидетельствует об отсутствии у читателей устойчивых критериев: машинным может быть назван как аккуратный и выверенный, так и небрежный текст. Читательское распознавание, следовательно, является не объективной диагностикой, а проекцией жанровых ожиданий и культурных тревог.

На противоположном полюсе располагаются критерии «человеческого». Положительные рецензии на книги, написанные с участием ИИ, отмечают именно то, что выпадает из «машинного»: личный опыт, искренность, уязвимость (Рецензия на книгу «GPT: Автобиография нейросети», 2026; Рецензия на книгу «Искусственный интеллект отвечает на величайшие вопросы жизни и вселенной», 2026). Ключевым критерием выступает узнаваемый авторский голос: читатели ценят «живые детали», «неожиданные метафоры», «эмоциональную неровность», а их отсутствие служит сигналом машинного происхождения (Рецензия на книгу «GPT: Автобиография нейросети», 2026; Рецензия на книгу «Как написать детективный роман», 2026). Ожидание авторского голоса согласуется с лингвистическим понятием идиостиля – уникальной системы языковых предпочтений, проявляющейся через стилистические девиации, которые у нейросети практически отсутствуют. Наконец, читатели ожидают от автора осмысленности высказывания и ответственности за слово, о которой писал М.М. Бахтин (Бахтин, 2003). Без такого намерения текст воспринимается как лишенный коммуникативной ценности. Таким образом, в читательском дискурсе человеческое ассоциируется с непредсказуемостью и стилистической уникальностью, а машинное – с шаблонностью и отсутствием интенции.

В отличие от стихийного читательского, официальный дискурс издательств и писательских организаций образует нормативное поле, в котором вырабатываются новые критерии авторства. Этическая линия представлена политиками научных журналов: «Литосфера» требует «декларировать использование ИИ-инструментов и ИИ-ассистированных технологий» (Редакционная политика журнала «Литосфера», 2026), «Russian Studies in Culture and Society» занимает более жесткую позицию, заявляя, что программы ИИ «не несут ответственность за представленную работу» (Политика использования генеративного ИИ журнала «Russian Studies in Culture and Society», 2026), а МГППУ ввело единую политику, согласно которой «ИИ не может выступать автором или соавтором» (Издательство МГППУ вводит единую политику использования ИИ в научных журналах, 2025). Во всех трех документах авторство неразрывно связывается с ответственностью, которую нейросеть нести не способна.

Эта логика имеет лингвистическое измерение. Ответственность автора проявляется в его языковом выборе – в том, что М.М. Бахтин описывал как неразрывную связь между автором и его словом, невозможность уклониться от ответственности за сказанное. Стилистически она выражается в авторских девиациях – инверсиях, неожиданных метафорах, эллипсисах, индивидуальной пунктуации, – формирующих ощущение «живого голоса». Нейросеть, напротив, тяготеет к статистической норме и порождает гомогенный текст, в котором такие девиации практически отсутствуют. Таким образом, требование ответственности, зафиксированное в этических политиках, имплицитно предполагает способность автора к осознанному языковому выбору, а не просто факт его биологического существования.

Протестная линия представлена коллективными акциями писателей. Наиболее заметной стала публикация книги «Don't Steal This Book» в марте 2026 года, под которой подписались около 10 тысяч британских писателей, включая Кадзуо Исигуро и Филиппу Грегори (Десять тысяч писателей выпустили «пустую» книгу в знак протеста против ИИ, 2026). Все страницы книги оставлены пустыми – это не художественный прием, а манифест против использования текстов для обучения нейросетей без согласия авторов. В то же время крупные российские издательства демонстрируют прагматичный подход: «Эксмо-АСТ» использует ИИ для проверки книг на риски (Перепроверить все: издатели в режиме правовой тревоги, 2026), а «Альпина Паблишер» запустила платформу AlpinaGPT, предоставляющую сотрудникам доступ к нейросетям как к техническому инструменту (Издательская группа «Альпина» запустила AI-платформу «Альпина GPT», 2025). Авторство сохраняется за человеком, а ИИ низводится до вспомогательного средства.

Таким образом, официальный дискурс жестко связывает авторство с ответственностью и прозрачностью, однако издательская практика обнаруживает двойственность: нейросети активно используются, но их роль в создании текста не афишируется. Эта двойственность и составляет главный вызов для формирования издательской политики.

Сопоставление двух дискурсивных линий позволяет сформулировать принципы редакторской работы с ИИ-контентом. Эти принципы группируются в три блока, каждый из которых вытекает из эмпирических наблюдений, описанных в разделе «Результаты».

Начнем с оценки самого текста. Машинные тексты, как правило, лишены синтаксической гибкости и лексической вариативности. Поэтому опираться стоит не на формальное авторство, а на «естественность» речи – ее стилистическую уникальность. Искусственность текста проявляется через целый ряд лингвистических маркеров: лексические повторы, синтаксическую жесткость, эмоциональную плоскость, культурную отстраненность. Опираясь на них, редактор может оценить коммуникативную состоятельность текста еще до того, как принимать решение о публикации (Базарбаева, 2025). Авторское произведение традиционно отличают творческий характер, оригинальность и индивидуальный стиль – и эти признаки применимы к любому тексту, независимо от его происхождения (Кантемиров, 2025). Рецензирование и сегодня остается ключевым этапом работы, но оно требует профессиональной экспертизы, а не автоматической фильтрации. Нужен не только инструментальный лингвистический анализ, но и развитая языковая интуиция – умение отличить осмысленное нарушение нормы от алгоритмического сбоя. Предлагаемые критерии не стоит воспринимать как жесткий алгоритм. Скорее, они задают направление для редакторской рефлексии, а не подменяют ее. Анализ читательских рецензий уже показал, что даже интуитивные критерии бывают противоречивыми, так что редакторская оценка требует особой тщательности.

Другой аспект – институциональная прозрачность. Применение ИИ, который не признается автором, редакторам стоит раскрывать. Без прозрачности издательства рискуют потерять доверие аудитории, так что раскрытие превращается в условие своего рода «социальной лицензии». Прозрачность мы понимаем не как карательную меру, а как элемент ответственной коммуникации с читателем – чтобы он мог делать осознанный выбор. Главное, чтобы информирование об использовании ИИ не становилось стигматизирующим маркером, который оттолкнет аудиторию еще до знакомства с содержанием. Читательская стигматизация, зафиксированная в рецензиях («бездушный», «пластиковый»), показывает, насколько сильным может быть негативный эффект от одного лишь указания на машинное происхождение текста.

Наконец, договорная гибкость. Требования к раскрытию могут варьироваться в зависимости от типа контента и степени участия ИИ. Одно дело – когда нейросеть привлекалась для чернового сбора фактуры, а финальный текст автор создавал самостоятельно. Совсем другое – практически полная генерация текста. Раскрытие рекомендуется, но жестко обязательным не является (Кантемиров, 2025) и должно носить информационный, а не дискриминирующий характер. Такой подход помогает удерживать баланс между правом читателя на информацию и правом автора на творческую автономию.

В совокупности эти принципы – внимание к стилистической уникальности, институциональная прозрачность, профессиональное рецензирование и договорная гибкость – образуют ту рабочую рамку, в которой редактор может принимать обоснованные решения. При том что сама граница между человеческим и машинным письмом остается предметом коллективного переопределения.

### **Заключение**

Полученные данные говорят о том, что в эпоху нейросетей авторство не отменяется, а видоизменяется на нескольких уровнях одновременно. У читателей складывается своя, нигде прямо не сформулированная теория: «человеческое» для них связано со стилистической непредсказуемостью и отпечатком живого опыта, а «машинное» – с гладкостью, предсказуемостью и отсутствием внутреннего намерения. Эта теория держится не на словах, а на оценках – и в итоге образует устойчивую систему ожиданий, с которой издатели вынуждены считаться. Официальные институты, со своей стороны, настаивают на ответственности и прозрачности. Однако реальная издательская практика двойственна: ИИ используют, но стараются это не афишировать. Именно этот зазор между декларациями и повседневными рабочими решениями создает пространство неопределенности, в котором редактору приходится искать собственные ориентиры.

Предложенные принципы являются попыткой объединить непосредственные читательские ожидания с формальными отраслевыми требованиями, превратив их в единую издательскую стратегию. Практическая ценность предложенной рамки в том, что она не требует от редактора точно определять происхождение текста. Вместо этого предлагается сосредоточиться на доступных параметрах: стилистическом качестве, коммуникативной ясности, этичности взаимодействия с автором и читателем.

Вместе с тем вопрос о границе между человеческим и машинным письмом выходит за пределы издательской проблематики. По существу, речь о том, какой тип коммуникации общество готово признать полноценным, а какой – лишь симуляцией. И читательские рецензии, и официальные заявления показывают: в основе различия лежит не столько техническая экспертиза, сколько ценностный выбор – готовность доверять тексту, за которым не стоит пережитый опыт, даже если он стилистически безупречен. Сохранить это ценностное измерение в редакторской практике и издательской политике не менее важно, чем разработать формальные критерии оценки. Технологии будут все убедительнее имитировать индивидуальный голос, и в этих условиях именно гуманитарная рефлексия, опирающаяся на бахтинское понимание ответственности высказывания, способна удержать границу – ту, что не дана технически, но конструируется культурой.

Предложенная рамка, разумеется, не исчерпывающая. Она отражает сегодняшний этап развития технологий и, вероятно, потребует корректировки: нейросети будут учиться имитировать авторские девиации, а читатели – адаптировать свои критерии к новым условиям. Дальнейшие исследования, на наш взгляд, должны идти по пути расширения эмпирической базы, кросс-культурных сопоставлений и лонгитюдного мониторинга эволюции как самих нейросетевых моделей, так и практик их восприятия.

#### Список литературы

1. Бахтин, М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. М.: Русские словари, 2003. Т. 1. С. 7-68.
2. Базарбаева Г.А., Карбазова Г.К. Маркеры лингвистической искусственности в интернет-коммуникации (по материалам ботов) // Вестник науки. 2025. Т. 2. № 6.
3. Десять тысяч писателей выпустили «пустую» книгу в знак протеста против ИИ // Вести образования. 11 марта 2026. URL: [https://vogateta.ru/articles/2026/3/11/knigi/27127-desyat\\_tysyach\\_pisateley\\_vypustili\\_pustuyu\\_knigu\\_v\\_znak\\_protesta\\_protiv\\_ii](https://vogateta.ru/articles/2026/3/11/knigi/27127-desyat_tysyach_pisateley_vypustili_pustuyu_knigu_v_znak_protesta_protiv_ii).
4. Издательская группа «Альпина» запустила AI-платформу «Альпина GPT» // РБК Компании. 16.09.2025. URL: <https://companies.rbc.ru/news/Uz4ecGkH6Q/izdatelskaya-gruppa-alpina-zapustila-ai-platformu-alpina-gpt/> (дата обращения: 21.07.2026).
5. Издательство МГППУ вводит единую политику использования ИИ в научных журналах // МГППУ. 12.11.2025. URL: <https://mgppu.ru/news/16752> (дата обращения: 21.07.2026).
6. Кантемиров Р.М. Критерии возникновения соавторства при создании произведений с использованием генеративного искусственного интеллекта // Актуальные проблемы российского права. 2025. Т. 20. № 6. С. 97–110. DOI 10.17803/1994-1471.2025.175.6.097-110.
7. Карташова Е.П., Михеев А.А. Репрезентация вымышленного (художественного) мира творящим субъектом // Филология и культура. 2024. № 4. С. 70-76.
8. Малков С. М. Концепция смерти автора и проблема посттворчества в цифровую эпоху // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2024. № 2. С. 205–213. DOI: 10.17072/2078-7898/2024-2-205-213.
9. Перепроверить все: издатели в режиме правовой тревоги // Российский книжный союз. 2026.
10. Пешков И. В. Р. Барт и М. Фуко о генезисе категории авторства // Liberal Arts in Russia. 2017. Т. 6. № 3. С. 230–241. DOI: 10.15643/libartus-2017.3.3.
11. Политика использования генеративного ИИ журнала «Russian Studies in Culture and Society» // RSCS. 2026.
12. Редакционная политика журнала «Литосфера» // Литосфера. 2026.
13. Рецензия на книгу «GPT: Автобиография нейросети» // LiveLib. 2026.

14. Рецензия на книгу «Искусственный интеллект отвечает на величайшие вопросы жизни и вселенной. Что делает нас людьми?» // LiveLib. 2026.
15. Рецензия на книгу «Как написать детективный роман. Создай увлекательный и загадочный детектив» // LiveLib. 2026.
16. Рецензия на книгу «Открытый брак» // LiveLib. 2026.
17. Шапошникова И. В. Интегрирующая роль концепции языковой личности в построении теории языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 2. С. 279–301. DOI: 10.22363/2313-2299-2021-12-2-279-301.

### **Category of authorship in the age of generative neural networks: linguistic and publishing aspects**

#### **Anastasia V. Medvedeva**

Specialist Expert

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

St. Petersburg, Russia

comma.j@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

#### **Ksenia M. Marchenko**

Specialist Expert

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

St. Petersburg, Russia

ksmarch333@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 18.02.2026

Accepted 27.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 81.33

DOI 10.25726/g7545-1378-7149-k

EDN ZHBHDI

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The transformation of the category of authorship in the context of the widespread use of generative neural networks is manifested in the rethinking of the criteria that define the boundaries between human and algorithmically generated text at the intersection of linguistic, cultural, and institutional dimensions. Reader's interpretations consistently contrast machine writing, characterized by formulaic language, lexical repetition, syntactic rigidity, emotional flatness, and lack of intentionality, with the features of human discourse, including stylistic uniqueness, idiosyncratic deviations, unexpected metaphors, emotional unevenness, references to personal experiences, and a sense of conscious responsibility for the message. However, there are internal contradictions, where both excessive polish and the presence of semantic or grammatical deviations can signal artificiality, depending on genre conventions and cultural attitudes. The official positions of publishing and scientific institutions emphasize the inseparable connection between authorship and ethical responsibility, as well as the ability to make conscious language choices, excluding the possibility of recognizing neural networks as authors or co-authors, which is reflected in the mandatory declaration policies for the use of artificial intelligence. At the same time, the protest practices of the writing community are developing, aimed against the

unauthorized use of literary works for training models, which is most clearly expressed in collective manifestations that involve the symbolic denial of the value of content created without respect for the rights of its creators. The publishing environment, in turn, demonstrates the pragmatic integration of neural network tools for risk analytics, the generation of supporting materials, and the optimization of workflows, while maintaining human control over the final product and the author's status. The integration of these perspectives allows for the development of editorial approaches focused on identifying the naturalness of speech through the analysis of linguistic markers of individuality, ensuring the transparency of technology use without creating stigmatizing effects, and flexibly regulating contractual relationships based on the level of algorithmic involvement, which contributes to maintaining the communicative value of texts and audience trust. This comprehensive approach highlights the culturally-specific nature of the author's function, its evolution in the digital environment, and the need for humanitarian reflection based on philosophical traditions of understanding reading and discursive practices to develop adaptive strategies in pedagogical, publishing, and educational contexts, thereby providing a foundation for informed decision-making regarding the relevance of materials in automated information retrieval systems.

### Keywords

authorship, generative neural networks, reader discourse, publishing policy, editorial evaluation, AI content.

### References

1. Bakhtin M.M. Toward a philosophy of the act. Bakhtin M.M. Collected works. In 7 vols. Moscow: Russian dictionaries, 2003. Vol. 1. pp. 7-68.
2. Bazarbayeva G.A., Karbozova G.K. Markers of linguistic artificiality in internet communication (based on bot materials) // Bulletin of Science. 2025. Vol. 2. № 6.
3. Ten Thousand Writers Published an 'Empty' Book in Protest Against AI // Education News. 11 March 2026. Available at: [https://vogazeta.ru/articles/2026/3/11/knigi/27127-desyat\\_tysyach\\_pisateley\\_vypustili\\_pustuyu\\_knigu\\_v\\_znak\\_protesta\\_protiv\\_ii](https://vogazeta.ru/articles/2026/3/11/knigi/27127-desyat_tysyach_pisateley_vypustili_pustuyu_knigu_v_znak_protesta_protiv_ii).
4. Alpina Publishing Group Launched the Alpina GPT AI Platform // RBC Companies. 16 September 2025. Available at: <https://companies.rbc.ru/news/Uz4ecGkH6Q/izdatelskaya-gruppa-alpina-zapustila-ai-platformu-alpina-gpt/> (accessed 21 July 2026).
5. MSUPE Publishing House Introduces a Unified Policy on the Use of AI in Scientific Journals // MSUPE. 12 November 2025. Available at: <https://mgppu.ru/news/16752> (accessed 21 July 2026).
6. Kantemirov R. M. Criteria for the Emergence of Co-authorship in the Creation of Works Using Generative Artificial Intelligence // Actual Problems of Russian Law. 2025. Vol. 20. No. 6. P. 97–110. DOI: 10.17803/1994-1471.2025.175.6.097-110.
7. Kartashova E.P., Mikheev A.A. Representation of a fictional (artistic) world by a creative subject // Philology and Culture. 2024. № 4. pp. 70-76.
8. Malkov S. M. The Concept of the Death of the Author and the Problem of Post-Creativity in the Digital Age // Perm University Herald. Series "Philosophy. Psychology. Sociology". 2024. No. 2. P. 205–213. DOI: 10.17072/2078-7898/2024-2-205-213.
9. Recheck everything: publishers in a state of legal anxiety // Russian Book Union. 2026.
10. Peshkov I. V. R. Barthes and M. Foucault on the Genesis of the Category of Authorship // Liberal Arts in Russia. 2017. Vol. 6. No. 3. P. 230–241. DOI: 10.15643/libartus-2017.3.3.
11. Policy on the use of generative AI of the journal Russian Studies in Culture and Society // RSCS. 2026.
12. Editorial policy of the journal Lithosphere // Lithosphere. 2026.
13. Review of the book «GPT: Autobiography of a neural network» // LiveLib. 2026.
14. Review of the book «Artificial intelligence answers the greatest questions of life and the universe. What makes us human?» // LiveLib. 2026.

15. Review of the book «How to write a detective novel. Create a fascinating and mysterious detective» // LiveLib. 2026.
16. Review of the book «Open marriage» // LiveLib. 2026.
17. Shaposhnikova I. V. The Integrating Role of the Concept of Linguistic Personality in the Construction of Language Theory // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2021. Vol. 12. No. 2. P. 279–301. DOI: 10.22363/2313-2299-2021-12-2-279-301.

## Развитие базовых финансовых знаний у детей начальной школы

**Яна Анатольевна Терещенко**

Специалист-эксперт

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова

Нерюнгри, Россия

tereya3103@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Лариса Викторовна Мамедова**

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой Педагогики и методики начального обучения

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова

Нерюнгри, Россия

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.02.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 373.3

DOI 10.25726/d2163-1978-3651-k

EDN NLRASV

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Аннотация

В статье рассматриваются педагогические условия и методы формирования базовой финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста. Показано, что начальная школа является сензитивным периодом для закладки экономического мышления, ответственного отношения к деньгам и навыков планирования. Вопросы развития финансовой грамотности у младших школьников выходят на первый план в эпоху цифровой экономики, ведь современные дети с раннего возраста уже умеют расплачиваться как картой, так и наличными. С целью детального исследования методов и приемов, которые способствуют развитию финансовой грамотности, мы проанализировали опыт педагогов и психологов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия), работающих в этой области, а также изучили особенности финансового воспитания детей. Проведенная нами начальная диагностика отражает уровень сформированности основ финансовой грамотности у учащихся младших классов. Ее результаты показали, что у большинства детей этот уровень низкий. После анализа полученных данных стало понятно, что для успешного формирования финансовых компетенций требуется дополнительная работа. В связи с этим мы разработали и апробировали педагогическую программу факультативного курса «Копейка рубль бережет», которая включает в себя игровые, практические, наглядные и словесные методы, а также арт-терапию и использование информационно-коммуникативных технологий (познавательные мультфильмы). Итоговая диагностика с применением Т-критерия Вилкоксона подтвердила статистически значимую положительную динамику. Сделан вывод об эффективности системного финансового просвещения в начальной школе.



### Ключевые слова

младший школьный возраст, финансовая грамотность, развитие, личность, начальная школа, методы, приемы, экономическое воспитание.

### Введение

Современный ребенок с первых лет жизни сталкивается с деньгами: наличными, банковскими картами, электронными переводами, рекламой и игровыми микротранзакциями. Однако зачастую понимание природы денег, источников дохода и принципов разумного расходования остается поверхностным. Родители, давая детям карманные деньги или оплачивая покупки картой, редко сопровождают эти действия системным объяснением. В результате у школьников формируется иллюзия бесконечности средств, отсутствует связь между трудом и вознаграждением, возникают импульсивные траты.

В последние годы проблема формирования финансовой грамотности подрастающего поколения приобрела государственную значимость. В письме Минпросвещения России от 20.02.2024 № 03-208 подчеркнута «необходимость интеграции финансовых компетенций в образовательные программы начальной школы, особенно через предметы «Математика» и «Окружающий мир»» (КонсультантПлюс, 2024). Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (п. 43.4) требует, «чтобы предметные результаты по математике включали «использование начальных математических знаний при решении практических задач, в том числе в сфере личных и семейных финансов»» (Судебные и нормативные акты РФ, 2024).

Несмотря на наличие отдельных методических разработок, анализ научной литературы показывает недостаточность комплексных программ, ориентированных именно на младший школьный возраст. Большинство исследований посвящено подросткам (5-9 классы), тогда как возраст 7-10 лет является наиболее благоприятным для формирования базовых экономических установок: в этот период закладываются навыки самоконтроля, планирования, различения «хочу» и «надо», а также уважения к труду. Отсутствие системной работы в начальной школе приводит к тому, что дети оказываются не готовы к самостоятельному управлению даже небольшими суммами, попадают под влияние рекламы и мошенников (Глебова, 2021).

Финансовая грамотность в контексте начального образования понимается как «интегративное качество личности, включающее систему знаний, умений и установок в области управления личными финансами» (Антонова, 2020). Она рассматривается в виде достаточно сложного процесса, в рамках которого ребенок учится ориентироваться в мире финансов. Данное понятие имеет ряд структурных компонентов: когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный.

Анализ работ Г.К. Муравина (Муравин, 2020) позволяет выделить три взаимосвязанных компонента:

- 1) когнитивный – знание элементарных финансовых понятий (деньги, цена, товар, доход, расход, бюджет, сбережения, валюта, банк, карта, налоги, мошенничество);
- 2) деятельностный – умение применять эти знания в типовых ситуациях: рассчитать стоимость покупки, определить сдачу, сравнить цены, составить простой план трат, отличить рекламный трюк от реальной выгоды;
- 3) ценностно-мотивационный – формирование бережливости, ответственности, уважения к чужому труду, понимания, что деньги – не самоцель, а инструмент для достижения целей» (Муравин, 2020).

Ц.Л. Айвазова отмечает, что «финансовая грамотность является одним из ключевых навыков XXI века, который должен целенаправленно формироваться уже на начальной ступени образования» (Айвазова, 2025). В свою очередь М.Д. Громова считает, что «процесс формирования финансовой грамотности будет протекать благоприятно, если обеспечить интеграцию финансового содержания в различные учебные предметы и внеурочную деятельность» (Громова, 2024).

Ключевое условие эффективного формирования финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста – это их живое общение с людьми, которые их окружают (Огольцова, 2023).

Анализ открытых уроков и публикаций учителей начальных классов из разных регионов показал, что наиболее успешные практики включают следующие элементы (Горбунова, 2015):

- 1) экономические разминки – короткие задания в начале занятия (ребусы, задачи на логику, соотнесение «дорого/дешево»), активизирующие мышление;
- 2) беседы с элементами дискуссии – обсуждение реальных жизненных ситуаций: «Почему нельзя купить все, что хочется?», «Как накопить на мечту?», «Что будет, если потратить все карманные деньги в первый день?»;
- 3) инсценировки и театрализация – разыгрывание стихотворений (например, «Как старик корову продавал») или проблемных ситуаций («Штраф», «Обмен», «Возврат товара»);
- 4) практические задачи с экономическим содержанием – расчет семейного бюджета, определение выгодной покупки, сравнение цен в разных магазинах;
- 5) проектная деятельность – создание «Моего первого бизнес-плана», «Экономии в моей семье», «Рекламы полезного товара».

Якутские педагоги активно используют национально-региональный компонент: знакомят детей с традиционными промыслами, ролью оленеводства и охоты в семейном доходе, проводят ярмарки с изделиями народных мастеров. Это повышает интерес и связывает финансовые знания с повседневной жизнью.

### **Материалы и методы исследования**

Проведенный нами эксперимент был направлен на определение уровня сформированности базовых навыков в области финансовой грамотности у младших школьников. Базой исследования явилась МБОУ СОШ № 7 (п. Чульман, г. Нерюнгри), 2 класс (Землянская, 2021).

Опираясь на анализ методической и психологической литературы, мы использовали на начальном этапе эксперимента следующие диагностические методики:

1. Диагностическая работа по финансовой грамотности (М. С. Семенюк, О. С. Тороповой) – включала 16 заданий на знание валют, истории денег, умение анализировать бюджет, распознавать мошенничество. Максимальный балл – 20.
2. Диагностика финансовой и математической грамотности (О.П. Лимаревой, И.Ю. Сидоровой) – 10 заданий, объединяющих счет, сравнение величин, решение текстовых задач с денежным контекстом.
3. Тест «Основы финансовой грамотности для детей 7-8 лет» (Г.П. Поварничина, Ю.А. Киселева) – выявление элементарных экономических представлений (3 блока: выбор верного предложения, нахождение лишнего, продолжение предложения).
4. Анкета для родителей (Т.Г. Третьякова) – оценка финансовой социализации в семье (частота совместных походов в магазин, поведение ребенка при покупках, знание им источников дохода).
5. Тест на волевую регуляцию и экономические качества (ситуационные задачи Т.А. Шорыгиной) – 4 ситуации выбора, выявляющих настойчивость, способность отложить желание, умение планировать.

Все методики были адаптированы к возрастным особенностям: использовались картинки, простые формулировки, задания выполнялись в индивидуальных бланках или в форме беседы.

Итак, результаты первичной диагностики пяти методик показывают, что уровень сформированности основ финансовой грамотности у младших школьников находится в основном на низком уровне. Это обусловлено тем, что многие дети имеют лишь поверхностные представления о деньгах, испытывают трудности в планировании расходов и не всегда понимают связь между трудом и заработком. Общая картина: при достаточной бытовой включенности в денежные отношения у детей отсутствуют системные финансовые знания, навыки планирования и критического анализа. Это подтвердило необходимость разработки целенаправленной программы.

На основе выявленных дефицитов и теоретического анализа была разработана и апробирована программа факультативного курса «Копейка рубль бережет». Программа рассчитана на один учебный год (30 занятий, 1 раз в неделю по 45 минут) (Селевко, 2005).

Педагогическая программа факультативного курса «Копейка рубль бережет» создана для обеспечения нужд современных детей в приобретении практических знаний про деньги, бюджет, сбережения и экономические основы в доступной и занимательной форме. Данная программа факультативного курса создает условия не только для экономического мышления, но и творческих способностей детей, учитывая их возможности и мотивацию. Приобретенные детьми знания позволят уже в начальных классах войти в экономическую жизнь семьи. Выполнение данной программы факультативного курса нацелено на выработку универсальных учебных навыков и адаптацию школьников к существованию в рыночной среде.

Программа факультативного курса также помогает развитию общения, критического мышления, кооперации и автономности. Педагогическая программа факультативного курса «Копейка рубль бережет» для учеников начальной школы разработана согласно требованиям ФГОС НОО, базируясь на авторских курсах по учебной внеклассной работе по созданию необходимой базы финансовой грамотности (Е.Е. Вигдорчик, И.А. Липсиц, Ю.Н. Корлюгова). Следовательно, востребованность данной программы факультативного курса вызвана потребностью воспитания финансово образованного поколения, умеющего принимать взвешенные решения в сфере персональных денег и ответственно обращаться с ресурсами семьи и социума (Подласый, 2024).

Данная программа решает задачи финансового воспитания комплексно: начиная с формирования понятия о деньгах и заканчивая практическими навыками планирования семейного бюджета и рационального потребления. При этом она нацелена не столько на борьбу с имеющейся финансовой безграмотностью, сколько на развитие у ребенка самостоятельности, финансовой ответственности и способности в будущем полноценно включаться в экономические отношения.

Рассмотрим методы, используемые в программе факультативного курса «Копейка рубль бережет»:

1. Словесные методы (основаны на устном или письменном слове как источнике информации. Развивают речь, мышление, умение слушать и анализировать):

- беседа с элементами дискуссии (диалог учителя и учащихся, предполагающий обмен мнениями, уточнение понятий, обсуждение спорных вопросов. Развивает критическое мышление и умение аргументировать);
- чтение и обсуждение литературных произведений (использование художественных текстов (сказок, рассказов, стихов, притч) для иллюстрации экономических понятий. Формирует эмоциональное отношение к финансам);
- работа с пословицами и поговорками (анализ народной мудрости, связанной с деньгами, трудом, бережливостью. Способствует пониманию культурных аспектов финансов);
- словесные игры (игры, основанные на манипуляции словами (синонимы, антонимы, фразеологизмы). Обогащают словарный запас);
- решение ребусов, кроссвордов, чайнвордов, филвордов (занимательные задания на расшифровку слов и понятий. Повышают мотивацию, тренируют логику и внимание).

2. Наглядные методы (обеспечивают восприятие информации через зрительные образы. Активизируют внимание, делают абстрактные понятия конкретными):

- демонстрация денежных знаков (рассматривание реальных и фальшивых учебных денег, их элементов. Формирует узнавание валюты, внимание к деталям (номинал, защитные признаки);
- просмотр мультимедийных фильмов (использование фрагментов или целых мультфильмов на финансовые темы. Обеспечивает эмоциональное вовлечение, наглядность сюжета, запоминание через любимых героев);
- схемы, таблицы, иллюстрации (визуальное представление структуры (бюджета, классификации потребностей и т.д.). Упрощает понимание сложных взаимосвязей);
- арт-терапия (творческое задание на отображение экономического понятия через рисунок. Развивает воображение, позволяет выразить личное отношение).

3. Практические методы (направлены на формирование умений и навыков через самостоятельные действия, вычисления, решение задач. Связывают теорию с жизнью):

- решение экономических и математических задач (применение арифметических действий к житейским финансовым ситуациям (расчет стоимости, сдачи, скидки, процентов). Развивает вычислительные навыки и финансовое мышление);
- математические раскраски (соединение вычислительной деятельности с творчеством (решил пример – раскрасил фрагмент). Поддерживает интерес, развивает мелкую моторику);
- графические диктанты (рисование по клеточкам под диктовку или по схеме. Развивает пространственное мышление, внимание, усидчивость);
- лабиринты, пазлы, шифры (игровые практические задания на поиск пути, сборку целого из частей, расшифровку. Развивают логику);
- практическая работа в рабочих листах / упражнения (выполнение письменных заданий на бланках (заполни таблицу, соедини стрелками, выбери правильный ответ). Формирует навыки самостоятельной работы).

4. Игровые методы (моделирование реальных экономических и финансовых ситуаций в условной, увлекательной форме. Обеспечивает высокую мотивацию, проживание ролей, снижение тревожности): (Карпова, 1997; Эльконин, 2025):

- дидактические игры (игры с четкими правилами, направленные на усвоение конкретных знаний (сортировка, классификация, соответствие);
- сюжетно-ролевые игры (разыгрывание профессиональных и бытовых ролей (продавец-покупатель). Формируют коммуникативные навыки и практическое поведение);
- подвижные игры (физически активные игры с экономическим содержанием (размен – хлопki и т.д.). Снимают статическое напряжение, повышают энергию группы);
- интеллектуальные игры (соревновательные командные и индивидуальные игры на проверку и закрепление знаний. Развивают быстроту реакции, умение работать в команде);
- игры-путешествия (сюжетная линия перемещения по станциям или локациям с выполнением заданий. Усиливает познавательный интерес).

Эти методы и приемы в комплексе обеспечивают деятельностный подход, соответствуют возрастным особенностям второклассников и направлены на формирование всех групп ожидаемых результатов: от понимания базовых понятий до умения анализировать бюджет семьи. Рассмотрим эти методы и приемы на конкретных примерах:

1. Чтобы активизировать познавательную деятельность и сформировать экономическое мышление, на каждом занятии программы проводятся математические разминки. Так, на занятии «Деньги и их функции» математическая разминка помогает детям настроиться на восприятие сложных финансовых понятий через простые вычисления. Данные короткие задания тренируют интеллектуальную подвижность и готовят учеников к изучению базового содержания:

2. Игровые способы являются ключевыми в данном курсе, давая практическое усвоение финансовых терминов. На уроке «Торговля» сюжетно-ролевая игра «Магазин» позволяет детям примерить роли покупателя и продавца, понимая связи между товаром, ценой и деньгами. Обучающая игра «Где производят?» дает понимание цепи формирования цены продуктов, а игра «Сортировка потребностей» на уроке учит различать «хотелки» и обязательные расходы.

3. Визуальные способы широко применяются для показа отвлеченных экономических терминов. На уроке «Современные деньги России» ребята прямо изучают банкноты, рассматривая их защитные признаки и символику. Экспериментальная деятельность на уроке «Защита от подделок» дает ученикам возможность независимо изучать купюры, тренируя критическое мышление и наблюдательность.

4. Речевые способы воплощаются через различные формы. Беседы с элементами дискуссии («Банковская карта», «Налоги») активизируют речевую активность и способность доказывать свою личную позицию. Работа с пословицами и поговорками на уроке «Современные деньги других стран» обогащает словарный запас и приобщает к народной финансовой мудрости.

5. Финансовые сказки и рассказы («Как Ваня копейку берег») делают сложные понятия доступными и запоминающимися.

6. Практические методы гарантируют использование знаний в жизненных обстоятельствах. Выполнение заданий на уроке «Карманные деньги» формирует расчетные навыки и планирование. Бизнес-игра «Бюджет семьи» имитирует процедуру деления доходов и трат, в итоге развивая сознательное поведение. Формирование перечней покупок и сопоставление цен приучает к обдуманному потреблению.

7. Интерактивные методы содержат показ мультфильмов («Фиксики. Деньги», «Азбука денег тетушки Совы») и последующее обсуждение, что помогает наглядно представить сложные термины. Интерактивные задания по безопасному применению банковских карт вырабатывают прикладные умения защищаться от обмана.

8. Арт-терапевтические методы («Нарисуй помощника в удовлетворении потребности», «Придумай свою валюту») активно тренируют креативность и чувственное восприятие денежных вопросов. Данные способы очень действенны для ребят с доминированием наглядного мышления (Копытин, 2025; Медведева, 2024).

Таким образом, программа факультативного курса «Копейка рубль бережет» реализует комплексный подход посредством комбинации классических и новаторских приемов обучения, гарантируя не просто усвоение финансовых знаний, а также выработку прикладных умений финансового поведения, что отвечает сегодняшним запросам по формированию финансовой грамотности младших школьников.

### Результаты и обсуждение

После проведения курса занятий по педагогической программе факультативного курса «Копейка рубль бережет», на контрольном этапе исследования, были проведены методики, которые упоминались выше.

Рассмотрим эти результаты более подробно.

1. Методика М.С. Семенюк и О.С. Тороповой «Диагностическая работа по определению финансовой грамотности». Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о сокращении доли учеников с 73 до 9% (с 8 человек до 1), что соответствует уменьшению на 64%. Количество детей, которые показали высокий уровень, увеличилось с 0 до 36% (с 0 человек до 4). Средний уровень поднялся на 28% (3 человек до 6). Таким образом, полученная динамика показывает об улучшении базовых финансовых знаний и практических навыков в процессе изучения программы факультативного курса.

2. Методика О.П. Лимаревой и И.Ю. Сидоровой «Определение финансовой и математической грамотности». Результаты, показали, что низкий уровень сократился на 18%. Количество детей с высоким уровнем выросла на 43% (с 2 до 7 человек). Доля учащихся со средним уровнем уменьшилась на 25% (с 6 до 3 человек). Данная динамика показывает, что программа эффективно задействовала математические навыки для развития финансовой грамотности.

3. Методика Г.П. Поварничиной и Ю.А. Киселевой «Диагностика по основам финансовой грамотности». Благодаря проведенной работе удалось полностью ликвидировать пробелы в экономической подготовке: доля слабоуспевающих учащихся снизилась на 55% (с 7 до 1 человека), количество учеников со средним уровнем выросло на 19% (с 4 до 6), а доля учащихся с высоким уровнем подготовки увеличилась с 0 до 36% (с 0 до 4 человек).

4. Анкетирования для родителей Т.Г. Третьяковой на «определение уровня финансовой социализации ребенка в семье и оценку его начальных финансовых привычек и представлений». Результаты показали, что нам удалось достичь полного вовлечения всех семей в финансовое воспитание: доля семей с высоким уровнем социализации увеличилась с 82 до 100% (с 9 до 11 семей), тогда как семьи со средним уровнем полностью отсутствуют (сокращение с 2 до 0, то есть на 18%). Семей с низким уровнем не было изначально.

5. Тест Т.А. Шорыгиной на оценку поведенческих установок и нравственно-экономических качеств ребенка. Зафиксирована положительная динамика в формировании важных личностных качеств: планирования, ответственности, умения делать осознанный выбор и откладывать желания.

Доля школьников с низкими поведенческими установками уменьшилась до 0% (с 1 до 0 человек), с высокими – возросла с 64 до 91% (с 7 до 9 человек), а со средними – сократилась с 3 до 1 человека (18%).

### **Заключение**

Итак, результаты итоговой диагностики по пяти методикам демонстрируют положительную динамику уровня сформированности основ финансовой грамотности у младших школьников после внедрения программы факультативного курса «Копейка рубль бережет».

Если рассматривать динамику усвоения финансовых знаний и представлений (когнитивный компонент), то можно увидеть преобладание высокого уровня над низким. Это свидетельствует об успешном усвоении учащимися базовых финансово-экономических понятий и практических знаний.

Деятельностный и поведенческий компоненты (применение знаний, нравственно-экономические качества), показывают высокий уровень финансово-математической грамотности. Результаты подтверждают эффективность программы в развитии умения применять математические навыки для решения финансовых задач, а также таких качеств, как планирование, ответственность и осознанный выбор.

Анкетирование родителей по методике Т.Г. Третьяковой показало увеличение доли семей с высоким уровнем финансовой социализации, что говорит о полном вовлечении родителей в процесс финансового воспитания благодаря программе.

Для всех пяти методик применение Т-критерия Вилкоксона выявило значимое повышение показателей после эксперимента. Программа факультативного курса «Копейка рубль бережет» продемонстрировала наибольшую результативность в формировании как теоретических знаний, так и практических умений, что согласуется с принципами системно-деятельностного подхода.

### **Список литературы**

1. Айвазова Ц.Л. Формирование финансовой грамотности в начальной школе как современная педагогическая задача // Образование и воспитание. 2025. № 1 (53). С. 3-5.
2. Антонова Ю.В. Как и о чем говорить с детьми на уроках финансовой грамотности: учебное пособие для учителей начальных классов и работников системы дополнительного образования. Москва: Вита-Пресс, 2020. 80 с.
3. Глебова Г.Д. Экономическое воспитание школьников. Москва: Вита-Пресс, 2001. 264 с.
4. Горбунова Е.Е. Классификация методов обучения в современной педагогической науке // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1322-1324.
5. Громова М.Д. Особенности формирования основ финансовой грамотности младшего школьника во внеурочной деятельности // Молодой ученый. 2024. № 10 (509). С. 40-42.
6. Демидова Т. Е., Сороквашина Г. А. Формирование готовности будущих учителей начальных классов к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Брянск: Новый проект, 2019. 149 с.
7. Демидова Т.Е., Буренкова Н.В., Сороквашина Г.А. Исследование уровня готовности будущих учителей начальных классов к использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 22-36.
8. Землянская Е.Н. Критерии и конкретизирующие показатели оценки экономических знаний младших школьников. М.: Кнорус, 2000. 306 с.
9. Карпова Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения: пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997. 237 с.
10. Письмо Минпросвещения России от 20.02.2024 № 03-208 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по обеспечению общеобразовательными организациями достижения результатов реализации основных образовательных программ по финансовой грамотности на уровне начального общего и основного общего образования») // consultant.ru. 2024.

11. Копытин А.И. Арт-терапия: теория и практика: учебное пособие для вузов. 4-е изд., стер. Санкт-Петербург: Лань, 2025. 244 с.
12. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для вузов / Е. А. Медведева [и др.] ; под ред. Е. А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 274 с. ISBN 978-5-534-06713-2.
13. Муравин Г.К. Математика. 1-4 классы. Рабочая программа. М.: Дрофа, 2020. 109 с.
14. Огольцова, Е.Г. Мамлиева П.В., Сысолетина Э.Ю. Идеи Л.С. Выготского в области воспитания и педагогики // Молодой ученый. 2023. № 1(448). С. 43-44.
15. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для вуз. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2024. 575 с.
16. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
17. Рекомендации по достижению требований к содержанию и результатам освоения образовательных программ по финансовой грамотности в начальной школе в соответствии с ФГОС НОО, ФООП НОО и Единой рамкой компетенций по финансовой грамотности // sudact.ru. 2024.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Советский учебник, 2025. 384 с.

### **Development of basic financial knowledge in primary school children**

#### **Yana A. Tereshchenko**

Specialist Expert

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Yakutsk, Russia

Technical Institute

Neryungri, Russia

tereya3103@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

#### **Larisa V. Mamedova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of P&MNO

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Yakutsk, Russia

Technical Institute

Neryungri, Russia

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 373.3

DOI 10.25726/d2163-1978-3651-k

EDN NLRASV

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)  
(pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Abstract

This article examines the pedagogical conditions and methods for developing basic financial literacy in primary school children. Elementary school has been shown to be a sensitive period for developing economic thinking, a responsible attitude toward money, and planning skills. Developing financial literacy in primary school students is becoming increasingly important in the digital economy, as today's children already know how to pay with both cards and cash from an early age. To thoroughly explore the methods and techniques that promote financial literacy, we analyzed the experience of educators and psychologists in the Russian Federation and the Republic of Sakha (Yakutia) working in this field and also examined the specifics of financial education for children. Our initial assessment reflects the level of financial literacy development in primary school students. The results showed that this level is low for most children. After analyzing the data, it became clear that further work is required to successfully develop financial competencies. In this regard, we developed and tested a teaching program for the optional course «A Penny Saves a Ruble», which includes game-based, hands-on, visual, and verbal methods, as well as art therapy and the use of information and communication technologies (educational cartoons). A final assessment using the Wilcoxon t-test confirmed statistically significant positive results. This conclusion confirms the effectiveness of systemic financial education in elementary schools.

### Keywords

primary school age, financial literacy, development, personality, elementary school, methods, techniques, economic education.

### References

1. Aivazova Ts.L. The formation of financial literacy in primary schools as a modern pedagogical task // Education and upbringing. 2025. № 1(53). pp. 3-5.
2. Antonova Yu.V. How and what to talk about with children in financial literacy lessons: a textbook for primary school teachers and employees of the supplementary education system. Moscow: Vita-Press, 2020. 80 p.
3. Glebova G.D. Economic education of schoolchildren. Moscow: Vita-Press, 2001. 264 p.
4. Gorbunova E.E. Classification of teaching methods in modern pedagogical science // Young scientist. 2015. № 11(91). pp. 1322-1324.
5. Gromova M.D. Features of the formation of the foundations of financial literacy of a younger student in extracurricular activities // Young scientist. 2024. № 10 (509). pp. 40-42.
6. Demidova T. E., Sorokvashina G. A. Formation of Future Primary School Teachers' Readiness to Use the Technology of Developing Critical Thinking through Reading and Writing. Bryansk: Novyi proekt, 2019. 149 p.
7. Demidova T.E., Burenkova N.V., Sorokvashina G.A. A study of the level of readiness of future primary school teachers to use technology for developing critical thinking through reading and writing // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2018. № 4. pp. 22-36.
8. Zemlyanskaya, E.N. Criteria and specifying indicators for assessing the economic knowledge of primary school students. M.: Knorus, 2001. 306 p.
9. Karpova E. V. Didactic Games in the Initial Period of Education: A Guide for Parents and Teachers. Yaroslavl: Akademiya razvitiya, 1997. 237 p.
10. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02.20.2024 № 03-208 «On the direction of methodological recommendations» (together with «Methodological recommendations for ensuring educational institutions achieve the results of the implementation of basic educational programs on financial literacy at the level of primary general and basic general education») // consultant.ru. 2024.
11. Kopytin A.I. Art therapy: theory and practice: academic settlements for universities. 4th ed. St. Petersburg: Lan, 2025. 244 p.
12. Art Pedagogy and Art Therapy in Special and Inclusive Education: Textbook for Universities / E. A. Medvedeva et al.; ed. by E. A. Medvedeva. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Urait, 2024. 274 p. ISBN 978-5-534-06713-2.



13. Muravin G.K. Mathematics. Grades 1-4. Work program. Moscow: Bustard, 2020. 109 p.
14. Ogoltsova, E.G. Mamlieva P.V., Sysoletina E.Y. Vygotsky's ideas in the field of education and pedagogy // Young Scientist. 2023. № 1(448). pp. 43-44.
15. Podlasyi I.P. Pedagogy: a textbook for the universities. 3rd ed., revis. and add. Moscow: Yurait, 2024. 575 p.
16. Selevko G. K. Pedagogical Technologies Based on Didactic and Methodological Improvement of the Educational Process. Moscow: Research Institute of School Technologies, 2005. 288 p.
17. Recommendations on achieving the requirements for the content and results of mastering educational programs on financial literacy in primary schools in accordance with the Federal State Educational Standard for Higher Education, the Federal Educational Standard for Higher Education and the Unified Framework of Competencies in Financial Literacy // sudact.ru. 2024.
18. Elkonin D.B. Psychology of the game. Moscow: Soviet Textbooks, 2025. 384 p.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»  
Том 16 (2026). № 4  
ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и Российский индекс научного цитирования, список рекомендуемых журналов Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Адрес редакции: 216783, Россия, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10  
e-mail: [info@emreview.ru](mailto:info@emreview.ru)  
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)  
веб-сайт: <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 30.04.2026.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2026

---

Online media «Education management review»  
Volume 16 (2026). Issue 4  
ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor).

The publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

Manuscripts are exposed to editorial processing. The points of view of authors and an editorial board can not coincide. Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability.

Address of the editorial office: 216783, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10  
e-mail: [info@emreview.ru](mailto:info@emreview.ru)  
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)  
web: <https://emreview.ru>

Signed to placement 30.04.2026.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2026



