

2 (84) 2026

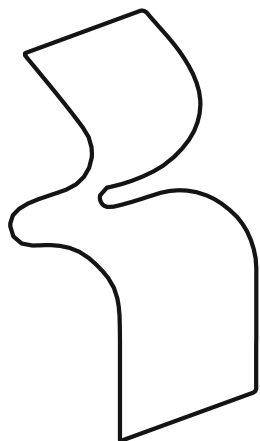


ВЕСТНИК

ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА
И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



2 (84)
2026

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата
наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-86273 от 02.11.2023

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2026

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовещение»
нидерландского художника эпохи
Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых» (ВлГУ)

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.06.26
Заказ № 17

Выход в свет 03.07.26

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 23,02

Тираж 500 экз.
16+

Издательство ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в подразделении
оперативной полиграфии ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600014, г. Владимир,
ул. Белокопской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, профессор
- Е. Е. Блинова доктор психол. наук, профессор
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО
- С. Г. Елизаров доктор психол. наук, доцент
- С. А. Завражнин доктор пед. наук, профессор
- А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
- В. В. Козлов доктор психол. наук, профессор
- А. Д. Король доктор пед. наук, профессор
(г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. В. Маркелова доктор психол. наук, доцент
- Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук, член-корреспондент РАО
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент
- В. А. Романов доктор пед. наук, профессор
- Л. Э. Семенова доктор психол. наук, профессор
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор
- Т. П. Скрипкина доктор психол. наук, профессор
- О. В. Суворова доктор психол. наук, профессор
- А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент
- Л. К. Фортובה доктор пед. наук, профессор
- Н. В. Шутова доктор психол. наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Корнетов Г. Б.

ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ И ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ПРОСТРАНСТВО ОСМЫСЛЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ.....	9
--	----------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Акиншина А. Н., Дорошенко С. И.

ШКОЛЬНАЯ ПЕДОЛОГИЯ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА: ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ.....	21
--	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Зверева Е. И.

ГИБРИДНЫЕ МОДЕЛИ ОЦЕНИВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ И АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ГИБРИДИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ	29
---	-----------

Ильяева Л. П., Фабриков М. С.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТЕРАКТИВНОГО КВИЗА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОСПИТАННИКОВ ХОРА.....	44
---	-----------

Склизкова А. П.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	51
--	-----------

Скляренко Р. В., Гайдерава П. А.

О ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПАРАЛЛЕЛИЗМА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	60
--	-----------

СОДЕРЖАНИЕ

Чуканов А. К.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	66
---	-----------

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вохмянина А. Н.

РЕФЛЕКСИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ВУЗА	76
---	-----------

Гайнеев Э. Р., Молева Г. А., Сахиева Р. Г.

ТРОЙНОЕ ТРАНСФОРМАЦИОННОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	84
---	-----------

Карякин А. К., Рогачева Е. Ю.

ПОДГОТОВКА ДИПЛОМАТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И США.....	92
--	-----------

Смирнова С. В.

ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА РОССИЙСКОГО ВУЗА КАК ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	102
---	------------

Щербакова Е. Е., Иванова Н. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДЕТСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ	116
---	------------

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Ежкова Н. С., Ермечева И. С.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	123
--	------------

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Максимов М. А.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	129
--	-----

<i>Плаксина И. В.</i> СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ	140
--	-----

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

<i>Абдуллаева С. Ш.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИК И ТАБЛИЦ ШУЛЬТЕ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА ДЕТЕЙ КАК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ТАК И НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	150
---	-----

<i>Зверева Е. И.</i> АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	154
--	-----

<i>Кашкин Е. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ MOODLE КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	159
---	-----

<i>Сюй Бо</i> ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КИТАЕ: ОТ «ЗАКРЕПЛЕНИЯ БАЗОВЫХ НАВЫКОВ» К «ВСЕСТОРОННЕМУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ»	171
--	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

<i>Перминова Л. М.</i> РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ В. Е. ЦИБУЛЬНИКОВОЙ «УЧИТЕЛЬ: ЦЕННОСТЬ СЛУЖЕНИЯ И СОЗИДАНИЯ» (М. : МПГУ, 2024. 687 С.)	179
---	-----

НАШИ АВТОРЫ	189
-------------------	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	198
------------------------------	-----

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kornetov G. B.

**TRANSMITTING, GENERATING AND TRANSFORMING PEDAGOGY
AS A SPACE FOR UNDERSTANDING THE PROJECT METHOD 9**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Akinshina A. N., Doroshenko S. I.

**SCHOOL PEDAGOGY IN THE SOVIET PERIOD: PREREQUISITES
FOR ITS DEVELOPMENT AND ITS PROBLEM FIELDS 21**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Zvereva E. I.

**HYBRID ASSESSMENT MODELS: INTERNATIONAL EXPERIENCE
AND AN AUTHOR'S CONCEPT OF INTEGRATING TRADITIONAL
AND INNOVATIVE METHODS 29**

Ilyayeva L. P., Fabrikov M. S.

**THE ROLE OF MUSICAL AND INTERACTIVE QUIZ IN SHAPING
THE CREATIVE POTENTIAL OF CHOIR STUDENTS 44**

Sklyzkova A. P.

**TEACHING AND UPBRINGING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
ON THE EXAMPLE OF WORKS OF ART AND LITERATURE 51**

Sklyarenko R. V., Gaiderova P. A.

**ABOUT THE POSSIBILITIES OF STUDYING STYLISTIC PARALLELISM
AT ENGLISH LESSONS AT SECONDARY SCHOOL OF GENERAL
EDUCATION 60**

Chukanov A. K.

**THEMATIC ENVIRONMENTAL TASK AS A PEDAGOGICAL MEANS
OF FORMING THE COGNITIVE COMPONENT OF STUDENTS'
ECOLOGICAL CULTURE 66**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

- Vokhmyanina A. N.*
REFLECTIVE INTERACTION WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE
AS THE BASIS FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING OF ENERGY
ENGINEERING STUDENTS 76
- Gaineev E. R., Moleva G. A., Sakhieva R. G.*
TRIPLE TRANSFORMATIONAL MENTORING AS A FACTOR
IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN VOCATIONAL
SCHOOLS 84
- Karjakin A. K., Rogacheva E. Yu.*
TRAINING OF DIPLOMATS IN THE PROFESSIONAL EDUCATION
SYSTEM IN RUSSIA AND THE USA 92
- Smirnova S. V.*
PORTRAIT OF A RUSSIAN UNIVERSITY GRADUATE
AS AN EMBODIMENT OF THE CONCEPT OF MULTIDIMENSIONAL
EDUCATION 102
- Shcherbakova E. E., Ivanova N. V.*
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF BACHELOR-DESIGNERS IN THE DESIGN OF CHILDREN'S
DEVELOPING ENVIRONMENT 116

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- Yezhkova N. S., Ermecheva I. S.*
PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPEECH THERAPY TEACHERS
IN THE SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT 123

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

- Maksimov M. A.*
VALUE ORIENTATIONS AND ACTIVITY SELFREGULATION 129
- Plaksina I. V.*
FORMATION OF STUDENTS' SUBJECTIVITY IN INTERACTION
WITH THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 140

CONTENTS

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Abdullayeva S. Sh.

**USING MNEMONICS TRIGGERS AND SCHULTE TABLES
TO IMPROVE THE HARMONIZATION OF THE HEMISPHERES
THE BRAIN OF PRESCHOOL AGE CHILDREN,
AS WELL AS PRIMARY SCHOOLS..... 150**

Zvereva E. I.

**ACADEMIC INTEGRITY OF SCHOOLBOY SCHOOLCHILDREN
IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE 154**

Kashkin E. A.

**USING MOODLE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT
AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR STIMULATING SELF-CONTROL
IN THE EDUCATIONAL PROCESS 159**

Syuy Bo

**HIGHER INSTITUTIONS TEACHER TRAINING IN CHINA:
FROM “CONSOLIDATING BASIC SKILLS” TO “COMPREHENSIVE
IMPROVEMENT OF ABILITIES” 171**

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Perminova L. M.

**REVIEW ON THE MONOGRAPH BY V. E. TSIBULNIKOVA «TEACHER:
VALUE OF SERVICE AND CREATION» (M. : MPG U, 2024. 687 p.) 179**

OUR AUTHORS 194

INFORMATION FOR AUTHORS 198

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

Г. Б. Корнетов

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-9-20>

ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ И ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ПРОСТРАНСТВО ОСМЫСЛЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Передающая, порождающая и преобразующая педагогика задает особый ракурс рассмотрения метода проектов, позволяя выявить его важные дидактические особенности. В статье исследуются эти особенности.

Ключевые слова: метод проектов в истории и теории педагогики; особенности применения метода проектов в пространстве передающей, порождающей и преобразующей педагогики.

Происходящие в первой четверти XXI века процессы модернизации и реформирования российского образования существенно актуализировали для отечественной педагогики такую проблему, как создание условий для развития активности и самостоятельности у обучающихся в учебно-воспитательном процессе, формирования у них широкого набора компетенций, позволяющих эффективно осваивать новые знания и участвовать в различных общественно значимых социальных практиках. В этой ситуации в России (как, пожалуй, и во всем мире) все более широко для решения указанных педагогических задач применяется метод проектов, который прошел длинный, сложный и противоречивый путь развития [6; 24; 26; 30]. В этой связи И. Б. Игнатова и Л. Н. Сушкова отмечают, что «проектные технологии как метод обучения приобрели на сегодняшний день огромную популярность у педагогов,

занимающихся как теоретическими исследованиями, так и их практической реализацией в различных учебных заведениях. <...> Под влиянием современной тенденции к технологизации педагогической науки проектные технологии развились из метода проектов (Дж. Дьюи) и обозначались в отечественной педагогической литературе и исследованиях по истории педагогики термином “метод проектов”». И. Б. Игнатова и Л. Н. Сушкова обращают внимание на то обстоятельство, что «до сих пор существует немало споров о содержании самого понятия “метод проектов”, о необходимости и эффективности использования метода в практике обучения, о применимости метода к различным предметам изучения в учебных заведениях разного уровня. Расходятся мнения и по вопросу возникновения метода, и о его основоположниках. Так, Е. С. Полат, Н. Ю. Пахомова связывают рождение метода проектов с

именем американского философа и педагога Джона Дьюи (1859 – 1952 гг.), Б. М. Назаренко называет основоположником данного метода В. Килпатрика, американские педагоги (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Дж. С. Холл) считают основателем метода Р. Стимсона. За все время существования и развития метода проектов о нем сказано немало в различных концептуальных контекстах» [7, с. 164 – 165].

В 2003 году В. Н. Стенберг защитила диссертацию «Теория и практика “метода проектов” в педагогике XX века», подготовленную под руководством Е. Ю. Рогачевой, которая является сегодня ведущим российским специалистом по изучению педагогического наследия Дж. Дьюи. В своем исследовании В. Н. Стенберг, анализируя и обобщая большое количество источников, показала, что «“метод проектов” как понятие динамично менялось: от понимания как “соревнование” (XVI – XVII века), “синтетическое” упражнение (К. Вудворт) с целью усиления активности и мотивации “метод проектов” стал трактоваться как “конструктивные занятия” (Д. Дьюи и Ч. Ричардз, конец XIX века). В начале XX века в логике усиления интереса и мотивации он интерпретируется как “целевой акт, идущий от всего сердца” (У. Килпатрик, 1918 г.). Лишь в 80-е годы XX века “метод проектов” рассматривается как “дидактическое понятие” (Х. Штубенбрайт)». В. Н. Стенберг обращает внимание на то, что «в 1960 – 1970-е годы на волне критики прогрессивизма прагматизма “метод проектов” в какой-то степени не без основания обвиняли в нарушении систематичности обучения, снижении уровня теоретических знаний учащихся общеобразовательной школы». При этом она подчеркивает,

что «в 1970 – 80-е годы в Европе, а позднее, в 1990-е годы, в России “метод проектов” переживает своего рода “ренессанс”, проникая во все ступени школы. <...> Метод проектов <...> может быть рассмотрен в качестве одного из возможных путей выхода из кризиса традиционной школы, ассоциируемой со школой готовых знаний». Оценивая потенциал метода проектов, В. Н. Стенберг пишет: «“Метод проектов” помогает воспитывать мыслящего, самостоятельного, готового к совместной деятельности ученика, понимающего, что знание – это не самоцель, а средство развития личности. “Метод проектов” учит самому отыскивать информацию, включает ученика в интеллектуальный творческий поиск. Для ученика образование становится органичным, естественным делом, возникшим как способ реализации собственных потребностей» [32, с. 7 – 11].

Сегодня даже в отечественной научной и учебно-методической литературе существует множество определений метода проектов. Например, в «Педагогическом энциклопедическом словаре» он определен кратко как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов» [28, с. 140]. Существуют и более развернутые трактовки этого феномена. К их числу относится следующая: «Метод проектов (метод проблем) – интерактивная образовательная технология самостоятельного решения обучающимися практически или теоретически значимой проблемы посредством реализации системно организованной последовательности действий, направленной на достижение заранее планируемого результата,

который состоит в преобразовании имеющегося/создании нового продукта (проекта) (практического и/или теоретического). Данная образовательная технология предполагает наличие значимой теоретической или практической проблемы, которую необходимо не только решить, но и реализовать полученные результаты в том или ином продукте деятельности (макете, бизнес-плане, рекомендации и др.). Метод проектов позволяет реализовать совместную деятельность обучающихся (парную, групповую), совершенствовать навыки исследования, умения самостоятельно конструировать знание и ориентироваться в информационном пространстве, а также способствует развитию критического и творческого мышления, креативности, soft skills: умение работать в команде, проявлять гибкость, улаживать конфликты, умение убеждать и искать компромиссы и др.» [27].

Отмечая, что «основой организации образовательной деятельности в соответствии с обновленными ФГОС остается системно-деятельностный подход, ориентирующий педагогов на создание условий, инициирующих действия обучающихся», И. С. Солодкова подчеркивает, что «одним из методов (возможно, наиболее эффективным) реализации данного подхода является проектная деятельность». Она пишет, что «проектная деятельность в обновленном ФГОС занимает значимое место. Она выступает как одно из требований к метапредметным результатам; составная часть требований к предметным результатам; оцениваемая форма учебной деятельности; основная форма учебной деятельности, развивающая УУД; часть Программы формирования

универсальных учебных действий обучающихся». Необходимость обращения к проектной деятельности И. С. Солодкова объясняет тем, что «современное информационное общество ставит перед образованием новые задачи: “не научить” на всю жизнь, а научить учиться всю жизнь. Вместо накопления знаний необходимо сегодня ориентировать учащихся на развитие способности приобретать знания и формирование умения использовать приобретённые знания на практике». Именно эти задачи, по ее убеждению, эффективно можно решать, используя в образовательном процессе метод проектов [31].

Следует признать, что большинство имеющих в отечественной педагогической литературе определений метода проектов связывает его с организацией учебной деятельности субъектов образования, приобретением ими определенных знаний, с познавательной компетенцией. Об этом, например, убедительно свидетельствует приведенное выше определение, взятое из «Педагогического энциклопедического словаря». В этой логике метод проектов интерпретируется и в Википедии: «Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставле-

нии учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта. То есть в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [25].

Для понимания сущности и возможностей метода проектов, его обучающего и воспитывающего потенциала требуется более широкий взгляд. В 2020 году на основании проведенного исследования я опубликовал серию статей, в которых рассмотрел разработанную У. Х. Килпатриком (1871 – 1965) концепцию метода проектов [9; 10; 11; 13; 14]. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что американский педагог разрабатывал его как способ организации развития целостного человека на основе вовлечения его в активную познавательную и созидательную деятельность, в совместную деятельность по преобразованию социального мира. Е. Н. Астафьева в серии статей, посвященных представителям отечественной педагогики свободного воспитания конца XIX – первой четверти XX века, продемонстрировала, что их обращение к методу проектов может быть продуктивно проинтерпретировано с точки зрения

концепций передающей, порождающей и преобразующей педагогики [1; 4; 5; 8, с. 99 – 113].

Осмысление метода проектов в контексте концепций передающей, порождающей и преобразующей педагогики [8; 18; 20] содействует выявлению ряда его сущностных характеристик, которые являются базовыми для понимания природы и потенциала этого педагогического феномена.

Прежде всего следует отметить, что метод проектов в формате передающей педагогики играет весьма специфическую роль. С одной стороны, как следует из ее названия, передающая педагогика направлена на то, чтобы передать накопленные человечеством элементы культуры (знания, умения, навыки, нормы поведения и др.) новым поколениям. В ее рамках в соответствии с четко определенными целями образования разрабатывается и формируется выверенное и детализированное содержание образования, которое организуется в строго выверенную, обособленную систему и в ее рамках «дробится» на последовательные, взаимосвязанные элементы. Затем избираются те методы, формы, средства педагогической деятельности, с помощью которых педагог обеспечивает усвоение этих «элементов» учащимися, то есть, по сути, осуществляет их передачу своим питомцам. Передающая педагогика устанавливает, что педагог должен жестко регулировать процесс образования, контролировать каждый шаг своего подопечного в этом процессе, постоянно проверять, насколько тот успешно усваивает зафиксированное в соответствующих документах и текстах (стандартах, программах, учебниках, пособиях, рабочих тетрадях и т. п.) содержание образования, одобряет или не

одобряет каждое конкретное действие своего питомца по его освоению, при необходимости помогает ему изживать собственные недостатки и исправлять ошибки, преодолевает его сопротивление по вовлечению в образовательную деятельность.

Порождающая педагогика стремится обеспечить получение заранее определенных, предельно конкретных образовательных результатов в их четкой последовательности, осязаемости и проверяемости. Именно это должно обеспечить передачу представителям новых поколений накопленного человечеством опыта в его наиболее значимых здесь и сейчас элементах.

Естественно, что при таком подходе к пониманию и организации образования творческая самостоятельная поисковая активность образующихся, которая лежит в основании всех трактовок метода проектов, существенно препятствует и получению изначально предзаданных результатов, и соблюдению заранее выстроенного графика освоения содержания образования, нарушая его график и заданный ритм, и усвоению жестко прописанной образовательной программы. Именно поэтому при последовательной реализации в образовательной деятельности концепции передающей педагогики применение метода проектов предельно ограничено и крайне фрагментарно. Оно, по сути своей, предельно формально и практически сведено к минимуму, ни в коей мере не влияя сколько-нибудь значительно на характер организации педагогического процесса.

С другой стороны, если используемые в педагогической практике модели учебно-воспитательного взаимодействия позволяют или даже предполагают обращение к методу проектов, то

при его успешном применении у образующихся, как правило, на основе возникшего интереса к участию в образовательном процессе формируется потребность в том, чтобы обратиться к своему наставнику с вполне осознанной просьбой, «передать» им определённые элементы культурного опыта, необходимые для выполнения конкретного проекта, успешного развития их познавательной и деятельностной активности, решения тех или иных проблем, осмысленного и интенсивного погружения в созданную человечеством культуру. Они оказываются готовыми принять передачу знаний, умений, навыков и других элементов накопленного опыта не как то, что им дают по предписанному свыше стандарту (программе), созданному совершенно независимо от них, а как то, в чем они сами испытывают потребность, и обращаются к учителю, преподавателю, воспитателю как к человеку, которого они принимают, в чей компетенции они уверены, и предполагают, что его поддержка будет способствовать их продвижению в решении проблем, с которыми они столкнулись при выполнении проектов, которые у них самих вызывают существенные, вполне осознанные затруднения. В рассматриваемой ситуации образующимся, которые вовлекаются педагогами в проектную деятельность, передающая педагогика оказывается востребованной для того, чтобы расширить формат образования, изначально выходящий за ее рамки. Они могут ее инициировать. В таких случаях передающая педагогика оказывается «вспомогательным инструментом», направленным на обеспечение развития растущего человека, базирующегося не на усвоении передаваемого, а на самостоятельном

освоении элементов культуры при поддержке и содействии педагога.

Метод проектов успешно может быть использован в пространстве порождающей и передающей педагогики, которая, как было показано ранее, ориентирована на самостоятельную активность образующихся субъектов, хотя и акцентирует внимание на ее различных аспектах [16; 17]. Важно иметь в виду, что сегодня порождающая и преобразующая педагогика привлекает к себе внимание теоретиков и практиков российского образования, решающих проблемы его модернизации и реформирования [см., к примеру: 2; 3].

Порождающая педагогика в отличие от исторически значительно более ранней и широко распространенной передающей педагогики видит свою задачу не просто в том, чтобы передать каждому новому поколению накопленный и специально адаптированный (переработанный в содержание образования) опыт предшествующих поколений, который воплощен в созданной человечеством культуре и содержится в бесконечном множестве самых разнообразных культурных объектах. В центре порождающей педагогики стоит проблема создания наставниками специальных условий развития (педагогизированных обстоятельств жизни ребенка, особой образовательной среды). Эти условия призваны «запустить» процесс самостоятельного исследования образующимися субъектами различных аспектов человеческой культуры и обеспечить в ходе этого процесса извлечение и освоение ими знаний, умений, навыков, компетенций, способов взаимодействия и сотрудничества, норм поведения и т. д. При этом предполагается, что образующиеся субъекты продвигаются к

заранее определенным целям их обучения и развития, ставя и решая различные проблемы в процессе активного поиска во многих случаях посредством многочисленных проб и ошибок на пути к истине. Наставники выступают преимущественно их консультантами, в той или иной степени содействующими тому, чтобы они приняли заранее намеченные педагогические цели, а еще лучше, чтобы они сами участвовали в их определении, и оказывают им помощь и поддержку, необходимые для преодоления образующимися субъектами тех трудностей, с которыми они сталкиваются при погружении в безбрежное пространство культуры и поиска в нем ответов на те вопросы, которые стремятся решить в процессе образования и постановке которых в той или иной степени участвуют. Передающая же педагогика часто являет собой деятельность педагога, который дает готовые ответы на незадаваемые вопросы.

Естественно, что последовательно реализуемая порождающая педагогика в значительно меньшей степени, чем педагогика передающая, позволяет четко планировать ожидаемые результаты образования, контролировать и регулировать ход учебно-воспитательного процесса, обеспечивать высокую степень совпадения целей и результатов образования. Но она в значительно большей степени стимулирует развитие у субъектов образования познавательных интересов, способностей и потребностей действовать самостоятельно, активно, творчески. Именно здесь метод проектов и оказывается исключительно эффективным способом организации их обучения и воспитания, обращая образующихся субъектов не к усвоению готового, детально прописанного и

предложенного им педагогом содержания образования, а сталкиваясь с необходимостью самим искать и выявлять то, что поможет выполнить реализуемый проект, получить желаемый результат, продвигнуться в освоении культурных объектов и сделать шаг, хотя и менее предсказуемый, в овладении заданным содержанием образования.

Проведенный автором анализ первой известной концептуально обоснованной и практически реализованной на высочайшем уровне форме порождающей педагогики, которая была связана с идеями и деятельностью Сократа (469 – 399 гг. до н. э.) и его ученика Платона (427 – 347 гг. до н. э.) [12; 15; 19], показал, что ее глубинный смысл в идеале заключается не просто в том, что образующиеся субъекты сами находят, систематизируют и усваивают необходимые им новые знания, постигают истину, а приходят к ним исходя из своей внутренней потребности, как бы «порождая» их с помощью напряженных духовных развивающих усилий. Именно поэтому Сократ называл созданный им метод обучения «майевтикой», то есть «повивальным искусством» – искусством, содействующим ученику в деле «рождения» истины, приходящей к нему не от наставника, а как бы в результате его собственных усилий в результате напряжения его души при содействии Учителя, роль которого, впрочем, в этом процессе исключительно велика.

Сегодня порождающая педагогика ставит своей важнейшей задачей превратить любой осваиваемый и присваиваемый субъектом образования культурный объект в личностно значимый для него элемент, естественным образом входящий в структуру его личности, его соб-

ственной культуры. Именно поэтому порождающая педагогика стремится опираться на внутреннюю устремленность субъекта образования к необходимым и значимым для них элементам культуры, а не на внешнее предъявление им того, что они должны усвоить в соответствии с образовательными стандартами и программами.

Даже столь краткое описание особенностей порождающей педагогики позволяет понять, что в ее пространстве методу проектов принадлежит исключительно важное место. Именно метод проектов является тем эффективным способом организации образования субъектов, который создает условия и предоставляет им возможность осваивать культуру самостоятельно, постоянно соотносить процесс погружения в нее со своим внутренним настроением, своими устремлениями, интересами и потребностями, со своими реальными возможностями и запросами. Метод проектов превращает питомца в сотрудника наставника в деле организации и реализации собственного развития в пространстве образования посредством активной познавательной и практической, индивидуальной и совместной групповой деятельности. И здесь на первое место выступает не способность человека «заставить» себя образовываться (к тому же часто подкрепляемая внешним принуждением и даже насилием), а искреннее внутреннее стремление погрузиться в образовательный процесс, стать не просто его участником, а превратиться в его «сотворца».

Если порождающая педагогика рассматривает процесс развития человека сквозь призму «самопостижения» им культуры и наполнения ее собствен-

ными смыслами, исходя из собственных внутренних установок, то преобразующая педагогика исходит из того, что человек в педагогическом процессе должен преобразовать себя, а полноценно он это может, если будет не просто постигать окружающий мир, а непрерывно преобразовывать его. То есть аксиомой становится утверждение, что подлинное образование, понимаемое как преобразование себя, возможно только в процессе активного участия в деятельности преобразованию окружающего социального мира, преобразованию уже существующей здесь и сейчас реальности, воплощенной в наличной человеческой культуре.

Результаты проведенного автором специального исследования феномена преобразующей педагогики [21; 22; 23] показывают, что в ее основании лежит необходимость соединить практику образования человека с практикой преобразования, изменения, улучшения окружающего мира, ибо, только активно участвуя в ней, люди смогут преобразовать самих себя, обеспечить свое полноценное, подлинное развитие. Только они становятся подлинно образованными людьми. В указанном контексте метод проектов – это прежде всего метод вовлечения образовывающихся не просто в процесс постановки и решения учебных проблем, что, в принципе, возможно в формате порождающей педагогики, а метод их вовлечения в процесс постановки и решения конкретных больших и малых социальных проблем, в процесс непосредственного улучшения (преобразования) различных реальных социальных ситуаций, преодоление имеющего место негатива посредством разработки и реализации социальных проектов, кото-

рые обретают качество социально-педагогических. Иными словами, одновременно становятся учебными – развивающими, преобразующими их участников-исполнителей.

Порождающая педагогика есть деятельностная педагогика не только в учебном смысле, но и в смысле необходимого и непрерывного вовлечения субъектов образования в социально значимую практическую, преобразующую деятельность, которая оказывается положенной в фундамент собственно учебной деятельности. Более того, она, по сути, оказывается самой учебной, образовательной деятельностью. Важнейшая особенность преобразующей педагогики заключается в том, что результаты, которые продуцируются в процессе образования, оказываются значимыми не только для тех, кто образовывает, и для тех, кого образовывают, но и для других людей. Это обеспечивает качественно новый, значительно более высокий уровень мотивации образовывающихся субъектов, для которых существенно важно знать и понимать, что их деятельность, ее результаты востребованы, важны, значимы и нужны для других людей и их групп, для местных сообществ, общества, государства, его институтов и т. п.

Очевидно, что в обсуждаемом контексте метод проектов является главным способом реализации модели преобразующей педагогики в организации образовательного процесса. Но в отличие от порождающей педагогики здесь акцент будет делаться не на организацию самостоятельной познавательной деятельности, пусть во многих случаях и опирающейся на деятельность практическую, а на практическую, преобразующую, социально значимую деятельность.

Таким образом, в рамках порождающей педагогики и преобразующей педагогики методу проектов принадлежит определяющее место, хотя сами проекты в их форматах строятся по разным основаниям.

Литература

1. Астафьева Е. Н. Идеал свободной школы Н. В. Чехова (1865 – 1947) в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 93 – 109.
2. Астафьева Е. Н. Инновационный потенциал порождающей педагогики в реализации федеральных проектов «Современная школа» и «Успех каждого ребенка» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 4. С. 30 – 39.
3. Астафьева Е. Н. Модель российской общественно-активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2020. № 1. С. 44 – 56.
4. Астафьева Е. Н. Наследие К. Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 96 – 113.
5. Астафьева Е. Н. Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные процессы и программы в образовании. 2018. № 3. С. 25 – 32.
6. Зайцев В. С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 52 – 62.
7. Игнатова И. Б., Сушкова Л. Н. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ // Теория и практика общественного развития. 2011. № 1. С. 164 – 165.
8. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования : материалы XIV Междунар. науч. конф. Москва, 15 нояб. 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2018. 256 с.
9. Корнетов Г. Б. Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика // Народное образование. 2020. № 5. С. 137 – 147.
10. Корнетов Г. Б. Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика. Ст. 1 // Школьные технологии. 2020. № 5. С. 33 – 41.
11. Корнетов Г. Б. Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика. Ст. 2 // Школьные технологии. 2020. № 6. С. 33 – 43.
12. Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 46 – 56.
13. Корнетов Г. Б. Метод проектов У. Х. Килпатрика. Ч. 1. Сущность и становление метода // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 5. С. 16 – 24.

14. Корнетов Г. Б. Метод проектов У. Х. Килпатрика. Ч. 2. Особенности метода // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6. С. 19 – 27.
15. Корнетов Г. Б. Образец порождающей педагогики // Известия Российской академии образования. 2018. № 2 (46). С. 68 – 79.
16. Корнетов Г. Б. Передающая и порождающая педагогика сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения (Ст. 1) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 53 – 73.
17. Корнетов Г. Б. Передающая и порождающая педагогика сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения (Ст. 2) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 54 – 79.
18. Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia: педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 51 – 58.
19. Корнетов Г. Б. Порождающая педагогика Сократа // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2018. № 3. С. 18 – 24.
20. Корнетов Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. С. 46 – 57.
21. Корнетов Г. Б. Феномен преобразующей педагогики // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2018. № 4. С. 6 – 21.
22. Корнетов Г. Б. Характер, особенности и смысл преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2018. № 3. С. 95 – 117.
23. Корнетов Г. Б. Что такое преобразующая педагогика? // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 13 – 27.
24. Лапердина М. Г. Историко-педагогические аспекты реализации метода проектов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. С. 171 – 183.
25. Метод проектов. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод проектов](https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_проектов) (дата обращения: 16.09.2023).
26. Митрофанова Г. Г. Метод проектов вчера и сегодня // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2010. Т. 3. № 4. С. 94 – 106.
27. Описание образовательной технологии «метод проектов». URL: <https://edu.itmo.ru/files/107?ysclid=mnf380wic2136392273> (дата обращения: 16.09.2023).
28. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая Российская энциклопедия, 2020. 528 с.
29. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 307 – 318.
30. Ретивых М. В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вестник Брянского государственного университета. 2008. № 1. С. 24 – 31.
31. Солодкова И. С. Проектная деятельность в обновленном ФГОС. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/695393> (дата обращения: 16.09.2023).
32. Стернберг В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2003. 20 с.

References

1. Astaf'eva E. N. Ideal svobodnoj shkoly` N. V. Chexova (1865 – 1947) v kontekste peredayushhej, porozhdayushhej i preobrazuyushhej pedagogiki // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. 2018. № 3. S. 93 – 109.
2. Astaf'eva E. N. Innovacionny`j potencial porozhdayushhej pedagogiki v realizacii federal`ny`x proektov «Sovremennaya shkola» i «Uspex kazhdogo rebenka» // Innovacionny`e proekty` i programmy` v obrazovanii. 2020. № 4. S. 30 – 39.
3. Astaf'eva E. N. Model` rossijskoj obshhestvenno-aktivnoj shkoly` v kontekste koncepcii preobrazuyushhej pedagogiki // Innovacionny`e proekty` i processy` v obrazovanii. 2020. № 1. S. 44 – 56.
4. Astaf'eva E. N. Nasledie K. N. Ventcelya v kontekste peredayushhej, porozhdayushhej i preobrazuyushhej pedagogiki // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. 2018. № 2. S. 96 – 113.
5. Astaf'eva E. N. Osmy`slenie predstavlenij Nikolaya Chexova o svobodnoj shkole s tochki zreniya peredayushhej, porozhdayushhej i preobrazuyushhej pedagogiki // Innovacionny`e processy` i programmy` v obrazovanii. 2018. № 3. S. 25 – 32.
6. Zajcev V. S. Metod proektov kak sovremennaya texnologiya obucheniya: istoriko-pedagogicheskiy analiz // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 6. S. 52 – 62.
7. Ignatova I. B., Sushkova L. N. Proektny`e texnologii kak metod obucheniya: istoriko-pedagogicheskiy analiz // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2011. № 1. S. 164 – 165.
8. Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III ty`syacheletiya: peredayushhaya, porozhdayushhaya i preobrazuyushhaya pedagogika v istorii obrazovaniya : materialy` XIV Mezhdunar. nauch. konf. Moskva, 15 noyab. 2018 g. / red.-sost. G. B. Kornetov. M. : ASOU, 2018. 256 s.
9. Kornetov G. B. Vosxozhdenie k metodu proektov Uil`yama Kilpatrika // Narodnoe obrazovanie. 2020. № 5. S. 137 – 147.
10. Kornetov G. B. Vosxozhdenie k metodu proektov Uil`yama Kilpatrika. St. 1 // Shkol`ny`e texnologii. 2020. № 5. S. 33 – 41.
11. Kornetov G. B. Vosxozhdenie k metodu proektov Uil`yama Kilpatrika. St. 2 // Shkol`ny`e texnologii. 2020. № 6. C. 33 – 43.
12. Kornetov G. B. Majevtika Sokrata: u istokov porozhdayushhej pedagogiki // Psixologo-pedagogicheskiy poisk. 2018. № 3 (47). S. 46 – 56.
13. Kornetov G. B. Metod proektov U. X. Kilpatrika. Ch. 1. Sushhnost` i stanovlenie metoda // Innovacionny`e proekty` i programmy` v obrazovanii. 2020. № 5. C. 16 – 24.
14. Kornetov G. B. Metod proektov U. X. Kilpatrika. Ch. 2. Osobennosti metoda // Innovacionny`e proekty` i programmy` v obrazovanii. 2020. № 6. C. 19 – 27.
15. Kornetov G. B. Obrazecz porozhdayushhej pedagogiki // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2018. № 2 (46). S. 68 – 79.
16. Kornetov G. B. Peredayushhaya i porozhdayushhaya pedagogika skvoz` prizmu binarny`x klassifikacij modelej obucheniya (St. 1) // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. 2018. № 2. S. 53 – 73.

17. Kornetov G. B. Peredayushhaya i porozhdayushhaya pedagogika skvoz` prizmu binarny`x klassifikacij modelej obucheniya (St. 2) // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 3. S. 54 – 79.
18. Kornetov G. B. Peredayushhaya, porozhdayushhaya i preobrazuyushhaya pedagogika v obrazovanii // Academia: pedagogicheskij zhurnal Podmoskov`ya. 2015. № 2. S. 51 – 58.
19. Kornetov G. B. Porozhdayushhaya pedagogika Sokrata // Innovacionny`e proekty` i processy` v obrazovanii. 2018. № 3. S. 18 – 24.
20. Kornetov G. B. Stanovlenie i sushhnost` peredayushhej, porozhdayushhej i preobrazuyushhej pedagogiki // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2017. № 4. S. 46 – 57.
21. Kornetov G. B. Fenomen preobrazuyushhej pedagogiki // Innovacionny`e proekty` i processy` v obrazovanii. 2018. № 4. S. 6 – 21.
22. Kornetov G. B. Karakter, osobennosti i smy`sl preobrazuyushhej pedagogiki // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2018. № 3. S. 95 – 117.
23. Kornetov G. B. Chto takoe preobrazuyushhaya pedagogika? // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2018. № 4 (48). S. 13 – 27.
24. Laperdina M. G. Istoriko-pedagogicheskie aspekty` realizacii metoda proektov// Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2007. № 3. S. 171 – 183.
25. Metod proektov. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Metod_proektov (data obrashheniya: 16.09.2023).
26. Mitrofanova G. G. Metod proektov vchera i segodnya // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2010. T. 3. № 4. S. 94 – 106.
27. Opisaniye obrazovatel`noj texnologii «metod proektov». URL: <https://edu.itmo.ru/files/107?ysclid=mnf380wic2136392273> (data obrashheniya: 16.09.2023).
28. Pedagogicheskij e`nciklopedicheskij slovar` / gl. red. B. M. Bim-Bad. M. : Bol`shaya Rossijskaya e`nciklopediya, 2020. 528 s.
29. Pen`kovskix E. A. Metod proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoj teorii i praktike // Voprosy` obrazovaniya. 2010. № 4. S. 307 – 318.
30. Retivy`x M. V. Stanovlenie i razvitie metoda proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoj teorii i praktike // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universitet. 2008. № 1. S. 24 – 31.
31. Solodkova I. S. Proektnaya deyatel`nost` v obnovlennom FGOS. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/695393> (data obrashheniya: 16.09.2023).
32. Sternberg V. N. Teoriya i praktika «metoda proektov» v pedagogike XX veka : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ryazan`, 2003. 20 s.

G. B. Kornetov

**TRANSMITTING, GENERATING AND TRANSFORMING PEDAGOGY
AS A SPACE FOR UNDERSTANDING THE PROJECT METHOD**

Transmissive, generative, and transformative pedagogy provide a unique perspective on the project method, revealing its important didactic features. This article explores these features.

Key words: *project method in the history and theory of pedagogy; features of the project method in the space of transmitting, generating, and transforming pedagogy.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012.2

А. Н. Акиншина, С. И. Дорошенко

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-21-28>

ШКОЛЬНАЯ ПЕДОЛОГИЯ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА: ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ

В статье выделены предпосылки становления школьной педологии советского периода: осмысление самоценности и своеобразия детства в философском, психологическом, естественно-научном знании во второй половине XIX – начале XX в.; развитие школьного образования и накопление эмпирических данных о школьном обучении и воспитании; необходимость научного обоснования новой модели школьного образования – Единой трудовой школы; возможности массового обучения и воспитания в школах единого типа. Дано определение школьной педологии и обозначено проблемное поле этой области педагогических исследований.

Ключевые слова: школьная педология, педология школьного возраста, Единая трудовая школа.

Современное общее образование непрерывно изменяется. Образовательные стандарты ориентированы на системно-деятельностный подход, развитие личности, формирование опыта эффективной коммуникации. Данные ориентиры обуславливают необходимость компетентного психологического сопровождения субъектов образовательного процесса, грамотной и своевременной диагностики результатов воспитания и обучения, его индивидуализации, личностной ориентированности. Обращение к историческому опыту 20 – 30-х гг. XX в., в частности к опыту взаимодействия педагогики, психологии, физиологии в рамках педологии – комплексной науки о ребёнке, активно развивавшейся в нашей стране с начала XX в.

по 1936 г., может способствовать интеграции научного знания, направленного на совершенствование школьного образования.

Изучению советской педологии, в частности школьной педологии, посвящён ряд исследований (Ф. А. Фрадкин [14], Н. П. Сенченков [12], А. В. Светличная [11], Е. Г. Ильяшенко [7] и др.). «Вписанность» педологических исследований в контекст развития советского образования 1920-х годов, влияние ведущих педологов на содержание программ Государственного ученого совета отмечались Л. И. Богомоловой [6]. Однако к 2020-м годам исследовательский интерес к педологии существенно снизился, хотя многие современные проблемы школьного образования очень близки проблемам, которые

решали школьные педологи в 1920 – 1930-е годы.

Цель данной статьи – выявить предпосылки становления и специфику школьной педологии советского периода, а также определить понятие «школьная педология».

Обратимся к истории появления педологии в целом и к тому, как педология развивалась в России. Это необходимо для определения сущности и целей, уточнения понятия «школьная педология».

А. А. Никольский писал, что термин «педология» (от греч. *paidos* – дитя и *logos* – наука), предложенный в 1893 году американцем О. Хризманом, учеником и последователем С. Холла, употреблялся «для обозначения всестороннего исследования закономерностей возрастного развития» [8, с. 133]. Педология считалась наукой, предназначенной для решения теоретических (в первую очередь, философско-методологических) и практических (в первую очередь педагогических) задач, связанных с детством, ребёнком. Таким образом, педология пыталась взять на себя теоретические функции педагогики, сохранив за ней только практические.

Терминологически специфика педологии во многом так и не была определена достаточно чётко. Единого содержания в термин «педология» не вкладывалось, наряду с ним (как равноправные) в конкретных случаях употреблялись «психология детства», «юношествоведение», «педагогическая психология», «экспериментальная педагогика», «гигиена воспитания» [Там же]. Подчеркнём, что по меньшей мере три термина, употреблявшихся как си-

нонимы по отношению к термину «педология», имели явно педагогическое звучание. Этот факт подтверждает возможность и продуктивность ретроспективного рассмотрения понятия «школьная педология» для обозначения раздела педагогической науки первой трети XX в.

Первой предпосылкой развития школьной педологии было обращение во второй половине XIX в. к детству как самоценному периоду в жизни человека с позиций философии (прежде всего Г. Гегеля и др.) и естествознания (Ч. Дарвин и др.). По отношению к возрастам школьного обучения это исследовательское внимание быстро дифференцировалось. Проблемами школьного детства озаботились гигиенисты (они изучали и выработывали условия, средства, обеспечивающие развитие психофизических и физиологических функций), социологи и юристы (изучали причины и механизмы социальных отклонений в поведении детей, специфику детских правонарушений). У представителей разных наук возник сугубый интерес к так называемым «аномальным детям», в том числе к их обучению. Стали распространёнными понятия «массовое детство» и «исключительное детство» [5]. В педагогике данные, полученные представителями различных наук, использовались с целью совершенствования процессов воспитания и обучения.

Второй предпосылкой развития школьной педологии стало накопление эмпирических данных о детском развитии, осознание его не только количественного, но и качественного отличия от взрослого, а также всё более широ-

кое распространение школьного образования (что позволяло формировать массивы данных о школьниках, получать статистически значимые результаты). Практическая направленность отечественных педологических исследований начала XX в. была направленной на школу: в центре внимания оказались проблемы обучения и воспитания гимназистов. Перегрузки и муштра в гимназии, повышенная заболеваемость гимназистов были объектом исследований первых отечественных педологов (А. А. Дернова-Ярмоленко, А. Ф. Лазурский и др.).

Третьей предпосылкой развития школьной педологии уже после революции 1917 г. была необходимость научного обоснования совершенно новой модели школьного образования – Единой трудовой школы, возможности массового обучения и воспитания в школах единого типа.

Педология была призвана обслуживать процесс формирования теории и практики школьного воспитания: «Социалистическое строительство в своих планировках упирается в проблему воспитания как в один из первых этапов революционно-культурной перестройки, и в первую очередь подлежит радикальной перестройке сама проблема воспитания как в своей практике, так и в своей теории. Педология подвергается и подвергнется новым воздействиям особенно глубоко» [9, с. 3].

Собственно, употребление, введение в научный оборот и массовое педагогическое сознание понятия «школьная педология», а также осмысление роли и функций педологии по отношению к массовой школе связаны уже с советским периодом. В книге «Педология

в массовой школе первой ступени» П. П. Блонский закрепляет педагогический (а не только психологический или медицинский) статус школьной педологии. Педология в массовой школе должна была решать не только дидактические и воспитательные, но и сугубо методические задачи: почему дети плохо пишут? [5, с. 3] Почему дети плохо читают и как они выучиваются читать? [Там же, с. 49] и пр.

Педология как наука комплексно исследовала психику, физиологию, социальные детерминанты, особенности возрастного развития ребёнка. Более конкретно характеризовал научные источники педологии в её связи с воспитанием А. Б. Залкинд: «Педология как научная дисциплина пока чрезвычайно юна и довольно элементарна. Она успела впитать в себя, помимо материалов из эмпирической педагогики, лишь кое-что из области анатомо-физиологической теории, из элементарной педиатрии, из так называемой экспериментальной психологии» [9, с. 4]. Исходя из рассуждений А. Б. Залкинда, уточним, что педология включала (или пыталась включить) детскую анатомию, физиологию, экспериментальную психологию, функциональную патологию, эндокринологию, причём все эти научные направления не просто связывала с воспитанием, но ставила на службу воспитанию.

Направленность педологических исследований на совершенствование процессов воспитания и обучения не только продуцировала выделение школьной педологии – раздела педологии, комплексно исследующего ребёнка-школьника, но и повлекла за собой проработку

специфики «массового детства» и «исключительного детства» с целью совершенствования процессов воспитания и обучения.

В центре внимания формирующейся советской школьной педологии оказался феномен «массового детства», который согласно официальной советской педологической мысли носил классовый характер и не мог эффективно исследоваться в условиях буржуазного общества. «Советская эпоха истории первым долгом предъявила заказ на воспитание массового детства – того массового “низового” детства, которое фактически, несмотря на сантиментальную фразеологию, оставалось на буржуазном Западе в тени... Отсюда ... возникла ... советская педологическая дискуссия, направленная на пересмотр дооктябрьского педологического материала, на приспособление методов педологической работы и ее материалов к обслуживанию новых, советских задач воспитания» [9, с. 3].

В декрете ВЦИК РСФСР «О Единой Трудовой Школе» [1] подчеркивалось ведущее значение возраста при распределении на две ступени школьного обучения: 8 – 13 и 13 – 17 лет. Подготовленность к различным видам занятий и уровням сложности детерминировала разделение школьников на группы на первой или второй ступени. Регламентация продолжительности занятий, обоснование необходимости медосмотра – все эти требования были связаны с влиянием педологии на новую модель школьного образования.

Школьная педология была теоретическим фундаментом для внедрения в педагогическую теорию и образовательную практику естественно-научных и

социальных методов исследования школьников, усиления внимания к возрастным психофизиологическим особенностям школьников, к их классовой принадлежности, а также принадлежности к «массовому» или «исключительному» детству.

Наряду с понятием «школьная педология» в 1920 – 30-е гг. использовалось понятие «педология школьного возраста». Педология школьного возраста была обращена к физиологическим показателям, характерным для школьников (вес, рост и пр.). Характеристики давались весьма подробные, например: «широкоголовие – брахицефалия – дошкольника уменьшается сейчас в направлении к длинноголовию – долихоцефалии. Грудная клетка, первоначально имевшая форму усеченного конуса с широким основанием внизу, с 7 – 8 лет приобретает форму того же конуса, но уже с основанием вверху. Существенно меняется, наконец, и форма таза...» [13, с. 125]. Психологические характеристики также были весьма детальными и включались в педологическую характеристику школьного возраста: «Школьник уже способен и к произвольной выдержке своих действий, и к произвольному выполнению таких актов, которые не вызываются насущными потребностями данного момента, а имеют значение лишь для будущего» и пр. [Там же, с. 126].

В рамках школьной педологии подчеркивалось качественное своеобразие умственного труда школьника в отличие от взрослого: «Школьник не только не может отдавать умственному труду столько же сил, сколько может их дать взрослый, но его работа является в то же время и качественно иной. Поэтому

и педагог только в том случае сможет организовать ее с максимальным успехом, если учтет все ее качественное своеобразие» [13, с. 126].

В рамках педологии школьного возраста фиксировались психологические особенности и характеристики младшего школьника, подростка. Все возрастные психологические характеристики сопровождались педагогическими выводами и комментариями: «Когда ребенку самому приходится оперировать с отвлеченным материалом, его работа будет протекать успешнее, если этот материал будет хотя бы частично конкретизирован: счет, например, в особенности в начале школьного обучения, следует производить не над голыми отвлеченными числами, а при решении таких задач, содержание которых взято из конкретной и близкой детям жизни» [Там же, с. 129]. Такие выводы очень роднят педологию школьного возраста с педагогикой.

Несмотря на несомненную общность проблемного поля, нужно указать на попытки установления различий между педологией школьного возраста и школьной педологией. Педология школьного возраста была близка возрастной и педагогической психологии соответствующего возрастного периода. Школьная же педология, ориентированная на данные педологии школьного возраста, решала проблемы обучения и воспитания. Наиболее ярко свидетельствует о круге этих проблем сборник статей «Проблемы школьной педологии» под редакцией П. П. Блонского. В подзаголовке и содержании этого сборника исследовательских материалов конкретизированы проблемы,

которые авторы во главе с П. П. Блонским считали проблемами школьной педологии. Это «школьная неуспешность», «проблемы чтения, сочинения, правописания, арифметики, физического и умственного роста» [10, с. 2 – 3].

Сделаем промежуточный вывод. Если педология – целостная наука о ребенке, педология школьного возраста – область научного знания о физиологических и психологических особенностях детей-школьников, то школьная педология – раздел науки об обучении и воспитании школьника, синтезирующий элементы научного знания из сфер физиологии, медицины, психологии, гигиены, социологии и вырабатывающий дидактические, теоретико-воспитательные, методические рекомендации для педагогов, родителей, самих школьников.

Если включить в цепь рассуждений ещё и социально-политическую сторону вопроса, то школьную педологию можно определить ещё и как один из инструментов Наркомпроса для решения актуальных задач образования и воспитания на основе марксистских позиций. Так, от педологии требовалось научное обоснование преимуществ пролетарского ребёнка-школьника перед детьми других социальных слоёв. Например, перу видного педолога, доктора педагогических наук И. А. Арямова принадлежал труд «Дитя рабочего. По материалам обследования Мытищинской волости Московской губернии» [2]. Этот же педолог создал книгу «Особенности мышления советского подростка и юноши» [3]. Выявление преимуществ в социализации и даже ментальных преимуществ пролетарского, советского ребёнка требовало

обоснования особенностей воспитательной работы с ним, что способствовало развитию школьной педологии не столько в направлении учета и фиксации естественно-научных детерминант в развитии школьника, но и в политико-идеологическом направлении.

В социально-политическом направлении педологическая мысль следовала от фиксации выявленных наукой специфических характеристик (в данном случае пролетарского, советского ребенка) к прямым педагогическим рекомендациям: «Чего ждёт от педологии педагог-социальный организатор?» [4].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Становлению советской школьной педологии способствовали определенные предпосылки: осмысление специфики, самоценности детства в философии, психологии, физиологии, педагогике, в том числе выде-

ление феноменов «массового» и «исключительного» детства; развитие школьного образования и накопление эмпирических данных о школьниках, школьном обучении и воспитании; потребность в научном обосновании новой модели школьного образования – Единой трудовой школы. Понятие «школьная педология» введено в научный оборот самими педологами, в частности, оно употреблялось П. П. Блонским и его научной школой. Несмотря на неопределенность и размытость проблемного поля, существуют различия между педологией школьного возраста и школьной педологией. Именно школьную педологию можно считать разделом педагогической, а не психологической науки, так как она была обращена к дидактическим и методическим проблемам (школьная неуспешность, обучение письму, чтению и пр.), а также к проблемам социального воспитания.

Литература

1. № 812. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. 16.10.1918 // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 – 1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1942. С. 1026 – 1030.
2. Арямов И. А. Дитя рабочего. По материалам обследования Мытищинской волости Московской губернии. 1927 г. // ЦГА Московской области. Личный архив И. А. Арямова. Ф. 485. Оп. 1. Д. 2. 46 л.
3. Арямов И. А. Особенности мышления советского подростка и юноши // Там же. Д. 14. М., 1931. 104 с.
4. Арямов И. А. Чего ждёт от педологии педагог-социальный организатор? // Там же. Д. 24. 12 л.
5. Блонский П. П. Педология в массовой школе первой ступени. М. : Работник просвещения, 1930. 200 с.

6. Богомолова Л. И. Программы ГУСа как инновация 20-х годов XX века // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2013. № 15 (34). С. 37 – 48.
7. Ильяшенко Е. Г. Роль педагогической антропологии в развитии педологических исследований России // Историко-педагогический журнал. 2015. № 3. С. 88 – 108.
8. Никольский А. А. Педология // Педагогическая энциклопедия. Т. 2. М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. С. 133 – 135.
9. Педология и воспитание / под ред. А. Б. Залкинда. М. : Работник просвещения, 1928. 226 с.
10. Проблемы школьной педологии / под ред. П. П. Блонского. М. : Работник просвещения, 1929. 176 с.
11. Светличная А. В. Педология как наука о развитии ребёнка: генезис, состояние, перспективы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 24 с.
12. Сенченков Н. П. Педологические исследования ребёнка в отечественном педагогическом наследии первой трети XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 34 с.
13. Смирнов, А. А. Педология школьного возраста // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. Т. 2. М. : Работник просвещения, 1930. С. 125 – 144.
14. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М. : Знание, 1991. 80 с.

References

1. № 812. Dekret Vserossijskogo Central'nogo Iсполnitel'nogo Komiteta Sovetov O Edinoj Trudovoj Shkole Rossijskoj Socialisticheskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. 16.10.1918 // Sobranie zakonov i rasporyazhenij pravitel'stva za 1917 – 1918 gg. Upravlenie delami Sovnarkoma SSSR M., 1942. S. 1026 – 1030.
2. Aryamov I. A. Ditya rabocheho. Po materialam obsledovaniya My'tishhinskoj volosti Moskovskoj gubernii. 1927 g. // CzGA Moskovskoj oblasti. Lichny`j arxiv I. A. Aryamova. F. 485. Op. 1. D. 2. 46 l.
3. Aryamov I. A. Osobennosti my`shleniya sovetskogo podrostka i yunoshi // Tam zhe. D. 14. M., 1931. 104 s.
4. Aryamov I. A. Chego zhdyot ot pedologii pedagog-social`ny`j organizator? // Tam zhe. D. 24. 12 l.
5. Blonskij P. P. Pedologiya v massovoj shkole pervoj stupeni. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1930. 200 s.

6. Bogomolova L. I. Programmy` GUSa kak innovaciya 20-x godov XX veka // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2013. № 15 (34). S. 37 – 48.
7. Il`yashenko E. G. Rol` pedagogicheskoy antropologii v razvitii pedologicheskix issledovaniy Rossii // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2015. № 3. S. 88 – 108.
8. Nikol`skij A. A. Pedologiya // Pedagogicheskaya e`nciklopediya. T. 2. M. : Bol`shaya Rossijskaya e`nciklopediya, 1999. S. 133 – 135.
9. Pedologiya i vospitanie / pod red. A. B. Zalkinda. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1928. 226 s.
10. Problemy` shkol`noj pedologii / pod red. P. P. Blonskogo. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1929. 176 s.
11. Svetlichnaya A. V. Pedologiya kak nauka o razvitii rebyonka: genezis, sostoyanie, perspektivy` : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2006. 24 s.
12. Senchenkov N. P. Pedologicheskie issledovaniya rebyonka v otechestvennom pedagogicheskom nasledii pervoj treti XX veka : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2006. 34 s.
13. Smirnov, A. A. Pedologiya shkol`nogo vozrasta // Pedagogicheskaya e`nciklopediya / pod red. A. G. Kalashnikova. T. 2. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1930. S. 125 – 144.
14. Fradkin F. A. Pedologiya: mify` i dejstvitel`nost`. M. : Znanie, 1991. 80 s.

A. N. Akinshina, S. I. Doroshenko

**SCHOOL PEDOLOGY IN THE SOVIET PERIOD: PREREQUISITES
FOR ITS DEVELOPMENT AND ITS PROBLEM FIELDS**

This article highlights the prerequisites for the development of school pedology in the Soviet period: the understanding of the intrinsic value and uniqueness of childhood in the philosophical, psychological, and scientific knowledge of the second half of the 19th and early 20th centuries; the development of school education and the accumulation of empirical data on school teaching and upbringing; the need for a scientific justification for a new model of school education—the Unified Labor School—and the possibilities of mass education and upbringing in uniform schools. A definition of school pedology is provided and the problematic field of this area of pedagogical research is outlined.

Key words: school pedology, school-age pedology, Unified Labor School.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Е. И. Зверева

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-29-43>

ГИБРИДНЫЕ МОДЕЛИ ОЦЕНИВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ И АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ГИБРИДИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ

Статья посвящена развитию идеи гибридного оценивания в педагогике. Автор анализирует зарубежный опыт внедрения моделей *blended assessment* и *integrated assessment system*, описывает современные подходы к сочетанию традиционных и инновационных методов, формирующего и суммативного оценивания, а также предлагает авторскую модель гибридной системы оценки.

Ключевые слова: гибридное оценивание, *blended assessment*, *integrated assessment system*, авторская модель гибридного оценивания, оценка, системы оценки.

Современное образовательное пространство отличается интенсивной трансформацией, обусловленной стремительным развитием цифровых технологий, процессами глобализации, а также повышением требований к результатам и качеству образования. В этих условиях особенно отчетливо проявляется запрос на гибкие системы оценивания, которые бы сочетали преимущества различных педагогических парадигм, отражали индивидуальные особенности обучающихся и обеспечивали более точную фиксацию реальных учебных достижений.

Традиционные модели оценки, ориентированные преимущественно на суммативный контроль и формализованное сопоставление результатов, сохраняют свою значимость благодаря прозрачности процедур и возможностям стандартизации. Однако в ряде случаев они оказываются ограниченными в

плане выявления глубины усвоения материала, творческого потенциала и специфики индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

В то же время инновационные модели, включающие формирующее оценивание, портфолио, использование цифровых платформ, а также внедрение интерактивных форм обратной связи, открывают дополнительные возможности для более точечной диагностики динамики учебного прогресса, поддержки персонализированного обучения и развития у обучающихся навыков самооценки и саморегуляции. Подобные подходы позволяют выстраивать образовательную среду, в которой процесс обучения становится более адаптивным, вариативным, а также ориентированным на формирование ключевых компетенций, востребованных в условиях экономики знаний. Вместе с тем их практическая реализация сопряжена с целым

рядом затруднений: высокой трудоемкостью организации и сопровождения, необходимостью целенаправленной профессиональной подготовки педагогических кадров, а также сложностями, связанными с обеспечением объективности интерпретации данных оценивания в рамках индивидуализированных образовательных маршрутов [3].

Актуальность заявленной проблематики определяется потребностью в разработке таких моделей оценивания, которые бы объединяли сильные стороны как традиционных, так и инновационных методик, формируя синергетический эффект и способствуя созданию качественно нового образовательного пространства. Подход к оцениванию в данном контексте предполагает не механическое совмещение разнородных инструментов, а их функциональную взаимосвязь и взаимодополняемость, обеспечивающую более глубокий, разносторонний и многоплановый анализ учебных результатов.

Цель статьи заключается в рассмотрении генезиса и эволюции идеи гибридной педагогики, анализе зарубежного опыта и современных концепций построения гибридных моделей оценочных систем, а также в аргументации необходимости разработки авторской интерпретации данного феномена с учетом российской образовательной реальности и специфики национальной системы оценки.

Изначально понятие «гибридизация» сформировалось в области естественных наук – биологии и химии, где оно обозначало процесс объединения неоднородных элементов или систем с целью формирования новых свойств и характеристик. В биологической науке данный термин использовался для описания скрещивания различных видов

или сортов, в результате чего появлялось потомство, обладающее признаками, отсутствующими у исходных организмов. В химии и материаловедении под гибридной понимали процесс соединения разнородных веществ или структур, в результате которого формировались новые композиции с особыми функциональными качествами. Со временем идея гибридной получила развитие в гуманитарных и социальных науках, где стала обозначать процессы объединения различных подходов, практик и технологий, направленных на создание качественно новых форм деятельности и организации [2; 3].

В сфере педагогических исследований понятие «гибридизация» получило активное распространение в связи с изучением феномена смешанного обучения, особенно на фоне стремительного внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательное пространство [1]. Одними из первых, кто предпринял систематические попытки научного осмысления данной концепции, стали работы К. Грэма. Он заложил теоретический фундамент для понимания *blended learning* как особой формы педагогической деятельности. В своих трудах К. Грэм подчёркивал, что гибридная образовательная среда не сводится к простому наложению дистанционных или онлайн-компонентов на традиционные формы очного взаимодействия. Напротив, её сущность заключается в формировании целостной и интегрированной системы обучения, в которой виртуальные и очные элементы органично сочетаются, усиливая возможности педагога и учащегося, а также способствуя созданию гибких и персонализированных траекторий освоения учебного материала [13; 14].

Развитие концептуальных положений гибридного обучения получило дальнейшее развитие в трудах Р. Гэррисона, который сосредоточил внимание на межличностных и коммуникативных аспектах гибридной образовательной среды. Учёный подчёркивал, что подобные системы формируют новое качество педагогического взаимодействия, основанного на гибридизации непосредственного обмена в аудитории, совместного обсуждения и наставничества с потенциалом цифрового диалога, самостоятельного изучения контента и оперативного получения обратной связи. Одним из принципиальных выводов Гэррисона стала идея синергетического эффекта: объединение традиционных и цифровых компонентов образовательного процесса порождает новые формы учебной активности и когнитивного взаимодействия, недостижимые при использовании каждой технологии в отдельности [10].

В рамках концепции *blended learning* гибридизация рассматривается не как сумма или чередование различных форм образовательной деятельности, а как процесс их содержательного и функционального слияния, приводящего к возникновению новых педагогических качеств. Согласно положениям, сформулированным в исследованиях К. Грэма и Р. Гэррисона, объединение традиционных и цифровых компонентов позволяет добиваться ряда значимых педагогических эффектов [12]. Во-первых, создаётся образовательное пространство, предоставляющее учащимся расширенные возможности для самостоятельного планирования своей учебной деятельности, выбора подходящих ресурсов и своевременного получения обратной связи. Во-вторых, повышаются гибкость и вариативность

индивидуальных образовательных маршрутов, что обеспечивает возможность достижения учебных целей различными способами с учётом уровня подготовки, интересов и стиля познавательной активности обучающихся. В-третьих, достигается эффект взаимодополняемости, при котором взаимодействие разных методик и технологий повышает результативность обучения, делая его более мотивирующим, осмысленным и персонализированным. Наконец, подобная взаимосвязь способствует формированию новых профессиональных и учебных компетенций – как у педагогов, так и у учеников [11].

Следовательно, гибридизация в современной педагогике представляет собой не простое совмещение разнородных подходов, а процесс глубинного качественного преобразования образовательной среды. Она основывается на идее взаимного влияния и усиления компонентов, приводящего к формированию целостной адаптивной системы обучения. Подобно тому как в биологии гибрид сочетает в себе признаки родительских форм, обретая при этом новые уникальные свойства, педагогическая гибридная модель *blended learning* объединяет очное и онлайн-взаимодействие, технологические и методические подходы, структурные и содержательные элементы образования.

Во второй половине XX – начале XXI века под влиянием исследований П. Блэка и Д. Уильямса («Оценка и учебный процесс») [8; 9], а также Дж. Хэтти и Х. Тимперли («Сила обратной связи») [15; 16] наблюдается концептуальный сдвиг в сторону формирующего оценивания. Данный подход акцентирует внимание на непрерывности оценочной деятельности, ориентированной не только на

фиксацию результата, но и на сам процесс сопровождения обучения, предоставления конструктивной обратной связи и поддержку индивидуального развития учащегося. Потенциал формирующего оценивания проявляется в его способности стимулировать учебную мотивацию, развивать автономность и метапознавательные навыки обучающихся, обеспечивать постоянное обновление образовательных маршрутов. В то же время его практическая реализация требует значительных временных и профессиональных ресурсов со стороны педагога, а также сталкивается с трудностями объективного измерения динамических результатов.

Гибридная оценочная модель, в свою очередь, объединяет преимущества традиционного и формирующего подходов, создавая условия для комплексного анализа и сопровождения учебного процесса. В современной англоязычной литературе такие системы обозначаются терминами *blended assessment* и *integrated assessment system* [2]. Первый из них акцентирует внимание на технологическом аспекте гибридизации, подразумевающей использование цифровых инструментов, онлайн-платформ и различных методов оценивания – как формирующих, так и суммативных. Второй термин подчёркивает структурно-функциональную взаимосвязанность компонентов системы, в которой различные формы оценивания не изолированы, а взаимодействуют и взаимно усиливают влияние друг друга, создавая целостную, согласованную и методологически обоснованную модель педагогической оценки.

Использование гибридного подхода в системе оценивания открывает возможности для существенного расширения диагностического потенциала образовательного процесса. Он позволяет:

- увеличивать аналитическую глубину оценки за счёт сочетания количественных и качественных показателей, объединения стандартизированных и адаптированных инструментов диагностики;
- повышать достоверность и объективность оценки учебных достижений путём объединения различных форм контроля;
- обеспечивать педагогическую обоснованность и гуманистическую направленность процедуры оценивания, ориентируя её на развитие личности обучающегося;
- создавать образовательную среду, способствующую формированию автономии, внутренней мотивации и ответственности учащихся за собственный учебный результат [5].

Одной из ключевых теоретических концепций гибридного оценивания, представленных в зарубежной педагогике, является *blended assessment*. Этот подход детально разработан в трудах Дж. В. Гиканди и акцентирует внимание на гибридизации различных типов оценочных практик посредством использования информационно-коммуникационных технологий. В рамках данной модели предполагается органическое объединение традиционных суммативных методов, формирующего оценивания и цифровых платформ, что обеспечивает целостность и адаптивность оценочной системы [11].

Концепция *blended assessment* исходит из представления о том, что оценивание должно рассматриваться не как обособленный элемент образовательного процесса, а как его неотъемлемая и структурно встроенная часть. В смешанной образовательной среде цифровые и очные формы оценочной деятельности взаимно дополняют и усиливают эффект друг друга. Так, использование онлайн-тестов, интерактивных упражнений и систем оперативной обратной связи способствует быстрой диагностике знаний и умений, тогда как очные элементы – групповые обсуждения, устные презентации или письменные аналитические работы – позволяют глубже оценить понимание содержания и творческих способностей обучающихся [6; 7].

Ключевой особенностью концепции *blended assessment* выступает технологическое объединение, обеспечивающее качественно новые возможности в организации и проведении оценочных процедур. В рамках такого подхода становится возможным:

- объединять разнородные формы оценивания в единую, взаимосвязанную систему, где данные, полученные посредством цифровых инструментов, автоматически сопоставляются с результатами очных заданий и элементами формирующего контроля;

- повышать оперативность и точность диагностики учебных достижений за счёт мгновенного предоставления педагогам информации о динамике прогресса каждого обучающегося;

- выстраивать индивидуализированные и адаптивные траектории обучения, позволяющие системе гибко реагировать на уровень подготовки, стиль

познания и образовательные потребности учащихся;

- стимулировать активную включённость обучающихся в процесс оценивания благодаря возможности отслеживать собственные результаты в реальном времени и самостоятельно корректировать учебные действия в соответствии с полученной обратной связью [2].

Следовательно, *blended assessment* не следует рассматривать как простое сочетание цифровых и традиционных методов измерения учебных результатов. Его сущность заключается в создании интегрированной технологической среды, в которой разнообразные инструменты и формы оценки действуют во взаимосвязи и взаимном усилении. В результате такого взаимодействия повышаются точность и информативность оценочной деятельности, расширяются диагностические возможности образовательного процесса, а сама организация обучения приобретает черты большей гибкости, прозрачности и персонализированности.

Альтернативное направление в осмыслении концепции гибридного оценивания представлено в трудах Л. А. Шеппард, предлагающей концептуальную модель *integrated assessment system*. В отличие от *blended assessment*, где основной акцент делается на технологическую гибридизацию различных методов диагностики, модель *integrated assessment system* фокусируется на структурной и содержательной интеграции компонентов оценочной деятельности. Это означает, что различные формы оценивания – суммативное, формирующее, портфолио, самооценка и взаимооценка – не существуют изолиро-

ванно, а встраиваются в единую систему с заранее продуманными связями между ними.

Структурная интеграция проявляется в том, что планирование, последовательность и взаимодействие всех процедур оценивания соответствуют логике образовательного цикла: результаты одного этапа становятся входными данными для следующего. Содержательная интеграция означает, что каждый элемент оценивания направлен на фиксацию конкретного аспекта учебного прогресса, согласуется с целями и задачами образовательной программы и дополняет информацию, получаемую другими методами [18].

Соответственно, *integrated assessment system* обеспечивает комплексный анализ достижений и динамики развития обучающихся, позволяя педагогам видеть не только конечный результат, но и процесс формирования знаний, навыков и компетенций, а обучающимся – получать разностороннюю, согласованную и своевременную обратную связь.

В рамках предложенной Шеппард модели оценивание рассматривается как единый, непрерывный педагогический процесс, в котором различные элементы – формирующее оценивание, суммативное оценивание, портфолио, процедуры самооценки, взаимооценки и т. д. – не существуют изолированно, а функционируют как взаимодополняющие части единого целого. Эти компоненты согласовываются между собой и со стратегическими целями образовательной программы, что обеспечивает их концептуальную целостность и функциональную последовательность. Планирование и координация всех процедур оценивания в *integrated*

assessment system осуществляется заранее, что позволяет достичь высокой степени внутренней согласованности и концептуальной направленности процесса [19].

В результате формируется комплексная, многослойная система оценки, способная не только фиксировать конечные образовательные достижения, но и отражать индивидуальную динамику развития каждого учащегося. Такая система предоставляет более глубокое понимание уровней усвоения знаний, процесса становления компетенций и характера формирования личностных образовательных результатов, тем самым обеспечивая высокий уровень диагностической точности и педагогической обоснованности оценочной практики.

Среди ключевых характеристик модели *integrated assessment system* можно выделить:

1. Системность и взаимосвязанность компонентов. В рамках модели, предложенной Л. А. Шеппард, все формы оценивания объединены в единую логически целостную структуру и проектируются как взаимозависимые элементы общей системы. Данная организация позволяет педагогам получать многоаспектную и комплексную информацию о динамике учебного прогресса обучающихся – от уровня усвоения базовых знаний и умений до формирования метапредметных компетенций и творческого потенциала. Системный характер подхода обеспечивает возможность диагностировать не только сильные и слабые стороны учащихся, но и устанавливать взаимосвязи между различными компонентами их образовательной деятельности.

2. Корреляция с образовательными целями. Каждый элемент гибридной

системы оценивания интерпретируется в контексте конкретных учебных целей и задач, что исключает случайность и изолированность отдельных оценочных процедур. Благодаря этому педагог получает инструмент, позволяющий соотносить результаты различных форм контроля с компетенциями, формируемыми в рамках программы обучения. Соответственно, оценивание приобретает не только измерительный, но и развивающий характер, превращаясь в средство сопровождения, корректировки и индивидуализации образовательного процесса.

3. Комплексная диагностика. Гибридизация разнообразных форм оценочной деятельности обеспечивает возможность проведения комплексного анализа учебных достижений. При этом применяются методы, направленные на выявление когнитивных, метакогнитивных, мотивационно-ценностных, а также социально-коммуникативных аспектов обучения. Такой подход способствует более точному пониманию динамики образовательного прогресса каждого учащегося и создаёт основу для целенаправленного персонализированного сопровождения образовательной траектории [17].

4. Обеспечение качества образовательного процесса. Модель *integrated assessment system* способствует повышению валидности, надёжности и объективности оценочных процедур, поскольку данные, полученные с использованием различных инструментов, взаимно дополняют и уточняют друг друга. Это позволяет формировать целостную картину достижений и проблемных зон, повышать обоснованность педагогических решений и усиливать доверие к результатам оценочной деятельности. Система не только

контролирует учебные результаты, но и выполняет функцию обеспечения качества всего образовательного процесса.

5. Гибкость и адаптивность структуры. Несмотря на высокую степень организованности, система оценивания, описанная Л. А. Шеппард, сохраняет возможность адаптации отдельных компонентов в зависимости от особенностей класса или индивидуальных потребностей конкретного обучающегося. Такая гибкость даёт возможность сочетать стандартизированные инструменты измерения и персонализированные формы оценки, обеспечивая баланс между объективностью, достоверностью и ориентацией на индивидуальный прогресс учащегося [5].

Integrated assessment system представляет собой многоуровневую, логически организованную и внутренне согласованную модель педагогической диагностики, где каждый элемент не функционирует изолированно, а усиливает и дополняет другие. Подобная структура создаёт образовательную среду, в которой оценивание перестаёт быть формальной процедурой фиксации знаний и превращается в инструмент педагогической поддержки, развития компетенций и отслеживания личностного прогресса обучающихся. В сочетании с принципами *blended assessment* данная модель формирует теоретико-методологическую основу современных гибридных систем оценивания, объединяющих технологическую гибридизацию с педагогической целостностью и концептуальной системностью.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что обе модели объединяет общая методологическая установка на синтез различных подходов и инструментов оценки с целью повышения качества образовательного процесса. При этом они различаются по своему фокусному направлению и характеру объединения.

Для уточнения понятийных границ гибридного оценивания и выявления методологических различий в его трактовке в зарубежной литературе представляется целесообразным сопоставить две доминирующие зарубежные концепции гибридного оценивания.

Основания сравнения были отобраны в соответствии с ключевыми параметрами, которые в дальнейшем легли в основу авторской гибридной

модели оценивания. В качестве таких параметров выступили: базовая идея, функция, цель, сфера применения, планируемый результат, а также основные инструменты. Сопоставление концепций по этим параметрам позволяет выявить как их эвристический потенциал, так и методологические ограничения, преодоление которых стало одной из задач настоящего исследования (см. таблицу).

Сравнение концепций blended assessment и integrated assessment system

Характеристика	Blended assessment	Integrated assessment system
Базовая идея	Технологическое объединение методов оценивания, активное использование цифровых платформ и онлайн-инструментов	Структурное объединение компонентов оценочной системы, направленное на формирование взаимосвязанной и согласованной модели
Функция	Повышение оперативности, доступности и персонализации оценивания средствами цифровых технологий	Обеспечение методологической согласованности всех компонентов оценки и их соответствия целям обучения
Цель	Поддержка смешанных форм обучения и создание адаптивных интерактивных оценочных механизмов	Формирование комплексной системы диагностики и целостного мониторинга учебных достижений, согласованных с образовательными задачами
Сфера применения	Эффективно используется в дистанционных и смешанных форматах, онлайн-курсах и цифровых образовательных средах	Применимо в очных, смешанных и комплексных образовательных программах, требующих высокой системности и координации компонентов
Основные инструменты	Онлайн-тесты, интерактивные упражнения, электронные портфолио, автоматизированная обратная связь	Суммативные тесты, элементы формирующего оценивания, портфолио, процедуры самооценки и взаимооценки, системное объединение полученных данных
Планируемый результат	Формирование синергетического эффекта за счёт сочетания цифровых и традиционных методов, повышение мотивации и вовлечённости обучающихся	Достижение синергии через взаимосвязь оценочных элементов, повышение валидности, достоверности и надёжности результатов

Таким образом, обе модели отражают общую тенденцию современной педагогики к гибридизации оценочных практик, однако реализуют её через различные механизмы и приоритеты. Концепция *blended assessment* направлена на технологическое усиление педагогического процесса, выступая средством цифровой адаптации традиционных форм контроля и обучения. Она способствует созданию интерактивных и гибких систем, способных оперативно реагировать на индивидуальные потребности учащихся. В то же время концепция *integrated assessment system* воплощает идею методологической и структурной целостности, обеспечивая согласованность всех элементов оценочной деятельности с образовательными целями и задачами.

Анализ зарубежных исследований в области гибридного оценивания позволяет выделить ряд методологических положений, которые могут служить базой для построения авторской модели данной системы. К числу ключевых принципов относятся необходимость синтеза традиционных и инновационных методов оценки, внедрение цифровых инструментов в педагогическую практику, ориентация на образовательные цели и обеспечение комплексной диагностики академического прогресса обучающихся.

На основе анализа теоретических подходов и выявления дефицитов современных практик оценивания была сформулирована авторская трактовка понятия «гибридная модель оценивания». В рамках нашего понимания гибридизация рассматривается не как формальное объединение различных оценочных методик, а как процесс их функционального объединения, направленный на достижение эффекта взаимного

усиления и формирование нового качества педагогической диагностики.

Авторская гибридная модель трактуется как динамическая педагогическая система, объединяющая традиционные и инновационные формы оценивания на основе следующих принципов:

- взаимодополняемость – каждый метод усиливает действие других и способствует формированию целостного образовательного эффекта;
- согласованность – все процедуры и инструменты оценивания соотносятся с целями, содержанием и задачами обучения;
- операционная синергия – взаимодействие методов создаёт новое качество оценочного процесса, выходящее за пределы их индивидуальных возможностей;
- диагностическая точность – каждая процедура направлена на фиксацию определённого аспекта учебного прогресса и обеспечивает достоверное отражение результатов.

Такое понимание позволяет перейти от формы аддитивного объединения разрозненных инструментов к логике целостной системы оценочной деятельности, в которой каждый элемент выполняет свою конкретную функцию и вносит вклад в формирование единого представления о результатах обучения.

Особое значение в авторской концепции придаётся методологической решётке гибридизации, представляющей собой координатное пространство, в котором осуществляются осмысленный выбор и сочетание инструментов оценки. Данную решётку образуют три взаимосвязанных параметра:

1. Время и цель оценивания. Формирующее оценивание выполняет

функцию сопровождения учебного процесса, фиксируя не только итог, но и динамику усвоения знаний, ход действий и развитие умений. Суммативное оценивание направлено на фиксацию конечных результатов и позволяет обеспечить сопоставимость и стандартизированность полученных данных.

2. Объект оценивания. Предметные результаты отражают усвоение знаний и способов решения типовых задач, требующих точности, воспроизводимости и функциональной грамотности. Метапредметные результаты включают аналитические, планировочные, коммуникативные умения, диагностируемые преимущественно через наблюдение за деятельностью обучающегося. Личностные результаты характеризуют мотивацию, способность к самооценке, готовность брать ответственность и проявлять субъектность в образовательной деятельности; их диагностика осуществляется посредством рефлексии и процедур самооценивания.

3. Субъект оценивания. Оценку могут осуществлять педагог, сам обучающийся или его одноклассники. Степень вовлечения каждого субъекта и распределение ответственности за результаты определяют характер взаимодействия участников и глубину осмысления ими собственных образовательных достижений [4].

Совокупность этих трёх параметров образует логически выстроенную основу для рационального выбора, сочетания и согласования инструментов оценивания. Такой подход обеспечивает непротиворечивость, прозрачность и структурную целостность гибридной модели, делая её устойчивым инструментом педагогической диагностики и сопровождения образовательных процессов.

Инструментальный аппарат представляемой гибридной модели включает системно организованный комплекс средств, обеспечивающих целостность и функциональность оценочного процесса. К числу основных элементов данного комплекса относятся:

- критериальные рубрики и дескрипторы, выполняющие функцию кодификации качества учебной деятельности, обеспечивающие унификацию оценочных критериев, согласованность интерпретации результатов и сопоставимость различных типов данных;

- формы наблюдения, представленные чек-листами, картами наблюдений, мини-анкетами и другими средствами фиксации формирующего аспекта образовательного процесса, позволяющими отслеживать динамику учебных действий и поведенческих проявлений обучающихся;

- портфолио учащегося, предназначенное для мониторинга индивидуальной траектории развития и накопления доказательной базы, отражающей участие обучающегося в различных видах проектной, исследовательской и практической деятельности;

- самооценка и взаимооценка, направленные на формирование рефлексивных умений, осознание критериев успеха и согласование внешних и внутренних оценочных характеристик;

- цифровая инфраструктура, обеспечивающая сбор, хранение, обработку и визуализацию данных, а также техническую поддержку функционирования всей модели, что повышает её прозрачность, оперативность и воспроизводимость.

Работа модели строится на нескольких базовых принципах, задающих её логическую и операционную структуру:

- согласование двух потоков информации – данных объективного контроля, получаемых через стандартизированные формы, и динамического наблюдения, основанного на портфолио, самооценке и проектах, что обеспечивает полноту и многомерность диагностики;

- использование профессионального педагогического суждения в качестве центрального механизма объединения оценочных данных, опирающегося на критериальные рубрики и экспертную интерпретацию педагогических доказательств;

- взаимное дополнение форм оценки – результативной и процессной, с акцентом на развитие учащегося, динамику его образовательных достижений и педагогическую поддержку учебного процесса [14].

Таким образом, авторская гибридная модель оценивания формирует целостную, методологически согласованную и воспроизводимую систему, ориентированную на соединение достоинств традиционных и инновационных подходов. Она обеспечивает баланс между объективностью и гибкостью, формализованными и развивающими аспектами оценочной деятельности, а также трансформирует оценивание из процедуры фиксации знаний в механизм педагогической поддержки.

Проведённый анализ теоретических источников и обобщение зарубежного опыта свидетельствуют, что идея гибридизации в педагогике и образовательной диагностике появилась как ответ на потребность в создании более

гибких и адаптивных образовательных систем. Анализ blended learning продемонстрировал значимость технологического синтеза и персонализации, в то время как концепция integrated assessment system выявила ключевую роль структурной согласованности и методологического единства компонентов оценивания. Оба направления подчеркивают, что гибридизация – это не механическое объединение методов, а процесс создания нового качества педагогического пространства, в котором взаимодействие различных подходов усиливает эффект каждого из них, порождая синергетическое развитие образовательной практики.

Современное состояние образовательной системы актуализирует необходимость разработки таких моделей оценивания, которые способны совмещать достоинства классических и инновационных методов. Предложенная автором гибридная модель оценивания предстает как динамическая педагогическая система, способная объединять количественные и качественные подходы, сочетать объективные измерения с развивающими функциями педагогической диагностики и включать в процесс оценки разных участников образовательных отношений. Её внедрение способствует переходу от разрозненных процедур контроля знаний к целостной системе сопровождения образовательного прогресса, ориентированной на развитие личности обучающегося, повышение его мотивации и поддержку индивидуальных образовательных маршрутов.

Литература

1. Баранников К. А., Ананин Д. П., Стрикун Н. Г., Алканова О. Н., Байзаров А. Е. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 33 – 69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-rossiyskaya-i-zarubezhnaya-praktika> (дата обращения: 10.01.2026).
2. Гибридное обучение: совмещение традиционных и онлайн методов образования // Педагогика и методы обучения. 2025. № 1 (70). С. 612. URL: <https://ptm.sdu.edu.kz/index.php/ptm/article/view/198> (дата обращения: 11.01.2026).
3. Рудинский И. Д., Давыдов А. В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2021. Т. 7. № 1. С. 44 – 52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya> (дата обращения: 09.01.2026).
4. Ткаченко П. В., Петрова Е. В., Белоусова Н. И. Гибридное обучение как способ повышения эффективности образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 277 – 279. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-kak-sposob-povysheniya-effektivnosti-obrazovaniya> (дата обращения: 11.01.2026).
5. Alammary A. S., Sheard J., Carbone A. Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30. P. 440 – 454. URL: https://www.researchgate.net/publication/286439617_Blended_learning_in_higher_education_Three_different_design_approaches (дата обращения: 04.01.2026).
6. Allen I., Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States. Needham, MA: The Sloan Consortium, 2010. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> (дата обращения: 06.01.2026).
7. Allen I. E., Seaman J., Garrett R. Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. Needham, MA : Sloan Consortium, 2007. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529930.pdf> (дата обращения: 03.01.2026).
8. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Granada Learning, 1998. 21 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment (дата обращения: 07.01.2026).
9. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education. 1998. Vol. 5. P. 7 – 74. URL: https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/black-wiliam_1998.pdf (дата обращения: 06.01.2026).
10. Garrison D. R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7, № 2. P. 95 – 105. URL: https://www.researchgate.net/publication/222863721_Blended_Learning_Uncovering_Its_Transformative_Potential_in_Higher_Education (дата обращения: 10.01.2026).
11. Gikandi J. W., Morrow D., Davis N. E. Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature // Computers & Education. 2011. Vol. 57.

- P. 2333 – 2351. URL: https://www.academia.edu/114684737/Online_formative_assessment_in_higher_education_A_review_of_the_literature (дата обращения: 10.01.2026).
12. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments // Handbook of Research on Educational Communications and Technologies / Eds. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, M. P. Driscoll. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 269 – 276. URL: https://www.researchgate.net/publication/267774009_Blended_Learning_Environments (дата обращения: 05.01.2026).
13. Graham Ch. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions // Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Eds. C. J. Bonk, C. R. Graham. San Francisco, CA : John Wiley & Sons, 2006. P. 3 – 21. URL: https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions (дата обращения: 08.01.2026).
14. Graham Ch. R. Emerging Practice and Research in Blended Learning // Handbook of Distance Education / Ed. M.G. Moore. New York, NY : Routledge, 2013. P. 333 – 350. URL: https://www.researchgate.net/publication/258477665_Emerging_practice_and_research_in_blended_learning (дата обращения: 04.01.2026).
15. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2008. 392 p. ISBN 978-1-134-02412-4. URL: https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf (дата обращения: 12.01.2026).
16. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, № 1. P. 81 – 112. URL: <https://conselhopedagogico.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/32/hattie-and-timperley-2007.pdf> (дата обращения: 09.01.2026).
17. Paul Black, Dylan Wiliam. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, № 1. P. 7 – 74. URL: https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwiliam_1998.pdf (дата обращения: 10.01.2026).
18. Shepard L. A. The Role of Assessment in a Learning Culture // Educational Researcher. 2000. Vol. 29. P. 4 – 14. URL: <https://colab.ws/articles/10.3102%2F0013189X029007004> (дата обращения: 05.01.2026).
19. Shute V. J. Focus on Formative Feedback // Review of Educational Research. 2008. Vol. 78. P. 153 – 189. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111586.pdf> (дата обращения: 09.01.2026).

References

1. Barannikov K. A., Ananin D. P., Strikun N. G., Alkanova O. N., Bajzarov A. E. Gibridnoe obuchenie: rossijskaya i zarubezhnaya praktika // Voprosy` obrazovaniya. 2023. № 2. S. 33 – 69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-rossiyskaya-i-zarubezhnaya-praktika> (data obrashheniya: 10.01.2026).
2. Gibridnoe obuchenie: sovmeshhenie tradicionny`x i onlajn metodov obrazovaniya // Pedagogika i metody` obucheniya. 2025. № 1 (70). S. 612. URL:

- <https://ptm.sdu.edu.kz/index.php/ptm/article/view/198> (data obrashheniya: 11.01.2026).
3. Rudinskij I. D., Davy`dov A. V. Gibridny`e obrazovatel`ny`e texnologii: analiz vozmozhnostej i perspektivy` primeneniya // Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii. 2021. T. 7. № 1. S. 44 – 52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya> (data obrashheniya: 09.01.2026).
 4. Tkachenko P. V., Petrova E. V., Belousova N. I. Gibridnoe obuchenie kak sposob povыsheniya e`ffektivnosti obrazovaniya // Azimut nauchny`x issledovanij: pedagogika i psixologiya. 2021. T. 10. № 3 (36). S. 277 – 279. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-kak-sposob-povysheniya-effektivnosti-obrazovaniya> (data obrashheniya: 11.01.2026).
 5. Alammary A. S., Sheard J., Carbone A. Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30. P. 440 – 454. URL: https://www.researchgate.net/publication/286439617_Blended_learning_in_higher_education_Three_different_design_approaches (data obrashcheniya: 04.01.2026).
 6. Allen I., Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States. Needham, MA: The Sloan Consortium, 2010. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> (data obrashcheniya: 06.01.2026).
 7. Allen I. E., Seaman J., Garrett R. Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. Needham, MA: Sloan Consortium, 2007. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529930.pdf> (data obrashcheniya: 03.01.2026).
 8. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Granada Learning, 1998. 21 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment (data obrashcheniya: 07.01.2026).
 9. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education. 1998. Vol. 5. P. 7 – 74. URL: https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/black-wiliam_1998.pdf (data obrashcheniya: 06.01.2026).
 10. Garrison D. R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7, № 2. P. 95 – 105. URL: https://www.researchgate.net/publication/222863721_Blended_Learning_Uncovering_Its_Transformative_Potential_in_Higher_Education (data obrashcheniya: 10.01.2026).
 11. Gikandi J. W., Morrow D., Davis N. E. Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature // Computers & Education. 2011. Vol. 57. P. 2333 – 2351. URL: https://www.academia.edu/114684737/Online_formative_assessment_in_higher_education_A_review_of_the_literature (data obrashcheniya: 10.01.2026).
 12. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments // Handbook of Research on Educational Communications and Technologies / Eds. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, M. P. Driscoll. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 269 – 276. URL: https://www.researchgate.net/publication/267774009_Blended_Learning_Environments (data obrashcheniya: 05.01.2026).

13. Graham Ch. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions // Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Eds. C. J. Bonk, C. R. Graham. San Francisco, CA : John Wiley & Sons, 2006. P. 3 – 21. URL: https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions (data obrashcheniya: 08.01.2026).
14. Graham Ch. R. Emerging Practice and Research in Blended Learning // Handbook of Distance Education / Ed. M.G. Moore. New York, NY : Routledge, 2013. P. 333 – 350. URL: https://www.researchgate.net/publication/258477665_Emerging_practice_and_research_in_blended_learning (data obrashcheniya: 04.01.2026).
15. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2008. 392 p. ISBN 978-1-134-02412-4. URL: https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf (data obrashcheniya: 12.01.2026).
16. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, № 1. P. 81 – 112. URL: <https://conselhopedagogico.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/32/hattie-and-timperley-2007.pdf> (data obrashcheniya: 09.01.2026).
17. Paul Black, Dylan Wiliam. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, № 1. P. 7 – 74. URL: https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwiliam_1998.pdf (data obrashcheniya: 10.01.2026).
18. Shepard L. A. The Role of Assessment in a Learning Culture // Educational Researcher. 2000. Vol. 29. P. 4 – 14. URL: <https://colab.ws/articles/10.3102%2F0013189X029007004> (data obrashcheniya: 05.01.2026).
19. Shute V. J. Focus on Formative Feedback // Review of Educational Research. 2008. Vol. 78. P. 153 – 189. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111586.pdf> (data obrashcheniya: 09.01.2026).

E. I. Zvereva

**HYBRID ASSESSMENT MODELS: INTERNATIONAL EXPERIENCE
AND AN AUTHOR'S CONCEPT OF INTEGRATING TRADITIONAL
AND INNOVATIVE METHODS**

The article is devoted to the development of the idea of hybrid assessment in pedagogy. The author analyzes the foreign experience of implementing the blended assessment and integrated assessment system models, describes modern approaches to combining traditional and innovative methods, formative and summative assessment, and also offers the author's model of a hybrid assessment system.

Key words: *hybrid assessment, blended assessment, integrated assessment system, author's model of hybrid assessment, evaluation, assessment systems.*

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТЕРАКТИВНОГО КВИЗА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОСПИТАННИКОВ ХОРА

В статье рассматривается развитие творческого потенциала воспитанников хоровых коллективов с использованием формы музыкально-интерактивного квиза средствами медиаобразования и киномузыки. Конкретизировано уточнение дефиниции «квиз» и влияние игровой формы обучения на формирование ассоциативного мышления и способности самостоятельно анализировать медиаконтент. Представлена методическая разработка музыкально-интерактивного квиза для обучающихся 13 – 18 лет, включающая видеозэпизоды фильмов с песнями, рекомендуемыми для сольного и хорового исполнения. Приводится образец формулы вычисления среднего показателя творческого потенциала.

Ключевые слова: квиз, киномузыка, средства медиаобразования, вокально-хоровое искусство, творческий потенциал.

Введение. Глобальные перемены в мире оказывают большое влияние на различные сферы деятельности, не исключая дополнительного образования детей в культурно-досуговых учреждениях. Образовательная парадигма диктует необходимость инновационных методов обучения и благоприятной атмосферы для формирования творческого потенциала. Внедрение медиатехнологий во все аспекты жизни – отличительная черта современного этапа развития общества. Проводимые реформы стимулировали модернизацию и развитие медиапространства. Это позволило расширить информационное и социально-культурное поле для взаимодействия и сотрудничества. Современные медиатехнологии открывают возможности творческого роста в вокально-хоровом искусстве, что способствует удовлетворению потребностей

человека в коммуникации, обучении пению и самовыражении.

Важную роль в развитии творческого потенциала участников хоровых коллективов культурно-досуговых учреждений играют интерактивные программы и викторины, которые преобразуют традиционные формы обучения в увлекательный процесс. Они помогают обучающимся открыть новые горизонты в восприятии музыкальных произведений, развить способность музыкальной импровизации, оттачивать исполнительское мастерство и шире раскрыть артистическую индивидуальность. Форма музыкально-интерактивного квиза способствует расширению образовательного пространства в обучении вокально-хоровому искусству. Английское слово «quiz» соответствует русскому «викторина», но в русскую речь термин прочно вошел в иностранной интерпре-

тации. В основе викторины лежит механизм «вопрос – ответ», чаще всего реализующийся в командной игре. В формате образовательной практики квиз должен соответствовать некоторым требованиям: правила игры – быть четко сформулированы, вопросы должны быть занимательными, задания должны соответствовать возрастной категории обучающихся и стимулировать активную мыслительную деятельность. «Роль квиза заключается в сильнейшем воздействии на эмоциональную составляющую обучающихся, пробуждает любознательность и удовлетворенность от правильных решений» [1, с. 15]. Влияние квиза на формирование интеллектуально-творческого потенциала детей и молодежи отражены в трудах О. А. Блиновой, О. А. Горбуновой, О. Г. Груздовой и Т. А. Согласовой [1], М. И. Манкаевой и Э. Ф. Насыровой [6], Н. В. Кузнецовой и Ю. А. Федуловой [4], Д. Ю. Пичужкиной, С. В. Протасовой [10], К. О. Тимофеевой Авторы раскрывают концепцию квиз-игры как популярную форму обучения и воспитания в просветительской, социокультурной и других сферах образовательной деятельности.

В данной статье рассматривается содержание музыкально-интерактивного квиза на тему: «Семья и Родина едины!» с применением средств медиаобразования и киномузыки. Значение киномузыки в образовательно-воспитательном процессе подрастающего поколения изучали С. И. Дорошенко [2; 3], Н. И. Кашина, А. О. Козырев, Н. Г. Кононенко, К. А. Кусков [5], В. Н. Мезинов [7], М. В. Мицкевич [8], О. А. Платонова [9], Д. Р. Самигуллина,

Е. В. Толстикова [11], Т. К. Хурумова [12], Т. Ф. Шак [13]. Исследования ученых дают возможность изучить аспекты формирования личности с применением киномузыки и средств медиаобразования. В их работах подробно анализируется влияние медиа на подрастающее поколение, предлагаются методики и подходы к гармоничному развитию детей и подростков в сложных реалиях современного общества.

Поставленная цель заключалась в том, чтобы способствовать развитию творческого потенциала и формированию вокально-интеллектуального роста воспитанников хоровых коллективов с помощью киномузыки и популярной фильмографии. В музыкально-интерактивном квизе поставлены следующие задачи:

– *обучающие*: расширить знания о выдающихся произведениях российского кинематографа; представить и освоить новые музыкальные композиции; совершенствовать навыки работы в команде;

– *развивающие*: стимулировать ассоциативное мышление и восприятие медиа-контента; совершенствовать способность анализировать и сопоставлять визуальную и аудиальную информацию (расширять лексический запас); развивать музыкальную и зрительную память; развивать умение анализировать вокально-хоровые произведения и визуальные образы, развивать творческий потенциал;

– *воспитательные*: формировать интерес к музыкальной фильмографии; воспитывать чувства доброты и товарищества; способствовать формированию

эстетического вкуса и духовной культуры; прививать любовь к семье, малой и большой родине; создавать условия для формирования чувства ответственности за близких и Отечество.

Материалы и методы. Целевая аудитория – это воспитанники вокально-хоровых коллективов в возрасте от 13 до 18 лет, всего 30 человек. Участники викторины разделяются на две команды по 15 человек. Проведение квиза рекомендуется организовывать в зрительном зале или аудитории с наличием звуковой аппаратуры, интерактивным экраном или телевизором. В музыкальном киноклубе проводится подготовительная работа, организуется коллективный просмотр мультипликационных и художественных фильмов, в которых демонстрируются музыкальные эпизоды с исполнением песен из репертуара вокально-хоровых коллективов. Сегодня невозможно переоценить значение киноискусства. Оно занимает важное место в социально-культурном пространстве. Кино формирует духовные идеалы и мировоззрение зрительской аудитории, способствует усвоению культурных ценностей и социальных норм.

В квизе «Семья и Родина едины!» использовались произведения из мультипликационного фильма «Мама для мамонтенка» (режиссер Олег Чуркин, 1981 г.) и художественных фильмов: «Мама» (режиссер Элизабета Бостан), «Баллада о солдате» (режиссер Григорий Чухрай, 1959 г.), «Щит и меч» (режиссер Владимир Басов, 1967 г.), «Офицеры» (режиссер Владимир Роговой, 1971 г.), «Небесный тихоход» (режиссер Семен Тимошенко, 1945 г.).

Из перечисленных выше фильмов в квизе прозвучали следующие песни:

- «Песенка мамонтенка», сл. Д. Непомнящей, муз. В. Шаинского;
- «Мама – первое слово», сл. Ю. Энтина, муз. Ж. Буржоа;
- «Динь-дон я, ваша мама», сл. Ю. Энтина, муз. Ж. Буржоа;
- «Баллада о матери», сл. А. Дементьева, муз. Е. Мартынова;
- «С чего начинается Родина», сл. М. Матусовского, муз. В. Баснера;
- «От героев былых времен», сл. Е. Аграновича, муз. Р. Хозака;
- «Перелетные птицы», сл. А. Фатьянова, муз. В. Соловьева-Седого.

Состав двух команд включает воспитанников хоровых коллективов культурно-досугового учреждения. Музыкально-интерактивный квиз предусматривает жюри, куда входят педагоги вокального профиля и медиапедагоги. План проведения может интерпретироваться в зависимости от репертуара и объема поставленных задач: организационный момент – объяснение условий викторины; проведение квиза – ответы на поставленные вопросы; подведение итогов – подведение итогов и объявление команды-победителя.

К каждому видеопизоду (всего семь) подобраны практически одинаковые вопросы:

1. Из какого фильма прозвучавшая песня?
2. Кто режиссер?
3. Назовите авторов слов и музыки.
4. Как называется песня?
5. В двух-трех предложениях опишите содержание фильма.

Однако видеопизоды поделили на два блока: первый блок о маме, второй –

о Родине. В первом случае предлагалось ответить на вопросы:

1. Кто для каждого человека мама?

2. Можно ли назвать маму хранительницей домашнего очага и почему?

Во втором случае ставились вопросы:

1. Как вы понимаете значение слова «Родина»?

2. Что значит Родина для каждого человека?

3. Как вы понимаете значение выражения «Есть такая профессия – Родину защищать!»?

Усложнить задания викторины можно поединком капитанов команд. Для этого перед началом мероприятия предложить участникам установить на телефоны виртуальную клавиатуру Real Piano (разработчик Wilkon) и подготовить наушники. На выполнение задания потребуется 3 – 5 мин. Капитаны команд должны подобрать на виртуальной клавиатуре наиболее понравившуюся песню, записать ее на телефон и продемонстрировать аудиозапись всем участникам. Если воспитанник хора занимается сольным вокалом, можно предложить исполнить песню под минусовую фонограмму, которую тоже необходимо подготовить до начала викторины.

На очередной репетиции хора после проведенного квиза следует провести обобщающее занятие по результатам мероприятия. При помощи метода интервьюирования выяснить: что запомнилось больше всего, какие впечатления остались, какие корректировки можно внести в исполнение хором репертуарного произведения (песни)? Данные вопросы помогают определить эмоционально-ценностные, интеллектуально-

творческие характеристики и самооценочные возможности подростков.

Далее, можно раздать анкетные листы и в течение 10 мин попросить ответить на вопросы анкеты:

1. Какие из прозвучавших песен понравились?

2. В двух предложениях опишите содержание песни.

3. Песня прозвучала в сюжетной линии кинофильма в исполнении героя (какого) или она звучала за «кадром»?

Результаты анкетирования позволяют определить степень критического мышления, знания содержания медиатекста (сюжета фильма) и способность хористов к коллективному взаимодействию.

Следующий этап – исполнение произведения, после которого руководитель должен определить изменения в интонационном звучании хора. Прежде чем хормейстер выразит свое мнение, желательно выслушать воспитанников хора, возможно, они сами определяют свои ошибки или достижения. На основании проделанной работы педагог может определить степень сформированности творческого потенциала воспитанников хора, опираясь на компоненты разработанные Е. В. Шкетик:

▪ *мотивационно-целевой компонент* определяет, насколько интересен подросткам вид деятельности, которым они занимаются;

▪ *содержательный* – отражает объем знаний, навыков и умений полученный за период обучения в хоровом коллективе;

▪ *операционно-деятельностный* – свидетельствует о способности самостоятельно мыслить и умения решать поставленные педагогом задачи;

▪ *рефлексивно-оценочный* – отражает способность воспитанника хора к самоанализу и самооценке, в том числе и объективной оценке коллективного исполнения произведения.

Таким образом, из тридцати участников квиза 14 человек (46,7 %) показали полное соответствие характеристикам основных компонентов Е. В. Шкетик (высокий уровень), 9 человек (30 %) – частично (средний уровень), остальные 7 человек (23,3 %) не показали ощутимых изменений (низкий уровень) в навыках, умениях и знаниях. Тогда как до проведения квиза высокому уровню соответствовали 11 человек, среднему 10, а низкому – 9 человек.

Исходя из результатов проведения квиза можно высчитать средний показатель уровня творческого потенциала по формуле

$$S(100 + N)/100 = P,$$

где S – количество обучающихся, N – процент от количества обучающихся,

P – средний показатель творческого потенциала.

Средний уровень творческого потенциала участников музыкально-интерактивного квиза: 14 человек – 20,54; 9 человек – 11,7; 7 человек – 8,63. Сравнивая полученные результаты, можно с уверенностью отметить положительное влияние формы музыкально-интерактивного квиза на развитие творческого потенциала участников хора.

Заключение. Технология квиз-игры у воспитанников хоровых коллективов пробуждает устойчивый интерес к изучению музыкальной фильмографии и особенностей вокального искусства, способствует развитию лексического запаса и формированию культуры речи. Подростки увлеченно работают в командном составе, что способствует активному развитию коммуникативности и адаптации в окружающей среде.

Литература

1. Груздова О. Г., Согласова Т. А. Применение квиз-технологии в образовании // Вестник ПГУ. 2022. № 3. С. 13 – 19.
2. Дорошенко С. И. Работа над дикцией на уроках пения начала XX века: методика С. П. Белова // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8, № 4. С. 136 – 147. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1771001332&tld=ru&lang=ru&name=2020-4-136.pdf&text> (дата обращения: 10.02.2026).
3. Дорошенко С. И. Исследовательская деятельность учителя музыки в 1960 – 1970-е гг. // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2025. № 2 (80). С. 9 – 19.
4. Кузнецова Н. В., Федулова Ю. А. Образовательный квиз как способ повышения познавательного интереса учащихся к процессу обучения // Наука и образование, 2024. Т. 7. № 1. URL: <https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/6481> (дата обращения: 05.02.2026).
5. Кусков К. А. Эволюционные процессы в развитии киноискусства как предмет освоения будущими музыкантами-педагогами // Музыкальное искусство и образование. 2024. Т. 12 (№ 3). С. 142 – 158.

6. Манкаева М. И., Насырова Э. Ф. Технология разработки WEB-квеста в учебном процессе // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2025. № 3 (81). С. 84 – 90.
7. Мезинов В. Н., Донглин Л. Педагогические условия воспитания толерантности подростков средствами киномузыки // Психология образования в поликультурном пространстве. 2017. № 37. С. 85 – 90.
8. Мицкевич М. В. Киномузыка: опыт музыкально-технологического и педагогического взаимодействия // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 341 – 343.
9. Платонова О. А. Киномузыка: к проблеме комплексного анализа // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2020. № 1 (55). С. 94 – 100.
10. Протасова С. В. Квиз-игра как форма подготовки студентов к просветительской деятельности в школе // URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2023/6/33199.pdf> (дата обращения: 25.01.2026).
11. Толстикова Е. В. Эволюция педагогических подходов к формированию вокально-исполнительских навыков будущих педагогов-музыкантов // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2024. № 3 (77). С. 140 – 149.
12. Хурумова Т. К. Роль музыкального сопровождения в киноиндустрии // Молодой ученый. 2021. № 6 (348). С. 154 – 161. URL: <https://moluch.ru/archive/348/78423> (дата обращения: 05.02.2026).
13. Шак Т. Ф. Медиаобразование в структуре медиатекста. На материале художественного и анимационного кино : учеб. пособие. СПб. : Планета музыки, 2022. 384 с.

References

1. Gruzдова O. G., Soglasova T. A. Primenenie kviz-texnologii v obrazovanii // Vestnik PGU. 2022. № 3. S. 13 – 19.
2. Doroshenko S. I. Rabota nad dikciej na urokax peniya nachala XX veka: metodika S. P. Belova // Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2020. T. 8, № 4. S. 136 – 147. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1771001332&tld=ru&lang=ru&name=2020-4-136.pdf&text> (data obrashheniya: 10.02.2026).
3. Doroshenko S. I. Issledovatel`skaya deyatel`nost` uchitelya muzy`ki v 1960 – 1970-e gg. // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2025. № 2 (80). S. 9 – 19.
4. Kuzneczova N. V., Fedulova Yu. A. Obrazovatel`ny`j kviz kak sposob povы`sheniya poznavatel`nogo interesa uchashtixsya k processu obucheniya // Nauka i obrazovanie, 2024. T. 7. № 1. URL: <https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/6481> (data obrashheniya: 05.02.2026).

5. Kuskov K. A. E`volyucionny`e processy` v razvitii kinoiskusstva kak predmet osvoeniya budushhimi muzy`kantami-pedagogami // Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2024. T. 12 (№ 3). S. 142 – 158.
6. Mankaeva M. I., Nasy`rova E`. F. Texnologiya razrabotki WEB-kvesta v uchebnom processe // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2025. № 3 (81). S. 84 – 90.
7. Mezinov V. N., Donglin L. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya tolerantnosti podrostkov sredstvami kinomuzy`ki // Psixologiya obrazovaniya v polikul`turnom prostanstve. 2017. № 37. S. 85 – 90.
8. Miczkevich M. V. Kinomuzy`ka: opy`t muzy`kal`no-texnologicheskogo i pedagogicheskogo vzaimodejstviya // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2021. № 3 (88). S. 341 – 343.
9. Platonova O. A. Kinomuzy`ka: k probleme kompleksnogo analiza // Aktual`ny`e problemy` vy`sshego muzy`kal`nogo obrazovaniya. 2020. № 1 (55). S. 94 – 100.
10. Protasova S. V. Kviz-igra kak forma podgotovki studentov k prosvetitel`skoj deyatel`nosti v shkole // URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2023/6/33199.pdf> (data obrashheniya: 25.01.2026).
11. Tolstikova E. V. E`volyuciya pedagogicheskix podxodov k formirovaniyu vokal`no-ispolnitel`skix navy`kov budushhix pedagogov-muzy`kantov // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2024. № 3 (77). S. 140 – 149.
12. Xurumova T. K. Rol` muzy`kal`nogo soprovozhdeniya v kinoindustrii // Molodoj ucheny`j. 2021. № 6 (348). S. 154 – 161. URL: <https://moluch.ru/archive/348/78423> (data obrashheniya: 05.02.2026).
13. Shak T. F. Mediaobrazovanie v strukture mediateksta. Na materiale xudozhestvennogo i animacionnogo kino : ucheb. posobie. SPb. : Planeta muzy`ki, 2022. 384 s.

L. P. Plyaeva, M. S. Fabrikov

**THE ROLE OF MUSICAL AND INTERACTIVE QUIZ IN SHAPING
THE CREATIVE POTENTIAL OF CHOIR STUDENTS**

The article examines the development of the creative potential of pupils of choral groups using the form of musical interactive quiz by means of media education and film music, formulates the definition of the meaning of the word quiz and the influence of the game form of learning on the formation of associative thinking and the ability to independently analyze media content. The methodological development of a musical interactive quiz for students aged 13 – 18 is presented, including video episodes of films with songs recommended for solo and choral performance. A sample formula for calculating the average indicator of creative potential is given.

Key words: *quiz, film music, media education, vocal and choral art, creative potential.*

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ И ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена вопросам формирования творческих умений у младших школьников. Возрастные особенности (острая память, богатое воображение, склонность к фантазии) создают весомый фундамент для эффективного обучения, а воспитание через синтез искусств (живописи, литературы, музыки) развивает творческий потенциал учащихся младшего звена. Использование понятного (но не упрощенного) языка для объяснения сложных художественных систем делает процесс обучения увлекательным, трудный материал легко усваивается.

Ключевые слова: синтез искусств, живописное полотно, симфония, балет, лирическая песня, аналогия, движение.

Не подлежит сомнению, что острота памяти у детей намного сильнее, чем у взрослого человека. Это отмечают практически все психологи и педагоги. При этом Л. С. Выготский (1896 – 1934), к примеру, размышляя о психологическом развитии ребенка, указывал на его богатое воображение, позволяющее детям воспроизводить в образах то, что прочитали в книге, что наиболее затронуло их душу [4]. Думается, именно подобный акцент на свойство памяти ребенка позволяет уже в младших классах говорить о прекрасном усвоении ими духовного богатства как прошлой, так и современной культуры. Доказательством может служить и мощная мотивация к познанию у детей, которая, должным образом организованная и направляемая учителем, приводит к образованию у младших школьников художественно-творческих умений.

Необходимо учитывать и такую особенность детского возраста, как склонность к фантастическому объяснению. На это в свое время указывал

К. Г. Юнг при воспоминании как собственного раннего мышления, так и мироощущения в зрелые годы, когда он уже стал известным психотерапевтом [7]. Исходя из такой психологической структуры сознания младших школьников (крепкая память, богатое воображение, сильная фантазия), можно утверждать, что их обучение и воспитание на примере тесного контекста живописи и литературы дают прекрасные плоды. Дети читают живопису и живописуют читая. Иными словами, непроизвольно делают то, что являлось важнейшим поэтическим критерием в романтическую эпоху синтеза искусств. Далеко не случайно именно романтики ввели в свои поэтические творения образ ребенка, который, будучи наивным и непосредственным, испытывая доверие к окружающему бытию, склоняется к его сверхъестественному объяснению, считая при этом так называемые ирреальные явления вполне допустимыми.

Предлагаемые уроки по картине О. Рунге и поэтическим текстам писателей-романтиков были проведены в

четвертом классе, автор статьи ручается за достоверность и подлинность результатов. Доминирующей темой таких занятий являлась столь актуальная в современном литературоведении «мистика странных сближений», осознаваемая как «единая кровеносная система культуры». Такое определение дал литературовед С. Бочаров (1929 – 2017) в работе «Генетическая память литературы», оценивая произведение искусства как живое существо, которое «буквально пропитано соками из кровеносной системы прежних культур» [2]. В связи с этим школьники четвертого класса постигают единство столь, казалось бы, разных творений, как картина Рунге «Утро» (1808), сказки Л. Тика «Белокурый Экберт» (1797), «Рунеберг» (1802) и «Эльфы» (1811), А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители» (1829), симфония Э. Грига «Утро» (1875), балет П. Чайковского «Спящая красавица» (1889), стихотворение М. Лермонтова «Тучи» (1840), А. Фета «Я тебе ничего не скажу» (1886), Ф. Тютчева «Что ты клоунишь над водами» (1836), песня В. Дьяконова «Тихо шепчет ива» (1970) и С. Намина «Есть глаза у всех цветов» (1972).

С самого начала учитель показывает картину Рунге «Утро» и предлагает детям предельно простой вопрос: «Что вы видите на этой картине?» Школьникам четвертого класса сразу бросается в глаза, что художественное полотно буквально переполнено образами детей. Они приобретают разные очертания: одни как бы прорастают из корней цветов, другие своими формами повторяют распустившиеся цветки лилий, наконец, третьи помещаются художником на самих бутонах дивных со-

цветий. Вполне логичен вопрос: почему так изображает детей художник, с чем это связано? Школьники, изучив в прошлом году (в третьем классе) сказки О. Уальда «Великан-эгоист», «Мальчик-звезда», «Соловей и роза», практически сразу дают вполне внятные и логичные ответы – дети всегда наивны и непосредственны, они чувствуют гораздо лучше, чем взрослые, и учат так называемых взрослых пониманию мира («Великан-эгоист») или, напротив, осознавая, что их детско-творческий мир резко противостоит окружающему бытию, жертвуют жизнью, но создают ту красоту, которая не знает смерти («Соловей и роза»). Все это, бесспорно, так, однако почему же все-таки дети на картине Рунге произрастают из цветов? Школьники затрудняются ответить, тогда учитель подводит их к мысли о всеобщей мировой цельности и одушевленности, что является одной из ведущих позиций романтической культуры. Такой подход должен быть чрезвычайно осторожным, детям, бесспорно, на данном этапе не надо говорить, к примеру, о философии тождества Шеллинга и религиозной мысли Шлейермахера. Однако восприятие мира с позиции гармонии и цельности, символом чего являются цветы, с точки зрения романтиков, школьникам необходимо усвоить. Это делается при помощи простых вопросов: «Что вы видите за окном? (у всех будет разное видение). Почему Коля (Артем, Лена) видят одно, а Марина (Аня, Сергей) другое? Это действительно есть за окном, или действует ваше воображение?» Ребята с большим интересом делятся впечатлениями, дискутируют и постепенно приходят к мысли, что единство заключается в многообразии – обилие разных

цветов в мире создает в итоге цельное общее природное великолепие.

Теперь уже можно переходить к тщательному разбору и комментированию картины «Утро». Школьники должны уметь ее поэтически описывать. Главное – это дети, которым, по Рунге, доступно понимание единства вселенной, той вселенной, которая возрождается из ночной тьмы. Дети подобны цветам, раскрывающимся навстречу наступающему утру. Но такое раскрытие происходит постепенно. Сначала, как показывает Рунге, утреннее цветение затрагивает корни (смотрим, где дети у основания цветов похожи на эмбрионов), затем в диалог со светом вступает ствол цветка (фигуры детей вытянуты вверх), наконец, радость от светового дня апофеозом звучит в самом верху картины, на которой художник изображает детей, сидящих в самой чашечке цветка.

Теперь вопрос можно усложнить: «Что еще хотел показать художник, кроме глобальной идеи цельности и гармонии?» Дети высказывают несколько предположений (одно из них сводилось к тому, что родившийся ребенок излучает свет, родители радуются этому свету).

Обстоятельный ответ дается на следующем уроке, на котором школьники читают наизусть стихотворение А. Фета «Я тебе ничего не скажу» (оно задавалось на дом). Если понимания сразу не возникает, то учитель интересуется, как может герой слышать цветение сердца? Почему он ничего не говорит своей собеседнице? Только лишь потому, что не хочет ее тревожить? С помощью обилия наводящих вопросов школьники приходят к выводу, что Фет повествует о тайне мира, которую нельзя проговаривать вслух, ее можно

лишь поэтически высказывать, будь то тайна ночи в стихотворении Фета или же тайна раннего утра на художественном полотне Рунге. Тайна, таким образом, может осмысливаться как особый семиотический знак, который «стал фундаментальным понятием семиотики» [5].

С гармонией, совершенством, единством и цельностью тесно связан образ Авроры, помещенной художником в центр картины. Учитель предлагает детям вспомнить, кто такая Аврора. Школьники, знакомые с мифологией с третьего класса, говорят, что это богиня утренней зари, озаряющая своим ослепительным светом весь мир. Поэтому картина Рунге вся буквально пропитана светом, распространяющим свое сияние на всю божественную вселенную, явленную кистью Рунге в качестве откровения мирового духа. Аврора представлена как сама природа, которая излучает свет из себя самой. Далеко не случайно цветочные и световые отсветы охватывают всю картину и как бы растекаются мощным световым потоком в ее верхней части, далеко выходя за ее пределы. Аврора, рожденная утром, сама распространяет чарующее свечение из себя самой.

В конце урока учитель предлагает прослушать симфонию Э. Грига «Утро». В прошлом году ребята читали рассказ К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками», тщательно разбирали поэтику текста. Поэтому сейчас они без труда вспоминают и содержание произведения, и, главное, его финал, когда Дагни Педерсон слушает симфоническую пьесу «Утро». Сейчас понимание школьников достигает апогея. Они не только предпринимают сопоставительный анализ, но и на своем

уровне постигают, что «в своей смертной жизни произведение обогащается новыми значениями... которые как бы перерастают то, чем они были в эпоху своего создания» [3]. Такое новое значение школьники усматривают в рассказе Паустовского и в балете «Спящая красавица» Чайковского («Розовое адажио» Авроры показывает учитель). Единая мысль о чуде рождения пронизывает картину «Утро» Рунге, посредством красок изображающего божественное природное откровение, симфонию Грига с ее доминантой безмятежности, равным образом как и восторга от пробуждающегося мира, и балет Чайковского, в «Розовом адажио» которого мощные аккорды величественно подтверждают чистоту и прелесть пробудившейся юности.

На следующих уроках школьникам предлагается произведение Тика «Эльфы» для тщательнейшего комментирования (текст они читают дома). Учитель рассказывает о дружбе Рунге и Тика, подчеркивая, что свойственное романтикам восприятие действительности как откровения мирового духа, явленного во всей природе, запечатлевается как через краски, так и посредством креативного слова писателя. Детям предлагается обнаружить сходные поэтические образы на картине Рунге и в тексте «Эльфы» Тика. Школьники это делают без труда, сразу обращая внимание на изображения детей, с одной стороны, и цветов – с другой. Система вопросов учителя нацелена на создание определенного эстетического восприятия, которое приобретает при этом огромную воспитательную функцию – дети понимают и, как хочется надеяться, осознают, что способность держать свое слово, доброта, отзывчи-

вость, благородство и сердечность являются величайшими критериями, теми, которые, наполняясь антропоморфным содержанием, прорастают в душе подобно цветам, не могут завянуть, а если такое и случится, то непременно распустятся вновь.

Учитель спрашивает: почему именно Мария смогла проникнуть в волшебный мир? Как так получилось, что сначала собака у мостика лает, сильно пугая при этом девочку, а потом дружелюбно виляет хвостом, с чем это связано? Что видит Мария в волшебном мире, есть ли взаимосвязь с картиной Рунге? Почему по возвращении ее никто не узнал? Как Мария чувствует себя в обыденном мире после ухода от эльфов? Что случилось с ее дочерью, почему? Дети с огромным удовольствием отвечают на эти вопросы, они нетрудные, касаются как внешнего сюжета, так и затрагивают внутренний ход произведения Тика. Так, например, школьники сами пришли к пониманию того, что лай собаки играет огромную роль, несет весомую символическую нагрузку. Дело в том, что собака как бы предупреждает Марию и о трудностях перехода в мир «по ту сторону», и о не менее (если не более!) тягостной жизни в дальнейшем, когда девочка будет вынуждена вновь вернуться к обычным людям. Пребывание в чудесной эльфийской стране не забудется, напротив, воспоминания о ней чем дальше, тем больше приобретут для Марии глубочайший смысл.

К таким выводам школьники приходят сами. Для подтверждения верности их позиции учитель может показать другие картины О. Рунге, те, которые посвящены детям: «Маленькая Пертес» и «Портрет детей Хюльзенбека». Взгляд малышей чрезвычайно внима-

тельный, в высшей степени сосредоточенный. Девочка Пертес серьезно и задумчиво смотрит на зрителя, вероятно, полагая, что другие («взрослые») не в состоянии в полной мере воспринять прелесть тех прекрасных просторов, которые виднеются из раскрытого окна за ее спиной. Дети Хюльзенбека, на другой картине, отгорожены от остального мира, чувствуют себя в высшей степени комфортно в прекрасном саду, в котором растут дивные цветы и главный из них – подсолнечник. Представляется вполне уместным рассказать школьникам миф о безответной любви нимфы Клитии к богу солнца Аполлону. Она превратилась в подсолнечник, который поворачивает свою прекрасную головку к свету солнца. Детям чрезвычайно интересны подобные сведения, многие говорят, что в их саду (на даче) растет подсолнечник, теперь они будут знать, что он обозначает.

Можно посвятить разбору этих картин отдельный урок, когда некоторые художественные произведения уже проанализированы, и школьники готовятся к зачету по пройденному материалу. вполне допустим и иной вариант – картины демонстрируются в качестве фона, своеобразной иллюстрации к текстам. Главным становятся образы детей, которые постигают то, что другим недоступно. Причем далеко не все дети, а те, кто наделен «наивной поэтической душой» (определение Э. Т. А. Гофмана). Одиннадцатилетним школьникам такой материал очень близок. Они не только учатся воспринимать прекрасное, развивать у себя креативное мышление, но и, думается, будут стараться надолго сохранить в себе ту детскость, которая независимо от количества прожитых лет позволит ощущать

мир в гармонии, совершенстве, цельности – так, как полагали романтики.

В тесном контексте с образами детей предстают и антропоморфные лики цветов. Необходимо предельно внимательно читать те места из произведения Тика, в которых описываются так называемые цветочные действия. Текст, писал структуралист Р. Барт (1915 – 1980), «не может неподвижно застыть, он должен двигаться сквозь ряд произведений» [1]. Такое движение можно наблюдать при сравнении картины Рунге «Утро» и сказки Тика «Эльфы». Ребятам рекомендуется зачитать те моменты в произведении писателя-романтика, которые им напоминают образную цветочную систему на картине «Утро». Ребята сразу понимают свою задачу и выделяют игру Марии с эльфами: дети берут зернышки, из которых начинают произрастать цветы, по стеблям которых они поднимаются вверх, парят над землей. Подобными примерами буквально переполнен текст Тика, что свидетельствует о теснейшем тематическом и мировоззренческом сходстве с художественным полотном его друга О. Рунге. Такое столь явное сходство школьники четвертого класса наблюдают впервые, оно поражает их воображение, заставляя лишним раз взглянуть на окружающее их бытие с креативной точки зрения. На этом же уроке можно вспомнить «Белокурого Экберта» Тика, которое было прочитано в прошлом году, сопоставить путь маленькой девочки Берты с дорогой «взросления» Марии. Школьники, которые с большим интересом изучали «Белокурого Экберта», много дискутировали о проблемах, поставленных в романтической сказке, легко проводят компаративистский анализ, отмечая значимый в произведениях момент предательства, с которым связано «взросление» героинь.

Когда подробно разобрано произведение Тика, на дом задаётся текст А. А. Погорельского (1787 – 1836) «Черная курица, или Подземные жители». Детям рассказывается, что Погорельский перенес на русскую почву принципы немецкого романтизма, жил в Германии, общался с Тиком и кругом иенских романтиков, испытывал их сильное влияние. Теперь школьники понимают значение контекстных связей, которые бросаются в глаза при сравнении этих произведений, обращают внимание на своеобразную изоляцию героя, на его веру в чудесное, что, бесспорно, роднит его с так называемыми изгоями, явленными в текстах Тика. Однако у Погорельского чрезвычайно силен нравственный аспект, что позволяет связать категорию эстетического с категорией этического. Детям задается вопрос: был ли выбор у Алеши? Мог ли он поступить иначе? (не раскрывать тайну, которая ему была доверена). С самого начала школьники (некоторые) посчитали, что выбора не было – мальчик не мог без волшебного зернышка ответить урок, его подвергали все большим и большим наказаниям, поэтому ему не оставалось ничего иного, как рассказать о волшебном королевстве. Однако другие учащиеся практически сразу засомневались и сообщили, что альтернатива у Алеши, несомненно, имелась (как и у Берты из произведения «Белокурый Экберт» Тика). Мальчику стоило, говорили дети, ценить дружбу, хранить секрет, быть благодарным за помощь в трудную минуту, стойко выдержать наказание и сохранить тем самым чистоту души. Думается, такие размышления не только развивают когнитивные способности, необходимые для осмысления

разностороннего и многогранного поэтического текста, но и благоприятствуют раскрытию вкуче с формированием высоких нравственных качеств, касающихся свойств личности.

Анализ, проводимый по выявлению сходства и различия текстов различных культур, дополняется фрагментами из фильма «Черная курица». Можно посмотреть несколько версий и попросить ребят ответить на вопрос: в чем вы видите расхождение между фильмом и поэтическим словом, почему они значимы, чем это вызвано? Школьники высказывают несколько предположений. Независимо от того, кажутся ли они учителю верными, он принимает любые высказывания. Однако в целом дети говорили предельно грамотно. В частности, они обратили внимание на зернышко: из него прорастают прекрасные лилии на полотне Рунге, его бросают в землю малыши-эльфы в тексте Тика, его получает Алеша от Черной курицы в произведении Погорельского и в фильме с одноименным названием. Было сказано, что это зернышко служит объединяющим звеном между различными произведениями искусства, поскольку свидетельствует о прорастании, об утверждении нового, яркого и светлого. Для развития столь значимой мысли задается вопрос: где же это яркое и светлое в рассказе Погорельского? Школьники не сразу ответили, но в итоге пришли к выводу, что главное – это не зернышко как внешний волшебный атрибут, дарующий возможность отвечать урок, не тратя силы на его запоминание, а, напротив, чрезвычайно существенным является потеря и полное исчезновение в конце сверхъестественного видимого реквизита. Зернышко как начало будущего существенного нравственного роста начинает прорасти в

душе героя, он перестает быть заносчивым и самовлюбленным, вновь учится быть добрым и благородным, понимая теперь, что радость от отличных отметок базируется на полученных знаниях, которые уже не могут исчезнуть, случайно потеряться, как это было в случае с магическим даром Черной курицы.

Что касается различия фильма и художественного произведения, то школьники заинтересовались таким понятием, как дортуар, задавали много вопросов, долгое время не могли постигнуть, почему дети не идут вечером домой к родителям. В фильме «Черная курица» акцент сделан именно на дортуарную жизнь, на ее обычаи, нравы и законы. Такие сюжетные акценты способствуют расширению кругозора детей, позволяют учителю говорить о разнице образования и воспитания в прошлом и настоящем. Чрезвычайно затронула восприятие школьников система наказания практически за малейшие провинности (розги, которыми пользуются учителя в так называемых воспитательных целях). Естественно, современные дети испытывали сострадание к мальчику Алеше, сочувствовали ему. Думается, что подобное катарсическое чувство поможет им осознать необходимость внутреннего нравственного выбора, который намного важнее внешнего успеха.

На последнем уроке (или предпоследнем) необходимо еще раз подчеркнуть «сплетение значений» [6] во всей мировой литературе и для более четкого закрепления разобрать стихотворение «Тучи» Лермонтова, уже знакомого детям по предыдущим урокам, и Тютчева «Что ты клонишь над водами» (дома оно выучено наизусть). Последнее, как сначала думают дети, является

природной зарисовкой, доминирующей прием олицетворения сразу замечается школьниками. Между тем задача учителя заключается в том, чтобы дать школьникам понятие движения, заключенного в этом стихотворении, подчеркнув при этом, что движение (*Bewegung*) является одним из ключевых понятий немецкого романтизма. В тексте Тютчева движение связано с изменением, разделением внутренней структуры поэтических образов: ива, которая клонит над водами свою макушку, стремясь захватить дрожащими листьями то, что захвату не подлежит, – беглую струю. Беда ивы в том, что она, несмотря на свое томление и трепет, не постигает изменчивости как закономерного природного состояния. Струя, которая «бежит и плещет», лишь смеется над ивой, обреченной неподвижно в силу своей природы стоять на берегу. У школьников сразу возникает аналогия с тучкой, которая оставила «влажный след в морщине старого утеса». Они сочувствуют и утесу, который «тихонько плачет», и иве, стремящейся слиться воедино с нежащейся на солнце струей, восхищаясь при этом тучкой, рано умчавшейся, и блестящей струей.

Ребятам в конце всех уроков рекомендуется прослушать песню в исполнении Дьяконова «Тихо шепчет ива» и Намина «Есть глаза у всех цветов». Это нужно не только для подтверждения «кровеносной системы культуры». Необходимо учитывать и тот факт, что современная так называемая эстрада, которую в большинстве случаев слушают современные школьники, демонстрирует только один какой-либо повторяющийся слог или слово, не несущие весомую смысловую нагрузку, почти полное отсутствие мелодии, в выс-

шей степени упрощенный текст. Учитель подчеркивает, что «Тихо шепчет ива» и «Есть глаза у всех цветов» – тоже эстрада, но эти песни наполнены смыслом, глубоким подтекстом. Выход на современность, причем не столь и далекую, понятен школьникам, позволяет им осознать богатства языка прежних песен. Культурные параллели с пройденным материалом выстраиваются достаточно легко. Школьникам понятны переживания ивы, мечтающей заслужить расположения клена, поющего о любви березе белой («Тихо шепчет ива» В. Дьяконова). Дети сразу почувствовали сюжетное сходство с картиной Рунге, произведениями Тика и Погорельского, когда услышали строчки Р. Гамзатова (песня С. Намина) о цветах, которые, как дети в колыбели доверчиво глядят на людей. Вызвало сомнение последнее четверостишие: «В душу нам глядят цветы земли, добрым взглядом тех, кто с нами рядом, или же потусторонним взглядом тех друзей, что навсегда ушли». С одной стороны, одиннадцатилетним школьникам, казалось бы, сложно воспринимать данный куплет и

знаковую мысль, заключенную в нем. Но, с другой – дети в прошлом году изучали «Синюю птицу» Метерлинка (читали полный текст, разбирали каждое действие) и поэтому, практически не задумываясь, сказали, что добрый взгляд тех, кто ушел навсегда, это, к примеру, бабушка и дедушка детей, которые всегда следят за своими любимыми внуками даже из иной реальности и оживают, когда о них вспоминают. А что касается «тех, кто с нами рядом», то дети называли своих родителей, братьев и сестер и, что наиболее приятно было слышать, учителей школы.

Итак, разговор о разных видах искусства, объединенных под единым углом зрения на эстетические и этические ценности, проведен в контексте взаимодействия сложных образов, поданных как понятные приоритеты для школьников четвертого класса. Дети научились смотреть на мир сердцем, чувствовать красоту окружающего бытия, сопереживать всему существующему, чувствовать величие и таинство вселенной.

Литература

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1989. 616 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2011/05/30/1212617427/Барт%20Р%20-%20Избранные%20работы%20Семиотика%20Поэтика%20Сост.,%20общ%20.doc> (дата обращения: 05.01.2026).
2. Бочаров С. Г. Генетическая память литературы. М. : РГГУ, 2012. 341 с. URL: https://archive.org/details/2012_20230127 (дата обращения: 25.03.2025).
3. Бахтин Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1997. 423 с. URL: https://vk.com/wall-125090030_206 (дата обращения: 23.01.2026).
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл, 2005. 1136 с. URL: https://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-1-soznanie_kak_problema_psc_i_povedeniya.pdf (дата обращения: 02.12.2025).
5. Лотман Ю. М. К построению теории взаимодействия культур. Семиосфера. СПб. : Издательство СПб., 2000. 614 с. URL: <http://www.uic.unn.ru/pustyn/lib/lotman2.ru.html> (дата обращения: 24.11.2025).

6. Смирнов И. П. Превращение смысла. М. : Новое литературное обозрение, 2015. 304 с. URL: <https://djvu.online/file/LCx4NYn4alzt4> (дата обращения: 23.01.2026).
7. Юнг К. Г. Конфликты детской души. М. : Канон, 2024. 320 с. URL: https://vk.com/wall-63038783_81302 (дата обращения: 02.02.2026).

References

1. Bart R. Izbranny`e raboty`. Semiotika. Poe`tika. M. : Progress, 1989. 616 s. URL: <https://www.hse.ru/data/2011/05/30/1212617427/Bart%20R%20-%20Izbranny`e%20raboty`%20Semiotika%20Poe`tika%20Sost.,%20obshh%20.doc> (data obrashheniya: 05.01.2026).
2. Bocharov S. G. Geneticheskaya pamyat` literatury`. M. : RGGU, 2012. 341 s. URL: https://archive.org/details/2012_20230127 (data obrashheniya: 25.03.2025).
3. Baxtin E`stetika slovesnogo tvorchestva. M. : Iskusstvo, 1997. 423 s. URL: https://vk.com/wall-125090030_206 (data obrashheniya: 23.01.2026).
4. Vy`gotskij L. S. Psixologiya razvitiya cheloveka. M. : Smy`sl, 2005. 1136 s. URL: https://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-1-soznanie_kak_prob-lemma_psc_i_povedeniya.pdf (data obrashheniya: 02.12.2025).
5. Lotman Yu. M. K postroeniyu teorii vzaimodejstviya kul`tur. Semiosfera. SPb, : Izdatel`stvo SPb., 2000. 614 s. URL: <http://www.uic.unn.ru/pustyn/lib/lotman2.ru.html> (data obrashheniya: 24.11.2025).
6. Smirnov I. P. Prevrashhenie smy`sla. M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2015. 304 s. URL: <https://djvu.online/file/LCx4NYn4alzt4> (data obrashheniya: 23.01.2026).
7. Yung K. G. Konflikty` detskoj dushi. M. : Kanon, 2024. 320 s. URL: https://vk.com/wall-63038783_81302 (data obrashheniya: 02.02.2026).

A. P. Sklizkova

TEACHING AND UPBRINGING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE EXAMPLE OF WORKS OF ART AND LITERATURE

The article is devoted to the issues of formation of creative skills in primary school students. Age characteristics (sharp memory, rich imagination, inclination to fantasy) create a significant foundation for effective learning, and education through the synthesis of arts (painting, literature, music) develops the creative potential of junior students. The use of clear (but not simplified) language to explain complex artistic systems makes the learning process exciting, difficult material is easily absorbed.

Key words: *synthesis of arts, painting, symphony, ballet, lyrical song, analogy, movement.*

О ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПАРАЛЛЕЛИЗМА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье представлены основные особенности и принципы обучения иностранному языку, также особое внимание уделяется коммуникативной компетенции в образовании. В работе рассматриваются стилистический параллелизм и возможность интеграции данного стилистического приема в уроки английского языка в старших классах средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, педагогика, английский язык, коммуникативная компетенция, стилистический параллелизм.

В современном мире знание иностранных языков – неотъемлемый навык, который помогает человеку не только понимать других людей, их культуру, но и развивать аналитический склад ума. Английский язык – один из немногих актуальных языков во все времена и изучается школьниками с ранних лет.

Вопрос изучения стилистических приёмов на уроках английского языка становится наиболее актуальным в наше время, так как это напрямую способствует развитию критического и образного мышления, аналитических способностей обучающихся.

Основная цель статьи – теоретическое обоснование и разработка практических заданий для изучения стилистического приёма в старшей школе, способствующего развитию аналитических, коммуникативных и межкультурных компетенций учащихся.

Методика обучения иностранным языкам не стоит на месте, а с каждым днём развивается, находит новые подходы в изучении английского и его особенностей.

Согласно Е. Н. Солововой, «принципы обучения» – это система исходных дидактических положений, которые отражают современные представления об обучении иностранному языку, его целях, структуре и закономерностях [7].

Е. Н. Соловова также выделяет три вида принципов обучения: общедидактические, методические и организационные.

1. **Общедидактические принципы**, которые являются универсальными и могут использоваться для обучения любым предметам. Их основная цель – организовать педагогический процесс.

- Принцип сознательности (ученик понимает суть урока, владеет достаточным количеством информации и может использовать её в дальнейшем обучении).

- Принцип наглядности (использование изобразительных и звуковых опор для облечения обучения).

- Принцип доступности (все задания и информация соответствуют психовозрастным, индивидуальным особенностям учащихся).

- Принцип связи теории с практикой (пройденный материал следует немедленно проверять и применять в коммуникативных упражнениях и ситуациях).

- Принцип прочности (любое правило или знание необходимо повторять, постоянно внедрять в грамматическом и лексическом аспектах языка).

2. **Методические принципы**, которые непосредственно напрямую связаны со спецификой изучаемого предмета. Их цель – определить отличительные особенности предмета и показать закономерности овладения предметом.

- Принцип коммуникативной направленности (весь учебный процесс должен быть напрямую связан с речевой деятельностью, общение на иностранном языке является преимущественным).

- Принцип дифференцированного и интегрированного обучения (процесс обучения делится на работу с отдельными аспектами языка, например, лексикой, грамматикой, фонетикой, а также с их сочетаниями, где каждый аспект дополняет друг друга и помогает понять материал в большей степени).

- Принцип учёта родного языка (целенаправленное использование знаний, навыков и опыта учащихся в родном языке для оптимизации процесса овладения иностранным языком).

- Принцип аутентичности (внедрение оригинальных, неадаптированных текстов, аудиозаписей для развития учащегося, а также постановка реальных коммуникативных задач и использование видеороликов с носителями языка).

3. **Организационные принципы** определяют практическую структуру, логику учебного процесса.

- Принцип коллективного взаимодействия (учебный процесс строится как совместная деятельность (в парах, микрогруппах, командах), где учащиеся взаимодействуют для решения коммуникативных задач).

- Принцип интенсификации учебного процесса (достижение максимальных результатов за минимальное время за счет эффективных технологий, методов).

Л. Г. Чернякова также определяет такие основные принципы обучения, как речевая направленность упражнений, индивидуализация и понимание особенностей каждого ребёнка, практическое применение пройденного материала, частая смена вида деятельности, коллективное взаимодействие учащихся [8].

В основе обучения английскому языку лежит коммуникативная компетенция, которая является теоретическим фундаментом для главного подхода – коммуникативного. Е. И. Пассов определял подход как непрерывный процесс общения, который включает не имитацию, а реальные ситуации коммуникаций с равной долей мотивированности и целенаправленности ученика [5].

Стоит отметить, что И. А. Зимняя определяла коммуникативную компетенцию как «способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определённых программных пределах» [3].

Она определила три основных компонента, которые взаимосвязаны и реализуются в процессе речевой деятельности.

1. **Лингвистический компонент**, который включает владение языковыми средствами:

- фонетика (артикуляция, интонация, ритм)

- лексика (слова и устойчивые словосочетания)
- грамматика (морфологические и синтаксические особенности изучаемого языка).

2. *Психологический компонент*, а именно владение видами речевой деятельности:

- аудирование (умение слышать слова и понимать их суть);
- говорение (составление грамотной монологической и диалогической речи);
- чтение;
- письмо;
- перевод.

Зимняя подчеркивала, что каждый вид деятельности имеет свою психологическую структуру (мотив, цель, действия, операции, контроль, результат) и требует формирования специфических речевых умений (умение запросить информацию, выделить главную мысль).

3. *Социокультурный компонент*, то есть знание норм социально приемлемого поведения в культуре изучаемого языка:

- социокультурные знания (обычай, нормы, традиции страны);
- социальные нормы общения (правила вежливости, стиль общения).

Таким образом, лингвистический компонент – один из важнейших в обучении английскому языку, так как именно он позволяет ученику обогатить словарный запас, улучшить грамматический уровень владения языком.

Изучение параллелизма на уроках иностранного языка в старшей школе позволяет развить не только грамматическую, но и аналитическую сторону речи ученика. Изучая параллельные конструкции и их особенности использования в тексте, школьник может овладеть

навыком анализа текста и выделения одинаковых грамматических структур.

Г. Я. Солганик определяет стилистический параллелизм «как однотипность построения последующего предложения на основе предыдущего. Предложения не развиваются одно из другого, как при цепной связи, но сопоставляются» [6]. Сочетание предложений в семантическом отношении составляет единство, части которого одинаково относятся к целому и раскрывают его смысл.

Компоненты такого единства обычно одинаковы или близки по какому-либо признакам: синтаксической структуре, порядку слов, формам слов. Он указывает на тесную связь параллелизма с анафорой, т. е. с одинаковым началом каждого предложения. В основном параллелизм, по его мнению, выполняет функцию сопоставления.

Согласно И. Р. Гальперину, параллельная конструкция – это стилистическое средство, которое может использоваться не только в пределах одного предложения, но и в абзаце. Необходимое условие в параллельной конструкции – идентичная или похожая синтаксическая структура в двух и более предложениях или частях предложения, расположенных последовательно [2]. Логическое усиление, которое помогает акцентировать внимание на различных информационно важных частях предложения, является важнейшей функцией параллельных конструкций. С точки зрения И. Р. Гальперина, «повтор как стилистический прием не нацелен на эмоциональное воздействие. Его функция – логическое усиление, то есть обратить внимание читателя на ключевые моменты высказывания, эмфатическое выделение ключевых слов высказывания».

Параллелизм представляет собой сложный синтаксический феномен, который имеет значительную семантико-структурную связь компонентов. При этом они могут быть членами одного предложения, как в случае микропараллелизма, так и самостоятельными предложениями или частями предложений.

Для понимания сути синтаксического параллелизма важно учитывать вышеуказанные особенности приёма и использования его в письменной речи, а также основные принципы обучения, предложенные А. А. Миролюбовым: во-первых, коммуникативная направленность – анализ параллелизма как средство понимания авторской идеи текста. Во-вторых, дифференцированный подход – использование материала в разных видах деятельности: письменной и устной речи [4].

Изучение стилистических приёмов в старшей школе стало одной из важных тем в курсе русского языка, поэтому тема синтаксического параллелизма в английском языке вызовет наименьшие трудности понимания у учеников. У старшеклассников есть базовые знания не только о стилистических приёмах, но и о грамматических конструкциях в английском языке.

Работа с приёмом параллелизма должна строиться на нескольких ключевых принципах: от рецепции к продукции, от изолированных примеров к тексту, от узнавания приёма к его глубокому анализу.

На первом занятии учителем представляется краткая информация о синтаксических приёмах, необходимости и важности их использования в тексте. Особое внимание уделяется заданиям на распознавание синтаксического параллелизма в простых предложениях,

понимание формальных признаков приёма.

Задание. Прочитайте предложение и подчеркните параллельные конструкции.

1. He didn't know, that she was really fond of singing, dancing, skating.

2. I like every word you say, every smile you make, every breath you take.

3. His sister ordered him to make a soup, to wash the dishes, to clean the room.

4. Teacher thought he was so ambitious, hardworking, attentive student.

5. She opened the door, he looked at her and silently went out.

Следующая задача – объяснить учащимся, для чего автор прибегает к использованию соответствующего приёма, какие возможные функции может иметь параллелизм. Ученикам даётся право заполнить пропуски подходящими частями.

Задание. Дополните предложение с использованием параллелизма

1. If you want to improve your English, you need to write tests, to read books (...)

2. Alice was kind enough, because she always helped her parents, took care of pupils (...)

3. My mother tells me that I am talented, but lazy; I am (...), but (...)

4. Her hobbies include painting, (...), and playing the piano

5. The instructions said to mix the flour, (...) the eggs, and bake for 20 minutes

Его суть в том, что одинаковые по функции элементы в предложении должны быть выражены одинаковой грамматической структурой (все глаголы в одной форме, все существительные и прилагательные). Это делает предложение понятным, ритмичным и легким для восприятия.

Актуальны задания на исправления ошибок в предложениях.

Задание. Перепишите предложения с исправлением ошибок в использовании параллелизма.

1. We speak so loud, so quickly and honestly.

2. She wants to cook and swimming

3. His speech was powerful, emotional, and moved the audience

Цель задания – научить не только видеть ошибку, но и слышать дисбаланс. Когда ученик читает фразу «We speak so loud, so quickly...», его внимание может остановиться на слове loud. Задание заставляет его задаться вопросом: «Почему здесь прилагательное, если дальше наречия?» Это касается и остальных членов предложения: «She wants to cook and to swim», «His speech was powerful, emotional and moving the audience». Это тренирует чувство языковой гармонии.

Далее практическая часть урока основывается на умении анализировать отрывок текста, находить необходимый приём и объяснить причину его использования. (Создаёт ли он ритмичность и усиливает выразительность высказывания, противопоставляет ли он что-либо или объясняет суть предмета.)

«...How can a slim chance and a fat chance be the same, while

a wise man and a wise guy are opposites? How can the weather

be hot as hell one day and cold as hell another?

When a house burns up, it burns down.

You fill in a form by filling it out, and an alarm clock goes

off by going on. When the stars are out, they are visible,

but when the lights are out, they are invisible...» [1, с. 9]

В учебнике Enjoy English 11-го класса представлен один из текстов, включающий большое количество параллельных конструкций в сочетании с анафорой и антитезой.

Например, «How can a slim chance and a fat chance be the same, while a wise man and a wise guy are opposites?». Учитель и ученик могут отметить грамматическую схожесть двух частей предложения и наглядно объяснить смысл использования приёма в стихотворении.

Проведённое исследование подтверждает, что возможность использования такого стилистического приёма, как синтаксический параллелизм, на уроках английского языка значительна.

Во-первых, параллельные конструкции являются эффективным источником развития языковых компетенций у учеников старшей школы: способствуют расширению словарного запаса, грамматических структур и глубокому пониманию смысла текста.

Во-вторых, изучение параллелизма служит связующим звеном между лингвистическими и культурологическими аспектами образования. Анализ примеров англо-американской литературы способствует пониманию особенностей как поэзии, так и художественной прозы, расширяет кругозор учащихся.

В-третьих, разработанная методика обучения стилистическому приёму доказала свою целесообразность на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе. Поэтапные задания от простых к более сложным помогли обучающимся овладеть навыками анализа, поиска и использования синтаксического параллелизма как в письменной, так и в устной речи.

Литература

1. Биболетова М. З. Принципы построения курса английского языка для общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 5 – 9.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 2014. 366с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
4. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : Ступени : ИНФРА-М, 2002. 448 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
6. Солганик Г. Я. Стилистика текста. М. : Флинта : Наука, 2005. 256 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
8. Чернякова Л. Г. Лингвистический анализ текста как основа формирования профессиональной коммуникативной компетенции (на примере подготовки лингвистов-переводчиков) // Язык и культура. 2019. № 47. С. 262 – 277.

References

1. Biboletova M. Z. Principy` postroeniya kursa anglijskogo yazy`ka dlya obshheobrazovatel`noj shkoly` // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2009. № 1. S. 5 – 9.
2. Gal`perin I. R. Oчерki po stilistike anglijskogo yazy`ka. M., 2014. 366s.
3. Zimnyaya I. A. Psixologiya obucheniya inostranny`m yazy`kam v shkole. M. : Prosveshhenie, 1991. 222 s.
4. Miroljubov A. A. Istoriya otechestvennoj metodiki obucheniya inostranny`m yazy`kam. M. : Stupeni : INFRA-M, 2002. 448 s.
5. Passov E. I. Kommunikativny`j metod obucheniya inoyazy`chnomu govoreniyu. 2-e izd. M. : Prosveshhenie, 1991. 223 s.
6. Solganik G. Ya. Stilistika teksta. M. : Flinta : Nauka, 2005. 256 s.
7. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam: Bazovy`j kurs lekcij. M. : Prosveshhenie, 2002. 239 s.
8. Chernyakova L. G. Lingvisticheskij analiz teksta kak osnova formirovaniya professional`noj kommunikativnoj kompetencii (na primere podgotovki lingvistov-perevodchikov) // Yazy`k i kul`tura. 2019. № 47. S. 262 – 277.

R. V. Sklyarenko, P. A. Gaiderova

ABOUT THE POSSIBILITIES OF STUDYING STYLISTIC PARALLELISM AT ENGLISH LESSONS AT SECONDARY SCHOOL OF GENERAL EDUCATION

The article presents the main features and principles of teaching a foreign language, as well as special attention to communicative competence in education. The stylistic parallelism and the possibility of integrating this stylistic technique into English lessons at a secondary school of general education are considered.

Key words: *methods of teaching a foreign language, pedagogy, English, communicative competence, stylistic parallelism.*

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Формирование у обучающихся экологической культуры на сегодняшний день выступает одним из важнейших направлений в современном школьном образовании. В работе рассматривается вопрос о важности и способах формирования ее когнитивного компонента. Анализ теоретических подходов, сложившихся в системе научного педагогического знания, и реализуемых педагогических практик в области формирования у обучающихся необходимых теоретических представлений о важности экологической проблематики позволил определить ключевые ориентиры для разработки необходимых педагогических средств, использование которых обеспечивает целенаправленно достигаемые результаты при формировании когнитивного компонента экологической культуры обучающихся. В обозначенном контексте в центре внимания автора находятся тематические экологические задания как продуктивное педагогическое средство формирования когнитивного компонента экологической культуры обучающихся. Особое внимание уделяется способам организации их содержания, а также особенностям их применения в учебно-воспитательном процессе, ориентированном на формирование у обучающихся когнитивного компонента экологической культуры. В качестве подтверждения целесообразности использования тематических экологических заданий представлены результаты проведенного эмпирического исследования.

Ключевые слова: экологическая культура обучающихся, структурные компоненты экологической культуры обучающихся, тематические экологические задания, педагогическое средство, когнитивный компонент, система экологических знаний, основная школа.

Введение. В соответствии с ФГОС ООО одним из ключевых направлений в области реализации экологического образования в России выступает направленность учебно-воспитательного процесса основной школы на формирование у обучающихся знаний и представлений об экологической проблематике [1; 2].

Совершенно очевидно, что в современном мире с его утилитарно-антропо-

центрическими установками познавательный аспект культуры разумного поведения человека в отношении взаимодействия с природной средой приобретает первостепенное значение и выступает в качестве ориентира, направленного на сохранение природы на основе знаний о ее важности как неотъемлемого компонента социального бытия современного общества.

Важно, чтобы у подрастающего поколения уже сегодня формировалось представление о необходимости сохранения и сбережения природы как ценности современного общества.

Таким образом, в данном контексте экологические знания выступают не в качестве самоцели (знания ради знания о поведении человека в условиях природы, причинах и последствиях экологических проблем), а в качестве необходимого средства, позволяющего формировать внутренне обусловленное ценностное отношение обучающихся к проблемам природной среды (отношение к проблеме вырабатывается на основе знания о ней у самих обучающихся, поскольку относиться можно лишь к тому, что знаешь).

Методы исследования. Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы выяснили, что особую роль экологическим знаниям в формировании экологической культуры уделяют в своих исследованиях Л. А. Бодрова, Р. А. Гакаев, Л. Л. Сатуева [3; 4; 14]. Опираясь на работы перечисленных педагогов-исследователей, можно отметить, что авторы рассматривают экологические знания в качестве фундамента формирования экологической культуры в ходе учебно-воспитательного процесса.

Кроме того, важно подчеркнуть, что разнообразие деятельности по изучению и охране природной среды предполагает наличие глубоких оценочных знаний и качественных знаний о способах деятельности. При этом существенно, что формирование ценностных ориентаций, а также результативность практической деятельности по природосбережению определяются

именно усвоенными в процессе обучения и системно организованными знаниями, которые закладывают основы для понимания значимости экологических проблем, создавая возможность осознанной организации деятельности по сохранению окружающей среды [11, с. 37]. Подчеркнем, что такое качество знаний обеспечивает основу становления внутренней, личностно-значимой позиции в отношении экологической проблематики, что позволяет на доступных обучающимся примерах убеждать их в идее разумности потребления и использования в повседневной жизни природных ресурсов. Очевидно, именно это открывает возможность продуктивной работы по становлению и развитию у обучающихся понимания самоценности природы и ее ресурсов, а также оценочных суждений о значимости бережного и рационального отношения к природе и ее богатствам, что выступает надежным показателем проявления экологической культуры. Как справедливо заметил В. А. Ясвин, «экологическая культура – это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности» [20].

Результаты исследования. «Экологическая культура школьника – это качество личности школьника, формирующееся в условиях организованной, имеющей ценностно-ориентированную направленность познавательной деятельности школьника, выражающееся в его гуманном отношении к природной среде и проявляющееся в виде осознанно организуемой школьником систематической экологической деятельности по природосбережению» [18, с. 132]. Данное определение поз-

воляет нам рассмотреть структуру экологической культуры обучающихся и выяснить роль когнитивного компонента. В основе экологической культуры обучающихся лежат три ключевых компонента: когнитивный, ценностно-отношенческий и деятельностный. Подчеркнем, что когнитивный компонент, который включает необходимые теоретические знания и представления об экологической проблематике и выражается в сформированности у обучающихся системы научного экологического знания, выступает в качестве фундаментальной основы при формировании ценностно-отношенческого и деятельностного компонентов экологической культуры. Фундаментальность когнитивного компонента находит свое отражение в оценочных знаниях обучающихся, которые позволяют видеть экологические проблемы и вырабатывать на основе этого внутреннее отношение к ним (ценностно-отношенческий компонент), а также в знаниях о способах экологической деятельности, обеспечивая тем самым осознанное ее выполнение (деятельностный компонент).

В ходе детального изучения сложившегося опыта педагогов (О. В. Дородных, Л. В. Коваленко и др.) [5, с. 43] и собственного практического опыта в области формирования экологической культуры обучающихся было обнаружено, что учителя зачастую сталкиваются с определенными сложностями, связанными с отбором и использованием педагогических средств, которые позволили бы эффективно формировать когнитивный компонент экологической культуры обучающихся [19].

Мы исходим из понимания того, что когнитивный компонент, занимая

одно из ключевых мест в структуре экологической культуры обучающихся, должен строиться на основе системы научного экологического знания школьников, отражающих сущность и остроту сложившихся к сегодняшнему дню проблем окружающей природной среды. Важно подчеркнуть, что целенаправленное формирование личностно-значимых для обучающихся научных знаний и представлений о причинах и последствиях экологических проблем, внутренних взаимосвязей между природой и человеческим обществом, а также их влиянием друг на друга представляется целесообразным посредством применения комплексов тематических экологических заданий [19].

Опираясь на работы педагогов-исследователей (И. Т. Гайсин, А. Г. Киямова, Н. К. Зуева, О. С. Сергиенко, Е. И. Дрозд, А. Х. Бабаева, Т. А. Панфилова, С. В. Зиновьева, Д. В. Абдрахимова, А. В. Балановской, М. В. Романчук, Г. В. Польшенко, А. П. Тюкпева, Н. А. Лапина, А. С. Ильясова, Ш. М. Турсунова) [9; 7; 15; 6; 12; 20; 13; 16; 10; 8], а также на собственный опыт в области формирования экологической культуры обучающихся [17], отметим, что тематические экологические задания представляют собой педагогическое средство, направленное на повышение уровня теоретической подготовки обучающихся в рамках экологической проблематики с целью формирования когнитивного компонента экологической культуры обучающихся. Подчеркнем, что разработка тематических экологических заданий – это сложный процесс, требующий от педагога значительных временных затрат, высокого уровня владения предметом, а также знания дидактических

принципов, определяющих содержание тематических экологических заданий. Исходя из этого поставим задачу: представить некоторые принципы формирования комплексов таких заданий, опираясь на собственную практику:

- принцип межпредметности содержания заданий;
- принцип сквозных тем экологической направленности в содержании всех учебных предметов;
- принцип использования тематических экологических заданий при изучении всех предметов естественно-научной направленности;
- принцип усиления ценностного влияния экологических заданий посредством поддержки в условиях внеурочной деятельности.

Разработка комплексов тематических экологических заданий с опорой на представленные принципы определяет их эффективность и целесообразность использования в качестве педагогического средства формирования экологической культуры обучающихся. Опыт использования подобных комплексов убеждает в том, что для формирования когнитивного компонента экологической культуры обучающихся возможно применять тематические экологические задания межпредметного содержания в соответствии с экологизацией учебного материала по предметам естественно-научного цикла (Тематические экологические задания по учебным предметам «Химия»; «Биология»; «Физика»; «География»; «История»; «Обществознание»; «Литература»; «Русский язык»).

Подчеркнем, что достаточно хороший эффект в формировании когнитив-

ного компонента экологической культуры обучающихся дают экологические задания в комплексе с тематическими классными часами, ориентированными на формирование у обучающихся знаний [19] и представлений о природных процессах и изменениях, происходящих в природе в результате антропогенного влияния.

Обсуждение результатов. Совершенно очевидно, что совершенствование процесса формирования экологической культуры обучающихся, посредством целостного подхода в отношении формирования каждого из структурных компонентов и внутренних связей между ними предъявляет более жесткие требования к используемым педагогическим средствам с целью повышения целенаправленно достигаемых результатов. Такими образом, комплексы тематических экологических заданий также должны отвечать ряду требований, которые определяются базовыми принципами построения комплексов. К примеру, подобные задания должны быть конкретными и иметь целенаправленную ориентацию на формирование вполне определенного фрагмента экологической тематики; содержание заданий должно базироваться на основе научной экологической составляющей с целью формирования у обучающихся системного представления о проблемах природной среды; разработку экологических заданий необходимо осуществлять посредством междисциплинарной интеграции учебных предметов в соответствии с идеей экологизации содержания всего объема учебного материала; задания должны опираться на актуальный опыт обучающихся и вызывать у них познавательный интерес,

стимулируя к принятию самостоятельных решений.

В нашем исследовании представлена схема, отражающая взаимосвязь педагогических средств, ориентированных на формирование рассматриваемого структурного компонента, и формируемого качества личности обучающихся (рис. 1). Схема позволяет отразить про-

цесс формирования когнитивного компонента экологической культуры обучающихся посредством использования комплексов тематических экологических заданий при освоении обучающимися содержания всех учебных предметов. Все компоненты данной схемы взаимосвязаны и, по нашему мнению, не могут существовать отдельно друг от друга.

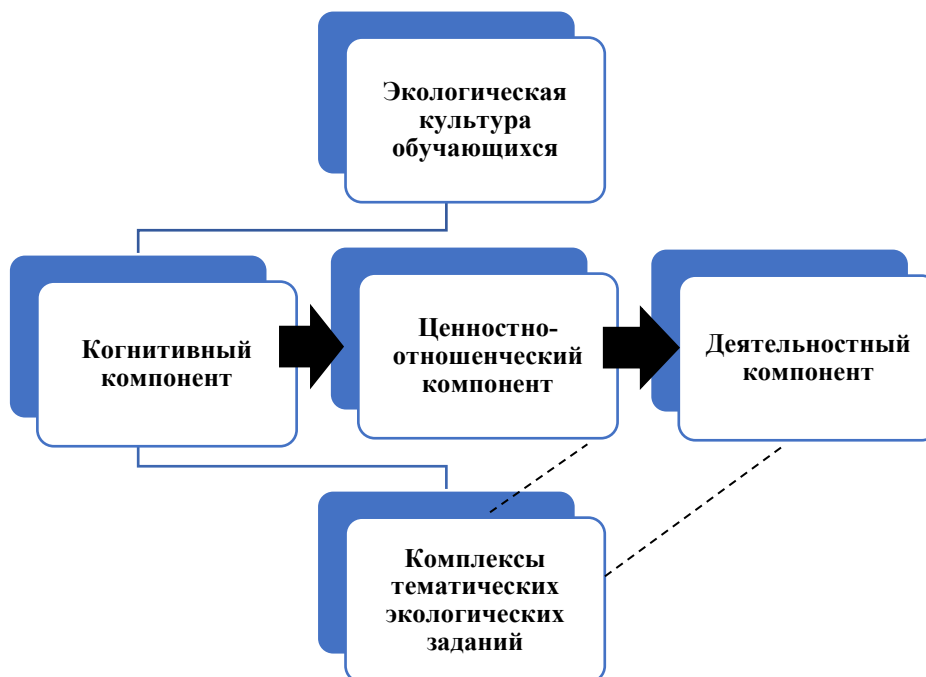


Рис. 1. Взаимосвязь структурных компонентов экологической культуры обучающихся

Выводы. Разработка и применение тематических экологических заданий в соответствии с указанными требованиями определяет их целевую направленность (рис. 2), которая находит свое отражение в том, что:

- экологические задания способствуют усвоению, закреплению и систематизации необходимых теоретических знаний о проблемах природной среды;
- во многом определяют становление внутренней нравственно-экологиче-

ской позиции обучающегося (отношение к проблеме складывается посредством знания о ней и обязательного ценностного отношения);

- стимулируют познавательную активность обучающихся; развивают творчество и нестандартное мышление;
- помогают овладеть необходимыми знаниями о способах природосбережения как основы для формирования умений и навыков практической деятельности по природосбережению.



Рис. 2. Целевая направленность использования тематических экологических заданий

Заключение. Исходя из проведенного теоретического анализа важно подчеркнуть, что использование комплексов тематических экологических заданий позволяет формировать у обучающихся необходимую систему научного экологического знания о состоянии и проблемах природной среды, а также оценочные знания, представляющие собой критерии, используемые для выражения своего научно обоснованного отношения к экологическим проблемам, и знания о способах экологиче-

ской деятельности, связанной с осознанными усилиями по ликвидации экологических проблем и сохранению в природе экологического равновесия. Целенаправленное и систематическое применение данного педагогического средства находит свое отражение в рамках урочной деятельности по предметам естественно-научного цикла, а также в ходе целостного учебно-воспитательного процесса, ориентированного на формирование у обучающихся экологической культуры.

Литература

1. Абдрахимов Д. В., Балановская А. В. Актуальность проблем экологического воспитания и образования // Вестник Прикамского социального института. 2023. № 2 (95). С. 160 – 166. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54745595> (дата обращения: 16.12.2025).
2. Албогачиева З. А. Экологическое образование на уроках географии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. № 2-2. С. 63 – 64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32360489> (дата обращения: 16.12.2025).
3. Бодрова Л. А. Формирование экологической культуры школьников в условиях реализации современных образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Т. II. С. 24 – 28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18225758> (дата обращения: 16.12.2025).
4. Гакаев Р. А. Экологическая грамотность как необходимое условие экологически безопасной деятельности общества // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. (Махачкала, 21 фев. 2016 г.) Махачкала, 2016.

- С. 93 – 96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25628690> (дата обращения: 16.12.2025).
5. Дородных О. В., Коваленко Л. В. Формирование экологической грамотности и экологической культуры на уроках биологии // Педагогический поиск. 2020. № 11. С. 41 – 46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44312316> (дата обращения: 17.12.2025).
 6. Дрозд Е. И. Некоторые аспекты формирования основ экологической культуры обучающихся в школе // Молодой ученый. 2024. № 2 (501). С. 321 – 322. URL: <https://moluch.ru/archive/501/110145> (дата обращения: 17.12.2025).
 7. Зуева Н. К. Экологическое образование в курсе географии средней школы // Теория и практика образования в современном мире. СПб. : Реноме, 2012. С. 179 – 182.
 8. Ильясов А. С., Турсунова Ш. М. Методы формирования экологической культуры подрастающего поколения в общеобразовательных учреждениях // Молодой ученый. 2020. № 32 (322). С. 153 – 155. URL: <https://moluch.ru/archive/322/72944> (дата обращения: 20.12.2025).
 9. Киямова А. Г., Гайсин И. Т. Неделя географии как одна из форм экологического образования в школе // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № S2-1(31). С. 170 – 172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46463324> (дата обращения: 20.12.2025).
 10. Лапина Н. А. Формирование экологического сознания и культуры учащихся в процессе проектной деятельности // Молодой ученый. 2019. № 21 (259). С. 511 – 513. URL: <https://moluch.ru/archive/259/59574> (дата обращения: 21.12.2025).
 11. Лебедева А. А., Косьмина Н. Н., Родионова М. В. Вопросы охраны природы на уроках географии и во внеурочной деятельности // Методист. 2023. № 9. С. 36 – 38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54788390> (дата обращения: 21.12.2025).
 12. Панфилова Т. А., Зиновьева С. В., Варзугин Д. А. Экологическое образование школьников в системе работы классного руководителя. Опыт работы школы по решению задач экологического образования школьников // Молодой ученый. 2020. № 4 (294). С. 307 – 310. URL: <https://moluch.ru/archive/294/66746> (дата обращения: 22.12.2025).
 13. Романчук М. В., Польшенко Г. В. Формирование экологической культуры школьников на уроках естествознания // Молодой ученый. 2020. № 21 (311). С. 704 – 706. URL: <https://moluch.ru/archive/311/70402> (дата обращения: 22.12.2025).
 14. Сатуева Л. Л. Формирование экологической культуры и эстетического отношения человека к природе посредством экологического воспитания // Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 27 – 30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25673261> (дата обращения: 23.12.2025).
 15. Сергиенко О. С. Экологическое образование в обучении географии // Молодой ученый. 2022. № S42-1(437-1). С. 30 – 31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49853082> (дата обращения: 23.12.2025).

16. Тюкпеева А. П. Реализация экологического образования через деятельностный подход при организации самостоятельной работы на уроках географии // Экология Южной Сибири и сопредельных территорий. Абакан, 2015. С. 63 – 64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25425901> (дата обращения: 16.12.2025).
17. Чуканов А. К., Богомолова Л. И. Участие в эколого-краеведческих акциях как средство формирования экологической культуры школьников // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2023. № 53 (72). С. 71 – 82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54320091> (дата обращения: 15.12.2025).
18. Чуканов А. К. Экологическая культура школьника: попытка теоретического обоснования понятия // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2024. № 2 (76). С. 127 – 134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73962391> (дата обращения: 15.12.2025).
19. Чуканов А. К. Формирование экологической культуры обучающихся основной школы средствами экологического образования // Образование и наука: современный вектор развития : материалы IV Нац. науч.-практ. конф. (Керчь, 12 – 13 мая 2025 г.) Керчь : КГМТУ, 2025. С. 508 – 512. URL: http://www.kgmtu.ru/documents/obrazovanie_i_nauka_sovremenny_vektor_razvitiya_2025.pdf (дата обращения: 16.12.2025).
20. Ясвин В. А. Экологическая политика в сфере формирования культуры: цели и результаты // Социально-политические исследования. 2020. № 4 (9). С. 147 – 156.

References

1. Abdraximov D. V., Balanovskaya A. V. Aktual`nost` problem e`kologicheskogo vospitaniya i obrazovaniya // Vestnik Prikamskogo social`nogo instituta. 2023. № 2 (95). S. 160 – 166. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54745595> (data obrashheniya: 16.12.2025).
2. Albogachieva Z. A. E`kologicheskoe obrazovanie na urokax geografii // Aktual`ny`e problemy` gumanitarny`x i estestvenny`x nauk. 2018. № 2-2. S. 63 – 64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32360489> (data obrashheniya: 16.12.2025).
3. Bodrova L. A. Formirovanie e`kologicheskoy kul`tury` shkol`nikov v usloviyax realizacii sovremenny`x obrazovatel`ny`x programm // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. № 3. Т. II. S. 24 – 28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18225758> (data obrashheniya: 16.12.2025).
4. Gakaev R. A. E`kologicheskaya gramotnost` kak neobxodimoe uslovie e`kologicheski bezopasnoj deyatel`nosti obshhestva // Pedagogika i psixologiya v kontekste sovremenny`x issledovanij problem razvitiya lichnosti : sb. materialov X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Maxachkala, 21 fev. 2016 g.) Maxachkala, 2016. S. 93 – 96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25628690> (data obrashheniya: 16.12.2025).

5. Dorodny`x O. V., Kovalenko L. V. Formirovanie e`kologicheskoy gramotnosti i e`kologicheskoy kul`tury` na urokax biologii // *Pedagogicheskij poisk*. 2020. № 11. S. 41 – 46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44312316> (data obrashheniya: 17.12.2025).
6. Drozd E. I. Nekotory`e aspekty` formirovaniya osnov e`kologicheskoy kul`tury` obuchayushhixsya v shkole // *Molodoj ucheny`j*. 2024. № 2 (501). S. 321 – 322. URL: <https://moluch.ru/archive/501/110145> (data obrashheniya: 17.12.2025).
7. Zueva N. K. E`kologicheskoe obrazovanie v kurse geografii srednej shkoly` // *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*. SPb.: Renome, 2012. S. 179 – 182.
8. Il`yasov A. S., Tursunova Sh. M. Metody` formirovaniya e`kologicheskoy kul`tury` podrastayushhego pokoleniya v obshheobrazovatel`ny`x uchrezhdeniyax // *Molodoj ucheny`j*. 2020. № 32 (322). S. 153 – 155. URL: <https://moluch.ru/archive/322/72944> (data obrashheniya: 20.12.2025).
9. Kiyamova A. G., Gajsin I. T. Nedelya geografii kak odna iz form e`kologicheskogo obrazovaniya v shkole // *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021. № S2-1(31). S. 170 – 172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46463324> (data obrashheniya: 20.12.2025).
10. Lapina N. A. Formirovanie e`kologicheskogo soznaniya i kul`tury` uchashhixsya v processe proektnoj deyatel`nosti // *Molodoj ucheny`j*. 2019. № 21 (259). S. 511 – 513. URL: <https://moluch.ru/archive/259/59574> (data obrashheniya: 21.12.2025).
11. Lebedeva A. A., Kos`minina N. N., Rodionova M. V. Voprosy` ohrany` prirody` na urokax geografii i vo vneurochnoj deyatel`nosti // *Methodist*. 2023. № 9. S. 36 – 38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54788390> (data obrashheniya: 21.12.2025).
12. Panfilova T. A., Zinov`eva S. V., Varzugin D. A. E`kologicheskoe obrazovanie shkol`nikov v sisteme raboty` klassnogo rukovoditelya. Opy`t raboty` shkoly` po resheniyu zadach e`kologicheskogo obrazovaniya shkol`nikov // *Molodoj ucheny`j*. 2020. № 4 (294). S. 307 – 310. URL: <https://moluch.ru/archive/294/66746> (data obrashheniya: 22.12.2025).
13. Romanchuk M. V., Pol`chenko G. V. Formirovanie e`kologicheskoy kul`tury` shkol`nikov na urokax estestvoznaniya // *Molodoj ucheny`j*. 2020. № 21 (311). S. 704 – 706. URL: <https://moluch.ru/archive/311/70402> (data obrashheniya: 22.12.2025).
14. Satueva L. L. Formirovanie e`kologicheskoy kul`tury` i e`steticheskogo otnosheniya cheloveka k prirode posredstvom e`kologicheskogo vospitaniya // *Pedagogika vy`sšej shkoly`*. 2016. № 1 (4). S. 27 – 30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25673261> (data obrashheniya: 23.12.2025).
15. Sergienko O. S. E`kologicheskoe obrazovanie v obuchenii geografii // *Molodoj ucheny`j*. 2022. № S42-1(437-1). S. 30 – 31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49853082> (data obrashheniya: 23.12.2025).
16. Tyukpeeva A. P. Realizaciya e`kologicheskogo obrazovaniya cherez deyatel`nostny`j podxod pri organizacii samostoyatel`noj raboty` na urokax geografii // *E`kologiya Yuzhnoj Sibiri i sopredel`ny`x territorij*. Abakan, 2015. S. 63 – 64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25425901> (data obrashheniya: 16.12.2025).

17. Chukanov A. K., Bogomolova L. I. Uchastie v e`kologo-kraevedcheskix akciya kak sredstvo formirovaniya e`kologicheskoy kul`tury` shkol`nikov // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2023. № 53 (72). S. 71 – 82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54320091> (data obrashheniya: 15.12.2025).
18. Chukanov A. K. E`kologicheskaya kul`tura shkol`nika: popy`tka teoreticheskogo obosnovaniya ponyatiya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2024. № 2 (76). S. 127 – 134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73962391> (data obrashheniya: 15.12.2025).
19. Chukanov A. K. Formirovanie e`kologicheskoy kul`tury` obuchayushhixsya osnovnoj shkoly` sredstvami e`kologicheskogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka: sovremenny`j vektor razvitiya : materialy` IV Nacz. nauch.-prakt. konf. (Kerch`, 12 – 13 maya 2025 g.) Kerch`: KGMTU, 2025. S. 508 – 512. URL: http://www.kgmtu.ru/documents/obrazovanie_i_nauka_sovremenny_vektor_razvytiya_2025.pdf (data obrashheniya: 16.12.2025).
20. Yasvin V. A. E`kologicheskaya politika v sfere formirovaniya kul`tury`: celi i rezul`taty` // Social`no-politicheskie issledovaniya. 2020. № 4 (9). S. 147 – 156.

A. K. Chukanov

**THEMATIC ENVIRONMENTAL TASK AS A PEDAGOGICAL MEANS
OF FORMING THE COGNITIVE COMPONENT OF STUDENTS' ECOLOGICAL
CULTURE**

Today, the formation of an ecological culture among students is one of the most important directions in modern school education. The paper discusses the importance and ways of forming its cognitive component. The analysis of theoretical approaches developed in the system of scientific pedagogical knowledge and implemented pedagogical practices in the field of forming students' necessary theoretical ideas about the importance of environmental issues allowed us to identify key guidelines for the development of necessary pedagogical tools, the use of which ensures purposefully achieved results in the formation of the cognitive component of environmental culture of students. In this context, the author focuses on thematic environmental tasks as a productive pedagogical means of forming the cognitive component of the environmental culture of students. Special attention is paid to the ways of organizing their content, as well as the specifics of their application in the educational process, focused on the formation of students' cognitive component of environmental culture. The results of an empirical study are presented as evidence of the expediency of using thematic environmental tasks.

Key words: *ecological culture of students; structural components of ecological culture of students; thematic ecological tasks; pedagogical tool; cognitive component; system of ecological knowledge; basic school.*

РЕФЛЕКСИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ВУЗА

Рассматривается формирование критического мышления у студентов инженерных направлений в условиях цифровой трансформации и внедрения искусственного интеллекта (ИИ). Обосновывается концепт рефлексивного взаимодействия с ИИ как педагогический механизм, уменьшающий риск некритичного принятия алгоритмических решений и «алгоритмической подмены». Показано, что данный подход сочетает когнитивное развитие, профессиональную ответственность и этическую рефлексию, превращая ИИ из источника готовых ответов в средство развития аналитической автономии будущих инженеров энергетической отрасли.

Ключевые слова: искусственный интеллект, критическое мышление, инженерное образование, энергетика, рефлексивное взаимодействие.

Введение. Цифровая трансформация современного общества обусловила изменения в подготовке инженеров, что способствовало усилению значимости технологий искусственного интеллекта (ИИ) в обучении и профессиональной деятельности. Особенного внимания это требует в отраслях, связанных с обеспечением безопасности и надежности критической инфраструктуры, таких как энергетика [10; 11].

Использование ИИ-инструментов в учебной и профессиональной практике расширяет возможности анализа больших массивов данных, оптимизации решений и моделирования сложных процессов [13]. Однако отсутствие педагогического сопровождения деятельности обучающихся способно снижать са-

мостоятельность мышления и поощрять некритичное принятие результатов алгоритмов [6; 22].

В этой связи встает задача поиска педагогических механизмов, которые позволили бы гармонизировать процесс освоения технологий искусственного интеллекта и содействовали развитию аналитических способностей обучающихся. Одним из таких механизмов выступает рефлексивное взаимодействие с ИИ. Под ним понимается способность обучающихся анализировать, оценивать и осмысленно использовать результаты работы интеллектуальных систем, сопоставлять их с профессиональными нормами, а также видеть границы применимости алгоритмических решений [15]. Данное понимание рас-

сма­три­ва­ет­ся как пе­да­го­гическая ин­тер­пре­та­ция су­ще­ствую­щих под­хо­дов к кри­ти­че­скому ис­поль­зо­ва­нию тех­но­логий ис­кус­ствен­ного ин­тел­лек­та.

Та­кой под­ход со­г­ла­су­ет­ся с уни­вер­саль­ными ком­пе­тен­ци­ями ФГОС ВО [17] и за­про­сом ра­бо­то­да­те­лей на от­вет­ствен­ные, ар­гу­мен­ти­ро­ван­ные ре­ше­ния, при­ни­ма­е­мые спе­ци­али­ста­ми в сфе­ре энер­ге­тики, в ус­ло­виях неопре­де­лен­ности [4; 14; 16].

Цель ста­тьи – обос­но­вать не­об­хо­ди­мость ре­ф­лек­сив­но­го вза­имодей­ствия с ИИ в про­цес­се фор­ми­ро­ва­ния кри­ти­че­ского мыш­ле­ния у сту­ден­тов ин­же­нер­ных на­прав­ле­ний и по­ка­зать его пе­да­го­гический по­тен­ци­ал в под­го­тов­ке спе­ци­али­стов энер­ге­тической от­рас­ли, что со­г­ла­су­ет­ся с дан­ными о свя­зи ожи­да­ний абиту­ри­ен­тов и кон­ку­ренто­спо­соб­ности [3].

Ис­поль­зо­ва­ние ИИ рас­сма­три­ва­ет­ся в ста­тье не как тех­но­логическое но­во­ве­де­ние, а как из­ме­не­ние ус­ло­вий фор­ми­ро­ва­ния зна­ния, тре­бующее пе­ре­осмы­сле­ния ме­ха­низ­мов фор­ми­ро­ва­ния кри­ти­че­ского мыш­ле­ния.

Методология исследования. Ис­поль­зо­ва­ны те­о­ре­ти­че­ские ме­то­ды ис­сле­до­ва­ния: анализ фи­ло­со­фской, пси­хо­лого­пе­да­го­гической и на­учно­тех­ни­ческой ли­те­ра­ту­ры; обо­бще­ние под­хо­дов к раз­ви­тию кри­ти­че­ского мыш­ле­ния в ус­ло­виях при­ме­не­ния ис­кус­ствен­ного ин­тел­лек­та; си­сте­ма­ти­за­ция отечес­твен­ного и за­ру­бе­жного опы­та ис­поль­зо­ва­ния ИИ в выс­шем обра­зо­ва­нии; те­о­ре­ти­че­ское осмы­сле­ние пе­да­го­гических аспек­тов вза­имодей­ствия обу­ча­ю­щих­ся с ИИ.

Теоретические основания ре­ф­лек­сив­но­го вза­имодей­ствия с ис­кус­ствен­ным ин­тел­лек­том

Кри­ти­че­ское мыш­ле­ние имеет ус­той­чи­вые фи­ло­со­фские ос­но­ва­ния. Май­ев­тика Со­кра­та [12], «идолы раз­ума» Бэ­кона [2], ме­то­дическое сом­не­ние Де­кар­та [5] и кан­товское по­ни­ма­ние гра­ниц поз­на­ния [9] по­лу­чают но­вое проч­те­ние в ус­ло­виях ал­го­рит­миче­ски опос­ре­до­ван­ной сре­ды.

Для на­гляд­ности со­от­не­се­ние клас­сических фи­ло­со­фских ос­но­ва­ний кри­ти­че­ского мыш­ле­ния с их со­вре­мен­ной ин­тер­пре­та­цией в эпо­ху ИИ пред­став­ле­но в та­блице.

Фило­со­фские ос­но­ва­ния кри­ти­че­ского мыш­ле­ния и их транс­фор­ма­ция в ус­ло­виях ИИ

Автор / принцип	Классическое содержание	Современное применение (ИИ и образование)
Р. Декарт – методическое сомнение	Систематическая проверка достоверности знания, отказ от всего сомнительного	Верификация алгоритмических решений и критическая оценка выводов ИИ
Дж. Локк – эмпирическая верификация	Подтверждение знаний на основе опыта и наблюдения	Проверка качества обучающих данных сопоставление результатов ИИ с практическим опытом
И. Кант – границы познания	Разграничение аналитического и синтетического знания, автономия разума	Определение пределов применимости алгоритмов, сохранение субъектности обучающегося
К. Маркс – единство теории и практики	Истинность знания проверяется практикой	Проверка алгоритмических выводов через реальные профессиональные задачи

Критическое мышление в современных педагогических и психологических исследованиях определяется как особый тип рефлексивного мышления, обеспечивающий обоснованность убеждений и выбор адекватных решений [18; 19]. В российской педагогической традиции оно понимается как открытый и процессуальный характер мышления, при котором знание выступает исходным пунктом для дальнейшего анализа и поиска новых смыслов [7]. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования эта характеристика закреплена в числе универсальных компетенций выпускника, подчеркивающих его готовность к аналитической деятельности, интерпретации информации и принятию ответственных решений в условиях неопределенности [17].

Психологическую основу анализа составляет двухсистемная модель мышления Д. Канемана, согласно которой автоматические и быстрые когнитивные процессы (Система 1) должны быть уравновешены медленным, аналитическим мышлением (Система 2) [8]. Взаимодействие с ИИ зачастую активирует именно Систему 1, обеспечивая быстрое, но поверхностное усвоение информации, тогда как развитие критического мышления требует включения Системы 2 – рефлексивного и осознанного анализа [6].

С учётом рассмотренных подходов под рефлексивным взаимодействием с искусственным интеллектом понимается целенаправленный педагогический процесс, при котором студент не ограничивается утилитарным использованием алгоритмических систем, а

учится критически оценивать их результаты, выявлять границы применимости, сопоставлять с профессиональными нормами и осмысливать социальные и этические последствия их применения.

Представленные философские, педагогические и психологические трактовки критического мышления позволяют рассматривать рефлексивное взаимодействие с ИИ как методологическую основу для анализа проблем и рисков его использования в инженерном образовании.

Проблемы и риски использования ИИ в инженерном образовании

Интенсивная цифровизация энергетической отрасли сопровождается стремительным ростом внедрения технологий искусственного интеллекта. По данным АНО «Цифровая экономика», доля компаний топливно-энергетического комплекса, использующих ИИ, увеличилась с 29 % в 2021 году до 58 % в 2024 году, а к 2027 году ожидается её рост до 70 % [13]. Такой масштаб цифровой трансформации, с одной стороны, открывает новые возможности прогнозирования, диагностики и управления, а с другой – обостряет вопрос надежности и безопасности критической инфраструктуры [10; 11].

Риски внедрения ИИ в инженерной практике можно условно разделить на технические и когнитивно-педагогические.

С одной стороны, ИИ-инструменты в энергетике функционируют в условиях высоких требований к непрерывности и безотказности систем. Ошибки алгоритмов или некорректные

данные способны привести к каскадным авариям, экономическим потерям и угрозе безопасности населения. Особенно уязвимыми оказываются «черные ящики» алгоритмов, когда интерпретируемость решений ограничена [10; 13]. Для подготовки инженеров это означает необходимость обучения навыкам верификации результатов ИИ и сопоставления их с отраслевыми нормативами.

С другой стороны, опыт показывает, что обучающиеся нередко склонны воспринимать решения интеллектуальных систем как объективные и окончательные. Это ведет к снижению когнитивной активности и препятствует развитию критического мышления [6]. Зарубежные исследования подтверждают данную тенденцию: использование генеративного ИИ уменьшает готовность к собственным рассуждениям и усиливает доминирование «быстрого мышления», подавляя «медленное мышление» [8; 22].

Особое значение имеет феномен, обозначаемый в настоящем исследовании как «**алгоритмическая подмена**». Он описывает ситуацию, при которой студент принимает готовое решение, предложенное ИИ, без критической проверки и анализа. По своей сути этот феномен близок к automation bias (смещению в пользу автоматизации) [21] и algorithmic authority (алгоритмическому авторитету) [20], однако в образовательном контексте акцентируются именно утрата когнитивной активности и препятствия для развития критического мышления.

Таким образом, проблемы использования ИИ в инженерном образова-

нии проявляются не только в технологической, но и в когнитивно-педагогической плоскости. Их преодоление возможно через развитие у студентов навыков рефлексивного взаимодействия с ИИ, что позволяет перейти от пассивного потребления алгоритмических решений к их критическому анализу и верификации.

Педагогический потенциал рефлексивного взаимодействия

Развитие критического мышления в условиях цифровой трансформации невозможно без переосмысления педагогических подходов. Простое включение ИИ в учебный процесс не гарантирует формирования аналитических способностей. Напротив, без педагогического сопровождения оно может усилить зависимость студентов от алгоритмических решений. В этой связи ключевым направлением становится формирование у обучающихся навыков рефлексивного взаимодействия с искусственным интеллектом, которое выступает как новая педагогическая стратегия. Представленные далее решения рассматриваются как возможные направления педагогической практики и носят концептуальный характер.

Потенциал этого подхода проявляется в нескольких аспектах.

Когнитивный аспект. Переход от поверхностного восприятия результатов ИИ к их критическому осмыслению укрепляет метакогнитивные умения – анализ, самопроверку, сопоставление альтернатив.

Нормативный аспект. Сопоставление выводов ИИ с отраслевыми стандартами формирует культуру про-

фессиональной ответственности и снижает риск некорректного применения инструментов.

Этический и социальный аспекты. Учет последствий алгоритмических решений для безопасности, справедливости и устойчивого развития формирует ценностно-рефлексивную позицию инженера.

Дидактический аспект. Проблемное и проектное обучение, анализ кейсов и моделирование ситуаций с участием ИИ создают условия для оценивания достоверности и применимости результатов.

В практическом плане это реализуется через рефлексивные дневники, где фиксируются задачи, запросы и критическая оценка полученных ответов; чек-листы верификации, позволяющие проверять корректность и границы алгоритмических выводов; а также кейс-анализ «Критический аудит ИИ», предполагающий решение профессиональных задач с намеренно ошибочными решениями алгоритмов.

Педагогический потенциал данного подхода заключается в интеграции когнитивного развития студентов, формировании профессиональной ответственности и этической рефлексии, что пре-

вращает ИИ из источника готовых решений в инструмент развития критического мышления и интеллектуальной автономии будущих специалистов.

Заключение. Внедрение технологий искусственного интеллекта в инженерное образование открывает новые возможности для анализа данных и оптимизации решений, но одновременно усиливает риски снижения когнитивной активности студентов. Для энергетики это особенно значимо в связи с высокой ответственностью отрасли в сфере надежности и безопасности.

Эффективное решение этих проблем требует комплексного подхода, сочетающего укрепление фундаментальной подготовки студентов (включая пропедевтику и инструменты логической связи) [1]) с развитием практики критической работы с ИИ. Ключевым элементом здесь выступает рефлексивное взаимодействие с интеллектуальными системами, которое объединяет философские установки о необходимости проверки знания, психологические модели мышления и современные педагогические стратегии, формируя культуру критического анализа и профессиональной ответственности будущих специалистов.

Литература

1. Ан А. Ф., Кутарова Е. И. Фундаментальная подготовка в техническом университете: требования, проблемы, решения // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2023. № 52. С. 57 – 67.
2. Бэкон Ф. Новый органон / пер. С. Красильщикова. М. : Рипол-Классик, 2021. 364 с.
3. Вохмянина А. Н., Курилов С. Н., Сергеева О. А. Лояльность абитуриентов НИУ «МЭИ»: анализ факторов выбора вуза и ожиданий от обучения // Глобальный научный потенциал. 2025. Т. 2, № 3 (168). С. 72 – 76.

4. Гайнеев Э. Р., Масалимова А. Р., Молева Г. А. Развитие критического мышления в процессе освоения технологий бережливого производства // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2024. № 4. С. 42 – 53.
5. Декарт Р. Рассуждение о методе / пер. М. Позднева и др. СПб. : Азбука, 2017. 315 с.
6. Жданова Т. А. Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14, № 10.
7. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. 223 с.
8. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / пер. с англ. А. Андреева [и др.]. М. : АСТ, 2018 (макет 2019). 653 с.
9. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. О. Лосского. М. : Академический проект, 2020. 567 с.
10. Кленина Л. И. Цифровизация энергетики как стимул трансформации компетенций инженера // Социальные новации и социальные науки. 2022. № 1. С. 148 – 160.
11. Массель Л. В. Современный этап развития искусственного интеллекта и применение методов и систем ИИ в энергетике // Информационные и математические технологии в науке и управлении. 2021. № 4 (24). С. 5 – 20.
12. Платон. Государство // Собрание сочинений. В 4 т. Т. 3. М. : Мысль, 1994. С. 79 – 420.
13. Рогалев Н. Д. (ред.). 15 лет Научно-техническому совету Единой энергетической системы. Перспективы развития энергетики России до 2050 года : сборник. М. : Изд-во МЭИ, 2022. 400 с.
14. Сергеева О. А., Вохмянина А. Н., Тарасов А. Е. Особенности формирования конкурентоспособности будущего специалиста в сфере энергетики // Глобальный научный потенциал. 2025. № 4 (169). С. 66 – 69.
15. Солодихина М. В. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения интегрированным естественнонаучным дисциплинам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. : 5.8.2. М., 2024. 41 с.
16. Сысоева Е. А. Формирование современных компетенций у управленцев в условиях цифровой экономики // Лидерство и менеджмент. 2022. Т. 9, № 1. С. 113 – 126.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО (3++)) по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 13.00.00 «Электро- и теплоэнергетика» (утв. Минобрнауки России, ред. 2018) // Портал ФГОС ВО. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/95> (дата обращения: 14.11.2025).
18. Халперн Д. Психология критического мышления / пер. с англ. Н. Ю. Мельниковой. 4-е изд. СПб. : Питер, 2000. 512 с.

19. Ennis R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective – Part I. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 26(1), 4 – 18. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>
20. Gillespie T. The relevance of algorithms // Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society / eds. T. Gillespie, P. Boczkowski, K. Foot. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. P. 167 – 194. DOI: 10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009.
21. Mosier K. L., Skitka L. J., Heers S., Burdick M. D. Automation bias: Decision making and performance in high-tech cockpits // The International Journal of Aviation Psychology. 1998. Vol. 8, No. 1. P. 47 – 63. DOI: 10.1207/s15327108ijap0801_3.
22. Lee M. K. et al. The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects from a Survey of Knowledge Workers // CHI Conference on Human Factors in Computing Systems April 26 – May 01, 2025, Yokohama, Japan. URL: https://www.researchgate.net/publication/391270185_The_Impact_of_Generative_AI_on_Critical_Thinking_Self-Reported_Reductions_in_Cognitive_Effort_and_Confidence_Effects_From_a_Survey_of_Knowledge_Workers (дата обращения: 10.11.2025).

References

1. An A. F., Kutarova E. I. Fundamental'naya podgotovka v texnicheskom universitete: trebovaniya, problemy`, resheniya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2023. № 52. S. 57 – 67.
2. Be`kon F. Novy`j organon / per. S. Krasil'shnikova. M. : Ripol-Klassik, 2021. 364 s.
3. Voxmyanina A. N., Kurilov S. N., Sergeeva O. A. Loyal`nost` abiturientov NIU «ME`I»: analiz faktorov vy`bora vuza i ozhidaniy ot obucheniya // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2025. T. 2, № 3 (168). S. 72 – 76.
4. Gajneev E`. R., Masalimova A. R., Moleva G. A. Razvitie kriticheskogo my`shleniya v processe osvoeniya texnologij berezhlivogo proizvodstva // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2024. № 4. S. 42 – 53.
5. Dekart R. Rassuzhdenie o metode / per. M. Pozdneva i dr. SPb. : Azbuka, 2017. 315 s.
6. Zhdanova T. A. Razvitie kriticheskogo my`shleniya studentov v usloviyax cifrovizacii // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2024. T. 14, № 10.
7. Zair-Bek S. I., Mushtavinskaya I. V. Razvitie kriticheskogo my`shleniya na uroke : posobie dlya uchitelya. 2-e izd., dorab. M. : Prosveshhenie, 2011. 223 s.
8. Kaneman D. Dumaj medlenno... reshaj by`stro / per. s angl. A. Andreeva [i dr.]. M. : AST, 2018 (maket 2019). 653 s.
9. Kant I. Kritika chistogo razuma / per. s nem. N. O. Losskogo. M. : Akademicheskij proekt, 2020. 567 s.
10. Klenina L. I. Cifrovizaciya e`nergetiki kak stimul transformacii kompetencij inzhenera // Social`ny`e novacii i social`ny`e nauki. 2022. № 1. S. 148 – 160.

11. Massel` L. V. Sovremenny`j e`tap razvitiya iskusstvennogo intellekta i primenenie metodov i sistem II v e`nergetike // Informacionny`e i matematicheskie tehnologii v nauke i upravlenii. 2021. № 4 (24). S. 5 – 20.
12. Platon. Gosudarstvo // Sobranie sochinenij. V 4 t. T. 3. M. : My`sl`, 1994. S. 79 – 420.
13. Rogalev N. D. (red.). 15 let Nauchno-texnicheskomu sovetu Edinoj e`nergeticheskoj sistemy`. Perspektivy` razvitiya e`nergetiki Rossii do 2050 goda : sbornik. M. : Izd-vo ME`I, 2022. 400 s.
14. Sergeeva O. A., Voxmyanina A. N., Tarasov A. E. Osobennosti formirovaniya konkurentosposobnosti budushhego specialista v sfere e`nergetiki // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2025. № 4 (169). S. 66 – 69.
15. Solodixina M. V. Razvitie kriticheskogo my`shleniya studentov v processe obucheniya integrirovanny`m estestvennonauchny`m disciplinam : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. : 5.8.2. M., 2024. 41 s.
16. Sy`soeva E. A. Formirovanie sovremenny`x kompetencij u upravlencev v usloviyax cifrovoj e`konomiki // Liderstvo i menedzhment. 2022. T. 9, № 1. S. 113 – 126.
17. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sšhego obrazovaniya (FGOS VO (3++)) po ukрупnennoj gruppe special`nostej i napravlenij podgotovki 13.00.00 «E`lektro- i teploe`nergetika» (utv. Minobrnauki Rossii, red. 2018) // Portal FGOS VO. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/95> (data obrashheniya: 14.11.2025).
18. Xalpern D. Psixologiya kriticheskogo my`shleniya / per. s angl. N. Yu. Mel`nikovoj. 4-e izd. SPb. : Piter, 2000. 512 s.
19. Ennis R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective – Part I. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 26(1), 4 – 18. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>
20. Gillespie T. The relevance of algorithms // Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society / eds. T. Gillespie, P. Boczkowski, K. Foot. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. P. 167 – 194. DOI: 10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009.
21. Mosier K. L., Skitka L. J., Heers S., Burdick M. D. Automation bias: Decision making and performance in high-tech cockpits // The International Journal of Aviation Psychology. 1998. Vol. 8, No. 1. P. 47 – 63. DOI: 10.1207/s15327108ijap0801_3.
22. Lee M. K. et al. The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects from a Survey of Knowledge Workers // CHI Conference on Human Factors in Computing Systems April 26 – May 01, 2025, Yokohama, Japan. URL: https://www.researchgate.net/publication/391270185_The_Impact_of_Generative_AI_on_Critical_Thinking_Self-Reported_Reductions_in_Cognitive_Effort_and_Confidence_Effects_From_a_Survey_of_Knowledge_Workers (data obrashheniya: 10.11.2025).

A. N. Vokhmyanina

**REFLECTIVE INTERACTION WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE
AS THE BASIS FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING OF ENERGY
ENGINEERING STUDENTS**

The paper examines the development of critical thinking in engineering students under the conditions of digital transformation and the introduction of artificial intelligence (AI). It substantiates the concept of reflective interaction with AI as a pedagogical mechanism that reduces the risk of uncritical acceptance of algorithmic solutions and “algorithmic substitution.” This approach is shown to integrate cognitive development, professional responsibility, and ethical reflection, transforming AI from a source of ready-made answers into a means of fostering the analytical autonomy of future engineers in the energy sector.

Key words: *artificial intelligence, critical thinking, engineering education, energy sector, reflective interaction.*

УДК 377

Э. Р. Гайнеев, Г. А. Молева, Р. Г. Сахиева
<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-84-91>

**ТРОЙНОЕ ТРАНСФОРМАЦИОННОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье представлен опыт тройного (*triple mentoring*) трансформационного наставничества как одного из факторов повышения качества обучения, способствующего усилению социального партнерства и реализации дуального подхода в обучении в условиях совместной подготовки востребованных кадров для инновационно развивающегося производства. Актуальность в том, что наставничество в настоящее время становится одним из важных механизмов ускоренной подготовки кадров и требует разработки новых исследований. Цель статьи – выявить особенности тройного трансформационного наставничества как одного из факторов, влияющих на качество подготовки обучающихся среднего профессионального образования. Авторами представлены дидактические условия успешного внедрения разработанной в процессе исследования структурно-содержательной модели и рекомендации по ее реализации; определены актуальные направления дальнейших исследований, связанных с проблемами повышения наставнической деятельности в современных условиях.

Ключевые слова: *взаимонаставничество тройное трансформационное, социальное партнерство, дуально-творческий подход, саморазвитие.*

Современная отечественная профессиональная школа переживает сложный период, связанный с масштабным международным санкционным давлением,

дефицитом квалифицированных кадров, необходимостью импортозамещения и модернизации экономики и российского промышленного производства.

В этих условиях перед системой подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена ставятся задачи разработки и применения наиболее эффективных педагогических технологий, использования в практике подготовки кадров активных, развивающих форм, средств и методов обучения.

Один из путей решения указанных задач – совершенствование наставнической деятельности в условиях взаимовыгодного социального партнерства колледжей, техникумов с производственными предприятиями.

Современный наставник является второй по значимости стороной процесса подготовки кадров и выбирается из числа наиболее квалифицированных рабочих, имеющих наивысший разряд по профессии и склонность к наставнической деятельности, обладающих опытом инновационной деятельности [4, с. 40].

Институт наставничества, пережив глубокий кризис периода форменного разгрома отечественной промышленности и ориентации на импорт, входит в новый период своего активного развития: разрабатываются и активно внедряются новые, инновационные и авторские методики, исследуются методические, технологические и содержательные аспекты современного наставничества.

Заметим, что актуализация наставнической деятельности на производстве связана с необходимостью ускоренной подготовки рабочих кадров.

Тема наставничества, как отмечается в исследованиях, в настоящее время становится одной из центральных в нацпроекте «Образование» [7, с. 4].

Наставничество в традиционном понимании рассматривается как взаимоотношения поколений в профессиональном становлении [11, с. 377].

Во многих исследованиях показано, что в современных стремительно меняющихся социально-экономических условиях происходит не только возрождение наставничества, но и изменяется отношение к нему [12, с. 102].

В статьях также отмечается, что современное наставничество приобретает особое значение в ситуациях дефицита квалифицированных кадров и/или потребности в их оперативном восполнении [8, с. 100]. Заметим, что такая потребность в оперативном восполнении кадров и дефицита рабочих кадров на предприятиях России возникла в связи с изменением политической ситуации, санкционным давлением и необходимостью быстрого импортозамещения.

В современных исследованиях рассматриваются проблемы обратного наставничества [1, с. 24], анализируются особенности традиционных и инновационных форм наставничества в условиях непрерывного образования [6, с. 63], выявлена специфика наставнической деятельности в условиях удаленного, дистанционного обучения [14, с. 90]. Также представлены разработанные и практически апробированные методические рекомендации по корпоративной подготовке наставников на современных промышленных предприятиях [9, с. 67].

Особый интерес в контексте нашей статьи представляют исследования, посвященные формированию и развитию универсальных трудовых умений у обучающихся средних школ [10, с. 102], необходимости ориентации педагогов и обучающихся на достижение

не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов [15, с. 38]. В статьях также отмечается важность самообразования, представляющего собой осознанную и целенаправленную работу индивида по углублению и расширению своих компетенций [13, с. 94].

Обзор статей показывает, что наставничеству посвящено достаточно много работ, однако проблема взаимонаставничества остается мало исследованной.

Взаимонаставничество в современной ситуации рассматривается как одна из ключевых составляющих процесса трансформации компетенций [5, с. 109].

Однако взаимонаставничество рассматривается в основном как взаимодействие лишь только двух сторон, как правило, педагога и учащегося, наставника и стажера, но в условиях профессиональной подготовки востребуемых кадров в системе среднего профессионального образования (СПО), когда так значительна роль наставника практики на предприятии, активизируется также и роль самого студента. Функции взаимонаставничества при этом дополняются, и оно становится тройным (*triple mentoring*) трансформационным. Это приводит к тому, что и сам наставляемый – студент СПО – становится активной стороной наставничества, «провоцируя» педагога колледжа и наставника предприятия на активизацию наставнической деятельности.

Успешность указанного тройного взаимонаставничества зависит от мотивированности всех трёх сторон взаимодействия и прежде всего от мотивиро-

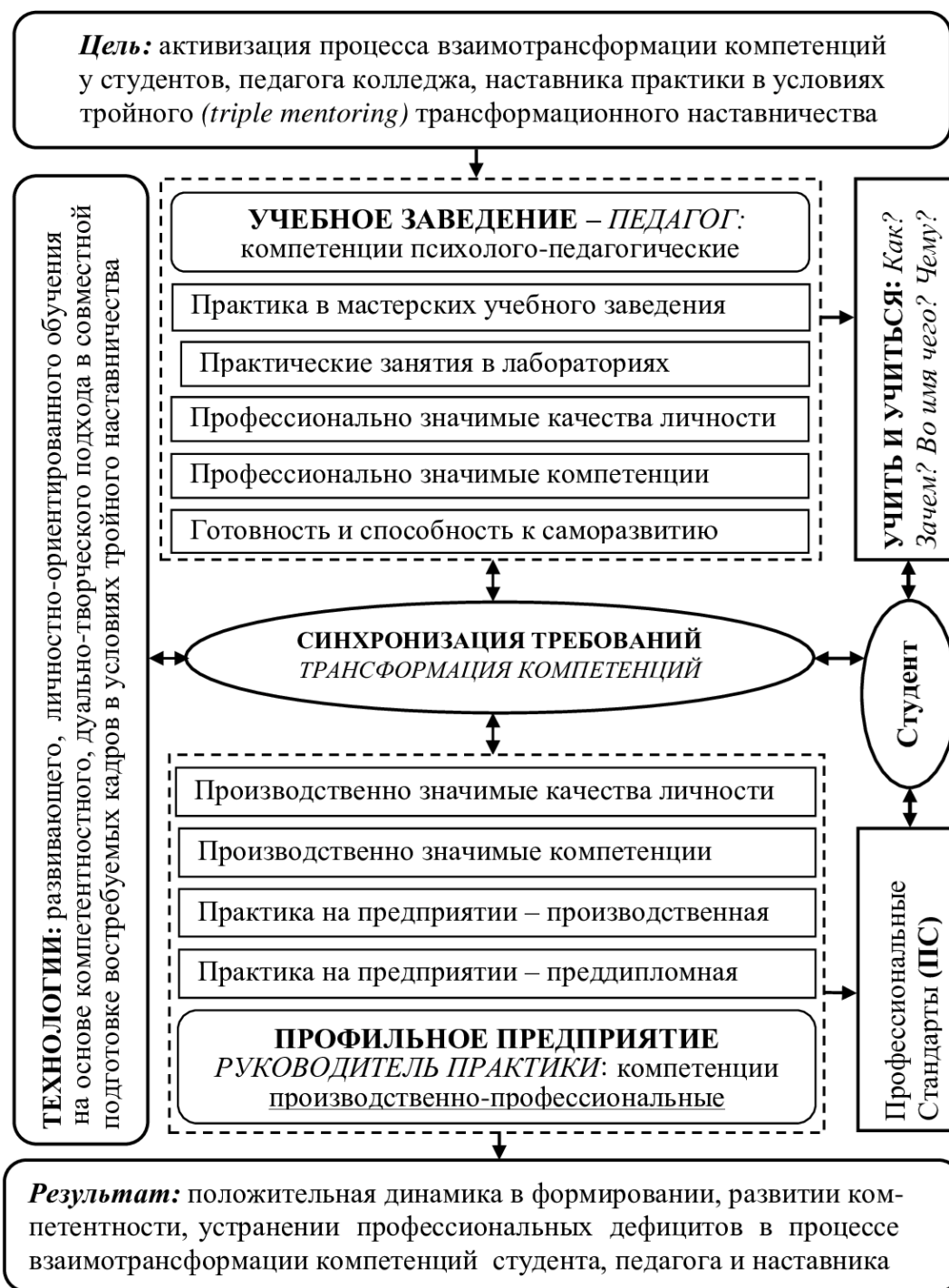
ванности студента в стремлении освоить профессию, заинтересованности в своем профессионально-личностном развитии. Именно поэтому так важны профориентационная работа, набор профессионально ориентированных абитуриентов с готовностью и способностью к освоению избранной профессии.

В этом случае студент активно осваивает профессию, интересуется профессиональными специфическими проблемами. Следовательно, такой «почемучка» становится активной стороной процесса обучения: задает вопросы и своим педагогам, и руководителям производственной практики на предприятии.

В данном случае происходит важнейший процесс взаимотрансформации компетенции обучающихся, педагогов колледжа и наставников, что можно рассматривать как системное повышение квалификации и активизацию процессов саморазвития всех сторон тройного (*triple mentoring*) взаимонаставничества.

В условиях взаимотрансформации компетенций происходит процесс повышения квалификации у студентов (профессиональные и коммуникативные компетенции), педагога колледжа (компетенции по рабочей специальности), руководителя практики (компетенции наставнические, педагогические).

В спроектированной структурно-содержательной модели представлены три стороны взаимодействия: обучающийся, педагог колледжа, наставник практики на профильном предприятии (рисунок).



Модель тройного (*triple mentoring*) трансформационного наставничества

В модели определена главная цель; показаны основные направления, виды и формы тройного (*triple mentoring*) трансформационного взаимонаставничества; обозначены основные подходы и педагогические технологии.

Использование в процессе обучения лично-ориентированных развивающих технологий на основе компетентного и дуально-творческого подходов в обучении способствует более эффективной реализации данной модели.

Распространенное во многих странах дуальное обучение становится все более популярным и в России, а элементы дуального обучения проникли уже и в систему российского образования [2, с. 768]. Однако дуальное обучение в нашей модели дополняется также творческим содержанием и осуществляется в совместной проектно-творческой деятельности, рационализаторстве всех сторон взаимонаставничества как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Важно то, что дуальный подход конкретизирует и мотивирует каждого из субъектов процесса взаимотрансформации, способствует повышению ответственности сторон профессиональной подготовки за результаты совместной деятельности и реализации личностно-ориентированных технологий.

Совместная творческая деятельность осуществляется как в учебном заведении («Ульяновский профессионально-политехнический колледж»), так и на базе профильного предприятия («Ульяновский автомобильный завод»).

Среди совместно проводимых творческих занятий отметим подготовку студентов колледжа к конкурсам «Молодые профессионалы», способствующим формированию и закреплению в инновационной среде конкурсных соревнований опыта творческо-конструкторской деятельности [3, с. 43].

В модели показано, что в результате взаимотрансформации происходит

активный процесс системного устранения профессиональных, профессионально-педагогических, наставнических дефицитов и повышения квалификации.

Отметим, что в современной сложной политической ситуации актуальной становится проблема духовно-нравственного развития, военно-патриотического воспитания молодежи, особенно студентов учебных заведений СПО, в которых обучается немало детей из неполных семей, требующих особого внимания и заботы.

В этой благородной миссии в решении учебно-воспитательных важных задач, как мы считаем, целесообразно привлечение ближайших социальных партнеров, специалистов и наставников профильных (базовых) предприятий. Так, например, в нашем колледже в год 80-летия Великой Победы для обучающихся был организован ряд совместно проводимых экскурсий.

Таким образом, происходит взаимонаставничество не только в учебной, производственной, но и во внеучебной деятельности студентов СПО.

Ожидаемым результатом реализации спроектированной модели будет усиление социального партнерства, устранение профессиональных дефицитов студентов, педагога учебного заведения и руководителя практики студентов на предприятии, что, соответственно, будет способствовать системному повышению квалификации всех сторон тройной наставнической деятельности.

Литература

1. Брага И. В. Обратное наставничество: за и против нового тренда // Россия и мир: развитие цивилизаций. Преобразования цивилизационных ценностей в современном мире : материалы XI междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч., Москва, 21 – 22 апр. 2021 г. М. : Ин-т мировых цивилизаций, 2021. С. 24 – 26.
2. Белова Н. П., Леонов В. Т., Рассохина Л. Ю. Профессионалитет. Дуальное обучение. Демонстрационный экзамен // Проблемы науки. Химия, химическая технология и экология : сб. материалов всерос. науч.-техн. конф. Новомосковск, 31 окт. 2022 г. Тула : Аквариус, 2022. С. 764 – 773. EDN MQRZKF.
3. Гайнеев Э. Р., Набатова Л. Б. Конкурс профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо-конструкторской деятельности // Методист. 2009. № 5. С. 43 – 46. EDN UHRLIL.
4. Гайнеев Э. Р. Подготовка рабочих высокой квалификации: роль наставника практики на предприятии // Среднее профессиональное образование. 2020. № 2(294). С. 40 – 45. EDN JGGHHG.
5. Гайнеев Э. Р., Масалимова А. Р. Взаимонаставничество как условие трансформации компетенций в системе СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 3(54). С. 98 – 109. DOI 10.52944/PORT.2023.54.3.006. EDN MEJAVI.
6. Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Традиционные и инновационные формы наставничества в системе непрерывного образования: теоретический обзор // Педагогика. 2023. Т. 87, № 7. С. 63 – 73. EDN FFUWQE.
7. Есенина Е. Ю., Блинов В. И., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4 – 18. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10301>. EDN XDEBKV.
8. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92 – 112. EDN XAIJBN.
9. Масалимова А. Р., Шайдуллина А. Р., Закирова В. Г. Методические рекомендации по оптимизации корпоративной подготовки наставников современных предприятий // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6 (131). С. 67 – 72.
10. Молева Г. А. Теоретико-методические основы формирования универсальных трудовых умений у школьников // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2020. № 43(62). С. 102 – 108.
11. Наставничество – формат взаимоотношения поколений в профессиональном становлении / С. Н. Куприна, О. А. Прокудина, Г. Н. Манохина, Н. В. Аксиенко // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : сб. ст. 61-й междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 27 нояб. 2023 г. Белгород : ООО ГиК, 2023. С. 377 – 380. EDN PXYSMI.

12. Осипов П. Н. Наставничество как социально-педагогический феномен // Управление устойчивым развитием. 2023. № 1(44). С. 102 – 108. DOI 10.55421/2499992X_2023_1_102. EDN SDVFGK.
13. Паллотта В. И., Заметта Д. Н. Мотивационный, целеполагающий и процессуальный компоненты самообразовательной деятельности студента вуза // Вестник Московского международного университета. 2025. № 2(6). С. 94 – 99. EDN YPRYGO.
14. Рассохина И. Ю., Лагутина З. А. Наставничество в проектной деятельности школьников в условиях дистанционного взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 2 (50). С. 90 – 101. EDN GZPZQQ.
15. Селиверстова Е. Н. Обновление характеристик современного школьного обучения в условиях его инновационных изменений // Глобальный научный потенциал. 2023. № 7(148). С. 38 – 42. EDN CCDKXK.

References

1. Braga I. V. Obratnoe nastavnichestvo: za i protiv novogo trenda // Rossiya i mir: razvitie civilizacij. Preobrazovaniya civilizacionny`x cennostej v sovremennom mire : materialy` XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 2 ch., Moskva, 21 – 22 apr. 2021 g. M. : In-t mirovy`x civilizacij, 2021. S. 24 – 26.
2. Belova N. P., Leonov V. T., Rassoxina L. Yu. Professionalitet. Dual`noe obuchenie. Demonstracionny`j e`kzamen // Problemy` nauki. Ximiya, ximicheskaya texnologiya i e`kologiya : sb. materialov vseros. nauch.-texn. konf. Novomoskovsk, 31 okt. 2022 g. Tula : Akvarius, 2022. S. 764 – 773. EDN MQRZKF.
3. Gajneev E`. R., Nabatova L. B. Konkurs professional`nogo masterstva kak sredstvo formirovaniya opy`ta tvorchesko-konstruktorskoj deyatel`nosti // Metodist. 2009. № 5. S. 43 – 46. EDN UHRLIL.
4. Gajneev E`. R. Podgotovka rabochix vy`sokoj kvalifikacii: rol` nastavnika praktiki na predpriyatii // Srednee professional`noe obrazovanie. 2020. № 2(294). S. 40 – 45. EDN JGGHHG.
5. Gajneev E`. R., Masalimova A. R. Vzaimonastavnichestvo kak uslovie transformacii kompetencij v sisteme SPO // Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda. 2023. T. 11. № 3(54). S. 98 – 109. DOI 10.52944/PORT.2023.54.3.006. EDN MEJAVI.
6. Gukalenko O. V., Borisenkov V. P. Tradicionny`e i innovacionny`e formy` nastavnichestva v sisteme neprery`vnogo obrazovaniya: teoreticheskij obzor // Pedagogika. 2023. T. 87, № 7. S. 63 – 73. EDN FFUWQE.
7. Esenina E. Yu., Blinov V. I., Sergeev I. S. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen xorosho zatochenny`j instrument // Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda. 2019. № 3. S. 4 – 18. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10301>. EDN XDEBKV.
8. Klarin M. V. Sovremennoe nastavnichestvo: novy`e cherty` tradicionnoj praktiki v organizacijax XXI veka // E`TAP: e`konomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2016. № 5. S. 92 – 112. EDN XAIJBN.

9. Masalimova A. R., Shajdullina A. R., Zakirova V. G. Metodicheskie rekomendacii po optimizacii korporativnoj podgotovki nastavnikov sovremenny`x predpriyatij // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 6(131). S. 67 – 72.
10. Moleva G. A. Teoretiko-metodicheskie osnovy` formirovaniya universal`ny`x trudovy`x umenij u shkol`nikov // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2020. № 43(62). S. 102 – 108.
11. Nastavnichestvo – format vzaimootnosheniya pokolenij v professional`nom stanovlenii / S. N. Kuprina, O. A. Prokudina, G. N. Manoxina, N. V. Aksinenko // Nauka i obrazovanie: otechestvenny`j i zarubezhny`j opy`t : sb. st. 61-j mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Belgorod, 27 noyab. 2023 g. Belgorod : OOO GiK, 2023. S. 377 – 380. EDN PXYSMI.
12. Osipov P. N. Nastavnichestvo kak social`no-pedagogicheskij fenomen // Upravlenie ustojchivy`m razvitiem. 2023. № 1(44). S. 102 – 108. DOI 10.55421/2499992X_2023_1_102. EDN SDVFGK.
13. Pallotta V. I., Zametta D. N. Motivacionny`j, celepolagayushhij i processual`ny`j komponenty` samoobrazovatel`noj deyatel`nosti studenta vuza // Vestnik Moskovskogo mezhdunarodnogo universiteta. 2025. № 2(6). S. 94 – 99. EDN YPRYGO.
14. Rassoxina I. Yu., Lagutina Z. A. Nastavnichestvo v proektnoj deyatel`nosti shkol`nikov v usloviyax distancionnogo vzaimodejstviya // Professional`noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2023. № 2 (50). S. 90 – 101. EDN GZPZQQ.
15. Seliverstova E. N. Obnovlenie xarakteristik sovremennogo shkol`nogo obucheniya v usloviyax ego innovacionny`x izmenenij // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2023. № 7(148). S. 38 – 42. EDN CCDKXX.

E. R. Gaineev, G. A. Moleva, R. G. Sakhieva

**TRIPLE TRANSFORMATIONAL MENTORING
AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION
IN VOCATIONAL SCHOOLS**

The article presents the experience of triple transformational mentoring as one of the factors of improving the quality of education, contributing to the strengthening of social partnership and the implementation of a dual approach to education in the context of joint training of in-demand personnel for innovative production. The relevance is that mentoring is currently becoming one of the important mechanisms for accelerated personnel training and requires the development of new research. The purpose of the article is to identify the features of triple transformational mentoring as one of the factors influencing the quality of training for students of secondary vocational education. The authors present the didactic conditions for the successful implementation of the structural and content model developed in the course of the research and recommendations for its implementation; identify relevant areas of further research related to the problems of improving mentoring in modern conditions.

Key words: *triple transformational mentoring, social partnership, dual-creative approach, self-development.*

ПОДГОТОВКА ДИПЛОМАТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И США

В статье рассмотрены в сравнительном ключе особенности подготовки дипломатических работников в системе профессионального образования России и США. Доказано, что подготовка специалистов в области дипломатии является очень важным звеном профессионального образования. Качество подготовки квалифицированных кадров в различных сферах как гуманитарного, так и технического характера – залог успешного развития экономики, политики, а также образования в любой стране.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение, подготовка дипломатов, Россия, США.

Профессиональное образование – это одно из основополагающих прав личности, закрепленных в Декларации прав человека, предоставляющих индивиду реальную возможность трудоустройства, выбора профессии и участия в общественной жизни, что способствует повышению качества жизни [1].

Изучение процесса организации профессионального образования в России и США в сравнительном ключе чрезвычайно актуально, так как это позволит выявить общее и особенное в разных культурах в подходах к этому значимому вопросу. За последние десятилетия профессиональное образование в России претерпело немало изменений, однако процесс модернизации не завершён. Образовательные технологии, базовые направления и концептуально обоснованные модели – то, с чем сегодня нужно определиться.

Роль профессионального образования в России в современных условиях значима и актуальна. И на современном этапе профессиональное образование имеет следующую специфику:

- сокращаются сроки и усиливается интенсивность программ обучения;
- возрастает спрос на формы обучения без отрыва от служебных обязанностей;
- большое значение имеет профессионализм преподавателей;
- появляются узкоспециализированные программы обучения;
- усиливается кросс-культурное взаимодействие между преподавателями и слушателями [2].

Что касается США, то там идёт пересмотр ценности профессионального образования, то есть согласно отчёту Education Dynamics «2026 Landscape of Higher Education Report» наблюдается драматическое падение доверия к высшему профессиональному образованию. Переплетение экономической нестабильности, сокращающейся демографической структуры и разрушительной силы искусственного интеллекта ставит перед руководителями высшего образования ключевой вопрос: будет ли ваше учебное заведение активно

формировать будущее или оно будет пассивно подчиняться будущему? [3]. Развитие системы Career and Technical Education (СТЕ) как основного института становится центральным элементом профессионального образования, объединяющим академические, технические и социально-эмоциональные навыки. Программы СТЕ дают учащимся средних и высших учебных заведений академические, технические навыки и навыки трудоустройства, необходимые для дальнейшего образования и карьеры в высокооплачиваемых и востребованных профессиях. Программы СТЕ реализуются в различных учреждениях: средних школах, общеобразовательных старших школах, специализированных старших школах СТЕ, региональных технических центрах, муниципальных и технических колледжах, четырехгодичных университетах, а также в исправительных учреждениях и следственных изоляторах.

Благодаря непрерывному профессиональному образованию учащиеся могут получить образовательные документы – сертификаты и дипломы о высшем образовании, а также отраслевые документы, такие как лицензии и сертификаты, в самых разных областях – от бизнеса до телерадиовещания, от производства до маркетинга, от здравоохранения до гостиничного дела [4]. Немаловажно отметить, что в США происходит стремительная интеграция искусственного интеллекта в профессиональное образование. Американские студенты бросают учиться на программистов – теперь в моде специальности в сфере ИИ. Впервые со времён краха доткомов зафиксирован

спад интереса к классическим компьютерным наукам в кампусах Калифорнийского университета (UC). Хотя общий поток абитуриентов в США растёт, будущие специалисты массово мигрируют из традиционных IT-направлений на новые специальности, связанные с искусственным интеллектом (ИИ) [5].

В саму систему профессионального образования в России сейчас входит сеть профессиональных учреждений, осуществляющих образовательный процесс и реализующих соответствующие образовательные программы. У каждой образовательной программы есть обязательный минимум, установленный государственным образовательным стандартом.

Профессиональное образование в России имеет долгую историю становления и развития. С течением времени формировались элементы современной системы образования, то есть его формы, уровни, нормативные и методические документы. Система профессионального образования в России складывалась под влиянием политических, экономических, социальных изменений. Менялись цели, приоритеты, виды и формы обучения [6].

Система профессионального образования в США сильно отличается от таковой в России.

На сегодняшний день в США ответственность за состояние образования вообще и профессионального образования лежит на правительстве каждого штата. При управлении образованием каждого штата функционирует бюро директора по вопросам профессионального образования. Штаты разрабаты-

вают годовые и пятилетние планы развития профессионального образования. В каждом штате функционируют советы профессионального обучения. На федеральном уровне имеется бюро профессионального образования и образования взрослых с подчиняющимся ему национальным научно-исследовательским центром профессионального обучения. Работает национальный консультативный совет по профессиональному образованию.

Тема данной статьи – подготовка специалистов в области дипломатии. На наш взгляд, сегодня очень важно увидеть сильные и слабые стороны организации данного аспекта профессионального образования для того, чтобы реформировать систему подготовки дипломатов в России, сделать дипломатический корпус надежным гарантом переговорных процессов конкурирующих держав. Сегодня, когда военная тема все отчетливее звучит на повестке для мирового сообщества, хотелось бы видеть в дипломатии мощный инструмент в достижении мировых соглашений.

Анализ трактовок такого понятия, как «дипломат», убедил в том, что емким является определение, предложенное в дипломатическом словаре А. В. Торкунова. Дипломат, по его мнению, это профессиональный представитель государства или иного субъекта международного права, который на постоянной основе осуществляет официальные контакты с другими государствами и международными организациями [7]. Автор подчеркивает профессиональный характер деятельности, включает работу с международ-

ными организациями, указывает на постоянный характер деятельности и учитывает современные реалии международных отношений.

В России и США функционирует множество учреждений, готовящих специалистов в области дипломатии. В России этим занимаются: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации; Московский государственный институт международных отношений (МГИМО); Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; Санкт-Петербургский государственный университет; Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского. В США это: Парижский дипломатический институт, Вашингтон, округ Колумбия; Школа дипломатической службы Эдмунда А. Уолша, Джорджтаунский университет, Вашингтон, округ Колумбия; Школа международных отношений Эллиотта, Университет Джорджа Вашингтона, Вашингтон, округ Колумбия; Школа права и дипломатии Флетчера, Университет Тафтса, Медфорд, Массачусетс; Институт дипломатической службы, Джордж П. Шульц Национальный учебный центр по международным отношениям, Арлингтон, Вирджиния; Школа международных исследований имени Йозефа Корбела, Денверский университет, Денвер, Колорадо; Школа гражданства и общественных отношений Максвелла; Школа дипломатии и международной торговли Паттерсона, Университет Кентукки,

Лексингтон, Кентукки; Школа перспективных международных исследований имени Пола Х. Нитце, Университет Джонса Хопкинса, Балтимор, Мэриленд; Школа международных и общественных отношений Колумбийского университета (SIPA), Нью-Йорк, штат Нью-Йорк; Школа международной службы, Американский университет, Вашингтон, округ Колумбия; Школа международных отношений Университета Южной Калифорнии Лос-Анджелес, Калифорния; Международная школа Организации Объединенных Наций; Школа дипломатии и международных отношений, Университет Сетон-Холл, Саут-Ориндж, Нью-Джерси; Школа общественных и международных отношений имени Вудро Вильсона, Принстонский университет, Нью-Джерси.

В России МГИМО и Дипломатическая академия МИД России подведомственны Министерству иностранных дел Российской Федерации. МГУ, СПбГУ, ННГУ – крупные классические университеты федерального значения. РАН-ХиГС, ВШЭ – многопрофильные академии государственной службы. В отличие от США в России – чётко структурированная иерархия и централизация, то есть ключевые кадры для дипломатической службы готовятся в ограниченном числе вузов, находящихся под непосредственным влиянием внешнеполитического ведомства. В США преимущественное число учебных заведений, готовящих дипломатов, – специализированные школы международных отношений при крупных частных университетах. Здесь же система децентрализована и носит рыночный характер. Так, в Рос-

сии подготовка дипломатов в вышеназванных учебных заведениях очень тесно интегрирована с МИД РФ, а в США рассредоточена по множеству независимых университетских центров.

Проведение сравнительного анализа по подготовке дипломатических работников в сфере профессионального образования России и США невозможно, без характеристики «базы» этого процесса – учебных заведений, выпускающих данных специалистов. В России сложилась централизованная модель, которая свидетельствует о том, что специализированные вузы, готовящие дипломатов, напрямую подчиняются Министерству иностранных дел или тесно интегрируются с Министерством иностранных дел. В США преобладает децентрализованная модель, которая сочетает программы ведущих университетов и курсы независимых тренинг-центров.

Сравнительный анализ систем подготовки дипломатов в России и США убедил в том, что различия обуславливаются как организационными моделями (централизованная ведомственная система в России и децентрализованная рыночная система в США), так и глубинными представлениями о природе дипломатической профессии. В таких российских учебных заведениях, как МГИМО и Дипакадемия, упор идёт на фундаментальную академическую подготовку, интеграцию с внешнеполитическим ведомством и формирование корпоративной идентичности дипломата-государственника. В то же самое время американские школы, такие как Джорджтаун и WIDA, делают упор на междисциплинарность и практико-ори-

ентированное обучение, а также гибкость образовательных технологий. Однако есть и сходство: обе системы демонстрируют повышенную адаптацию к современным вызовам: Россия объединяет ведущие дипломатические вузы в единый научно-образовательный центр, а США внедряет цифровые технологии по типу ИИ и расширяет сети независимых тренинг-центров. Так, несмотря на кардинальные различия, и Россия, и США идут к одной цели – подготовке высококвалифицированных кадров, которые после обучения будут способны эффективно защищать национальные интересы в условиях усложняющейся международной обстановки.

На примере анализа четырёх ключевых учреждений, готовящих специалистов в области дипломатии, мы попытаемся выделить общее и особенное в организации подготовки дипломатов в двух странах. Среди отечественных учебных заведений будут рассмотрены такие государственные и ведомственные институты, как Дипломатическая академия МИД России и МГИМО, среди американских – частный элитный университет, Джорджтаунский университет, а именно Школа дипломатической службы Джорджтаунского университета, и специализированная Вашингтонская международная дипломатическая академия (WIDA). Такой сравнительный анализ позволит раскрыть глубинные различия в понимании профессии дипломата и путях формирования его компетенций в двух странах.

Дипломатическая академия МИД России – это старейшая дипломатическая академия мира, которая готовит

специалистов в области международных отношений, международного права, международных экономических отношений и журналистики.

Академия каждый год принимает несколько десятков делегаций из разных стран, а в её аудиториях читают лекции и выступают с докладами министры иностранных дел, а также политики, общественные деятели, руководители международных организаций, крупные военачальники, учёные, редакторы ведущих СМИ из более чем 70 стран [8].

В Академии ведётся обучение на следующих факультетах. *Факультет международных отношений*. Обеспечивает двухуровневую подготовку студентов по направлению «Международные отношения» по очной форме обучения. Он готовит кадры по согласованию с МИД России для работы в российских загранучреждениях, центральном аппарате министерства, органах федеральной и региональной власти и управления, общественных и международных организациях, бизнес-структурах, образовательных и научных центрах. *Факультет международных экономических отношений*. На экономическом факультете ведётся подготовка бакалавров и магистров по следующим направлениям: «Экономика», «Государственное и муниципальное управление» и «Менеджмент» [Там же].

Деятельность факультета направлена на подготовку специалистов-международников в области мировой экономики и управления, которые могут быть востребованы на постах МИД РФ, МИД стран СНГ, в органах исполнительной и законодательной власти, крупных компаниях и фирмах [Там же].

Международно-правовой факультет. Продолжительность обучения на договорной основе составляет 4 года по профилю «Международное право». Квалификация выпускника по окончании – бакалавр [8].

Цель программы – подготовка высококвалифицированных специалистов в области международного права с фундаментальными знаниями норм российского законодательства и международного права, способных самостоятельно предлагать аргументированное решение профессиональных правовых задач. Задачи программы – формирование профессиональных навыков и умений, необходимых в практической работе выпускника, связанной с международно-правовой и государственно-правовой деятельностью [Там же].

Также представлены факультет журналистики и факультет подготовки кадров высшей квалификации [Там же].

Цель Дипломатической академии МИД России – подготовка, переподготовка и повышение квалификации дипломатических кадров, специалистов в области международных отношений, экономики, политологии и юриспруденции. Помимо всего прочего академия славится тем, что в ней на высоком уровне и с уникальной высокоэффективной методикой интенсивного обучения преподают иностранные языки – на сегодняшний день более 20 иностранных языков [Там же].

Следующий российский университет, готовящий специалистов в области международных отношений и дипломатии, – Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации (МГИМО) – один из ведущих

российских и мировых вузов, готовящий специалистов по 18 направлениям. Вуз является подведомственным образовательным учреждением Министерства иностранных дел РФ.

В МГИМО реализуются более 100 программ по 18 направления подготовки: международные отношения, зарубежное регионоведение, политология, юриспруденция, экономика, журналистика, реклама и связи с общественностью, менеджмент, государственное и муниципальное управление, бизнес-информатика, торговое дело, туризм, педагогика, психология, социология, лингвистика, финансы и кредит, экология и природопользование [9].

Основной кампус располагается в Москве, другие кампусы находятся в Одинцове, Ташкенте, Астане, а также в Женеве (образовательная платформа). На сегодняшний день в основном кампусе обучаются 9127 человек, доля иностранных студентов составляет 13 % [Там же].

В институте преподают 55 иностранных языков, что является рекордом Гиннеса. Также МГИМО является лидером по баллу ЕГЭ абитуриентов (97,6) [24]. МГИМО включает 14 факультетов и учебных институтов, Горчаковский лицей и колледж [Там же].

Анализ практики обучения дипломатических работников в США позволил выявить наиболее популярные учебные заведения, связанные с этой специальностью. Одним из них является Джорджтаунский университет. В рамках программы бакалавриата по специальности «Дипломатическая служба» (Bachelor of Science in Foreign Service, BSFS) студенты изучают международные отношения с точки зрения

гуманитарных наук, что позволит им получить всестороннее представление о глобальных проблемах с различных точек зрения [10].

В школе дипломатической службы Джорджтаунского университета в рамках программы бакалавриата есть восемь направлений подготовки: Культура и политика (CULP); Глобальный бизнес (GBUS); Международная экономика (IECO); Международная история (MX); Международная политическая экономия (МПЭ); Международная политика (IPOL); Региональные исследования (RCST); Наука, технологии и международные отношения (STIA).

В Вашингтонской международной дипломатической академии есть несколько видов направлений подготовки: годовой курс по международной дипломатии, летняя дипломатическая академия, курс по дипломатической работе в органах исполнительной власти (тренинг по дипломатии руководителей) [11].

В рамках годового курса по международной дипломатии обучающиеся по данному направлению изучают следующие дисциплины [Там же]:

Осенние курсы: Национальные и глобальные дипломатические системы; Управление дипломатической миссией; Политические и экономические навыки; Публичная дипломатия и межкультурная коммуникация.

Весенние курсы: Дипломатическая отчетность и делопроизводство; Дипломатические переговоры и посредничество; Анализ внешней политики и формирование внешнеполитического курса; Убеждение, влияние и демонстрация силы.

Летняя дипломатическая академия – уникальная и насыщенная практическими занятиями программа профессиональной подготовки знакомит студентов бакалавриата и магистратуры, а также недавних выпускников с карьерой в сфере международной дипломатии и обучает ключевым навыкам. В программе упор делается на развитие навыков и обучение на основе опыта, и, как правило, она не предлагается в колледжах и университетах. Студенты получают сертификаты Академии [Там же].

Вашингтонская международная дипломатическая академия (WIDA) – это независимая организация, которая проводит практическую профессиональную подготовку в области дипломатии и международных отношений как для действующих, так и для будущих дипломатов, включая студентов, недавних выпускников и специалистов из государственных органов, неправительственных организаций и частного сектора. WIDA обучает практическим навыкам и не присуждает академические степени [Там же].

Системы повышения квалификации дипломатических работников в России и США имеют кардинально отличную друг от друга структуру. Так, Россия переживает некий сдвиг, например, объединяя МГИМО и Дипакадемию в единый центр с ориентировкой на новые технологические и ценностные ориентиры, в то время как в США опираются на централизованный центр NFATC с жёсткой законодательной базой. Как указано на официальном сайте Государственного департамента США, цель, миссия Национального учебного центра по иностранным делам состоит

в том, чтобы предоставлять высококачественную, инновационную подготовку и ресурсы для расширения прав и возможностей специалистов по иностранным делам по мере продвижения внешней политики США [1]. В целом системы России и США демонстрируют различные подходы к организации дополнительного профессионального образования.

Таким образом, сравнительный анализ подготовки дипломатических кадров в системах профессионального образования России и США показал, что российская модель отличается централизацией, то есть такие высшие учебные заведения, как МГИМО и Дипакадемия, подчиняются внешнеполитическому ведомству, они делают акцент на фундаментальную академическую подготовку. Американская система образования является децентрализованной и в связи с этим система подготовки дипломатических кадров также подчинена этому принципу. Она представлена множеством независимых университетских

школ, таких как WIDA и Джорджтаун. Они ориентированы на междисциплинарность, гибкость и практические навыки. Однако обе системы адаптируются постепенно к современным вызовам: в России создаётся единый научно-образовательный центр МИД, в США активно внедряются цифровые технологии и расширяется сеть тренинг-центров. Общая цель у двух государств – подготовка квалифицированных кадров, которые будут способны эффективно защищать национальные интересы в современных политико-экономических условиях. Показательно, что в США происходит стремительная интеграция искусственного интеллекта в профессиональное образование, у американских студентов мода на специалиста в сфере ИИ, в то время как классические компьютеры в кампусах уходят на задний план. Будущие специалисты массово мигрируют из традиционных IT-направлений на новые специальности, связанные с искусственным интеллектом (ИИ) [5].

Литература

1. Шендель О. В. Модернизация системы среднего профессионального образования по основной образовательной программе подготовки бакалавров, направление подготовки 38.03.04 – Государственное и муниципальное управление: выпускная квалификационная работа бакалавра / Междунар. фак. управления, Каф. гос. и муницип. управления. М., 2016. 80 с.
2. Жуков В. А. Тенденции и перспективы профессионального образования в России // Вестник ГГУ. 2015. № 7. С. 245 – 248. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-i-perspektivy-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii?ysclid=mnf5357p7q418914110> (дата обращения: 23.09.2025).
3. Шанхайский педагогический университет, Институт международного и сравнительного образования. Четыре тенденции структурных преобразований в высшем образовании США в 2026 году [Электронный ресурс] // Сайт «Чжунго цзяоюй синьвэньван» (神州学人). 25.11.2025. URL: http://chisa.edu.cn/global/202511/t20251125_2111417802.html (дата обращения: 25.03.2026).

4. Association for Career and Technical Education (ACTE). Что такое ПТО? (What is CTE?) [Электронный ресурс] // Официальный сайт ACTE. 21.11.2025. URL: <https://www.acteonline.org/cte-101/what-is-cte/> (дата обращения: 25.03.2026).
5. Марина А. Американские студенты бросают учиться на программистов – теперь в моде специальности в сфере ИИ [Электронный ресурс] // 3DNews. 16.02.2026. URL: <https://3dnews.ru/1136918/amerikanskie-studenti-brosili-uchitsya-na-programmistov-teper-v-mode-spetsialnosti-v-sfere-ii> (дата обращения: 25.03.2026).
6. Былкова С. В., Акопян Г. А. Профессиональное образование в России: ретроспективный анализ // Молодой исследователь Дона. 2019. № 5. С. 77 – 84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obrazovanie-v-rossii-retrospektivnyy-analiz> (дата обращения: 23.09.2025).
7. В России откроют Единый научно-образовательный центр МИД // ФедералПресс [Электронный ресурс]. 2025. 11 сент. URL: <https://fedpress.ru/news/77/policy/3400095> (дата обращения: 17.02.2026).
8. Официальный сайт Дипломатической академии МИД России [Электронный ресурс] / Дипломатическая академия МИД России. URL: <https://www.dipacademy.ru/> (дата обращения: 29.01.2026).
9. Официальный сайт Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России [Электронный ресурс]. URL: <https://mgimo.ru/> (дата обращения: 30.01.2026).
10. Georgetown University in Washington DC [Электронный ресурс] // Georgetown University. URL: <https://www.georgetown.edu/> (дата обращения: 04.02.2026).
11. Washington International Diplomatic Academy [Электронный ресурс]. URL: <https://diplomaticacademy.us/> (дата обращения: 04.02.2026).

References

1. Shendel` O. V. Modernizaciya sistemy` srednego professional`nogo obrazovaniya po osnovnoj obrazovatel`noj programme podgotovki bakalavrov, napravlenie podgotovki 38.03.04 – Gosudarstvennoe i municipal`noe upravlenie: vy`pusknaya kvalifikacionnaya rabota bakalavra / Mezhdunar. fak. upravleniya, Kaf. gos. i municip. upravleniya. M., 2016. 80 s.
2. Zhukov V. A. Tendencii i perspektivy` professional`nogo obrazovaniya v Rossii // Vestnik GGU. 2015. № 7. S. 245 – 248. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-i-perspektivy-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii?ysclid=mnf5357p7q418914110> (data obrashheniya: 23.09.2025).
3. Shanxajskij pedagogicheskij universitet, Institut mezhdunarodnogo i sravnitel`nogo obrazovaniya. Chety`re tendencii strukturny`x preobrazovanij v vy`sshem obrazovanii SShA v 2026 godu [E`lektronny`j resurs] // Sajt «Chzhungo czzyaoyuj sin`ve`n`van» (神州学人). 25.11.2025. URL: http://chisa.edu.cn/global/202511/t20251125_2111417802.html (data obrashheniya: 25.03.2026).

4. Association for Career and Technical Education (ACTE). Chto takoe PTO? (What is CTE?) [E`lektronny`j resurs] // Oficial`ny`j sajt ACTE. 21.11.2025. URL: <https://www.acteonline.org/cte-101/what-is-cte/> (data obrashheniya: 25.03.2026).
5. Marina A. Amerikanskie studenty` brosyut uchit`sya na programmistov – teper` v mode special`nosti v sfere II [E`lektronny`j resurs] // 3DNews. 16.02.2026. URL: <https://3dnews.ru/1136918/amerikanskie-studenti-brosili-uchitsya-na-programmistov-teper-v-mode-spetsialnosti-v-sfere-ii> (data obrashheniya: 25.03.2026).
6. By`lkova S. V., Akopyan G. A. Professional`noe obrazovanie v Rossii: retrospektivny`j analiz // Molodoj issledovatel` Dona. 2019. № 5. S. 77 – 84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obrazovanie-v-rossii-retrospektivnyy-analiz> (data obrashheniya: 23.09.2025).
7. V Rossii otkroyut Ediny`j nauchno-obrazovatel`ny`j centr MID // FederalPress [E`lektronny`j resurs]. 2025. 11 sent. URL: <https://fedpress.ru/news/77/policy/3400095> (data obrashheniya: 17.02.2026).
8. Oficial`ny`j sajt Diplomaticheskoj akademii MID Rossii [E`lektronny`j resurs] / Diplomaticheskaya akademiya MID Rossii. URL: <https://www.dipacademy.ru/> (data obrashheniya: 29.01.2026).
9. Oficial`ny`j sajt Moskovskogo gosudarstvennogo instituta mezhdunarodny`x otnoshenij (universiteta) MID Rossii [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://mgimo.ru/> (data obrashheniya: 30.01.2026).
10. Georgetown University in Washington DC [E`lektronny`j resurs] // Georgetown University. URL: <https://www.georgetown.edu/> (data obrashheniya: 04.02.2026).
11. Washington International Diplomatic Academy [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://diplomaticacademy.us/> (data obrashheniya: 04.02.2026).

A. K. Karjakin, E. Yu. Rogacheva

**TRAINING OF DIPLOMATS IN THE PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM
IN RUSSIA AND THE USA**

The article examines the features of training diplomatic personnel in the professional education system of Russia and the United States in a comparative manner. It has been proven that the training of specialists in the field of diplomacy is a very important aspect of professional education. The quality of training qualified personnel in various fields, both humanitarian and technical, is the key to successful economic, political, and educational development in any country.

Key words: *professional education, professional training, training of diplomats, Russia, USA.*

ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА РОССИЙСКОГО ВУЗА КАК ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Комплекс желаемых личностных и профессиональных характеристик, приобретаемых в процессе получения образования как некий идеальный образ обучающегося фиксируется образовательными организациями в так называемом портрете выпускника. Эти желаемые характеристики сегодня выстроены на основе целевых ориентиров федеральных государственных образовательных стандартов каждого из уровней образования, однако имеют сложности в описании межуровневой преемственности, и как следствие, в обосновании закономерностей их определения на каждом из последующих уровней. Вместе с тем с позиции концепции многомерного образования и рассмотрения идеи субъектности личности возможно обоснование как целевых ориентиров, так и содержательных аспектов при моделировании портрета выпускника вуза. В связи с этим целью исследования является описание сущностных характеристик и подходов, применяемых к портрету выпускника с позиции концепции многомерного образования. Задачи статьи – показать преемственность между целевыми ориентирами ФГОС различных уровней и их закономерное развитие в портрете выпускника вуза с точки зрения идеи субъектности личности, а также предложить целе-ценностный алгоритм моделирования портрета выпускника вуза в логике многомерного образования.

Исследование осуществлено на основе методов контент-анализа ФГОС, исследовательской литературы и теоретического моделирования.

Ключевые слова: развитие личности, концепция многомерного образования, субъектность личности.

Введение в проблему. Проблема моделирования идеального образа выпускника на любом уровне образования далеко не нова. С момента ввода в образовательное поле федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в повседневный обиход образовательной реальности вошли также требования к результатам образования по уровням образования. И если в период до введения ФГОС вопросами составления и анализа образа, модели или «портретов» выпускника занимались единичные

научные коллективы (к примеру, в традициях петербургской школы указанный комплекс исследований в течение двух десятилетий, с 1993 года, проводился под руководством С. Г. Вершловского [3 – 5; 11]), то впоследствии именно ФГОС задавал направления системного развития личности каждого обучающегося на каждом из уровней образования. В то время как научные школы получили функцию фиксации и анализа тех изменений, которые происходили в портрете выпускника [6; 10; 12].

Обзор литературы и методы. Опираясь на контент-анализ исследовательской литературы и ФГОС, в настоящей работе предложены подходы к теоретическому моделированию портрета выпускника вуза.

Отметим, что в последние годы активизировался интерес к проблеме моделирования портрета выпускника вуза [15], в силу чего детальному изучению подвергаются такие его аспекты как, например, соответствие модели выпускника ожиданиям работодателей [24; 18] и конкретизация формируемых компетенций [1; 9; 2]. Немаловажными для исследователей предстают аспекты личностных характеристик выпускников [14; 13], а также их диагностика [7].

Отметим, что каждый ФГОС содержит требования к результатам образования, на основе которых представляется возможным выстроить динамику и проанализировать преемственность развития личностных характеристик выпускника каждого уровня образования. Так, ФГОС дошкольного образования содержит такие целевые ориентиры и характеризующие личность качества, как «инициатива и самостоятельность, положительное отношение к миру, труду, людям и самому себе, чувство собственного достоинства, развитое воображение, способность к волевым усилиям и следование социальным нормам поведения» и т. п. [25].

Эти качества личности должны получать свое развитие на следующих уровнях образования, в силу чего ФГОС начального общего образования рассматривает три группы образовательных результатов: предметные, метапредметные и личностные. В качестве преемственности от уровня дошкольного образования ФГОС началь-

ного общего проектирует такую личность выпускника начальной школы, которая способна «к саморазвитию, имеет мотивацию к познанию и обучению, ценностные установки, активно участвует в социально значимой деятельности и имеет сформированную основу российской гражданской идентичности» [26].

На следующих уровнях общего образования – в период освоения программы основной и средней школы – в федеральном стандарте содержатся уточнения, позволяющие конкретизировать и усиливать личностную составляющую развития. Так, личностные результаты на уровне основного общего образования предполагают «осознание российской гражданской идентичности, готовность обучающихся к саморазвитию и проявлению инициативы, наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности, сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом» [27], а уровень среднего общего в каком-то смысле завершает этот процесс и очерчивает портрет выпускника школы, обладающего «целенаправленным развитием внутренней позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей, способностью ставить цели и строить жизненные планы» [28].

Далее, на уровне высшего образования мы видим некую «выжимку» освоенных личностью навыков в виде способностей личности в области универсальных компетенций, таких как «системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, межкультурное взаимодействие, самоорганиза-

ция и саморазвитие, гражданская позиция» и другие (для примера взят ФГОС высшего образования укрупненной группы «Образование и педагогические науки») [19].

В рамках настоящего исследования нас в первую очередь интересует преемственность в развитии личности при переходе от одного уровня образования к другому в свете составления портрета выпускника российского вуза как суммарной характеристики всех ранее развитых качеств личности обучающегося. Вместе с тем исследователи отмечают, что связь между личностными результатами, закрепленными ФГОС общего образования, и, к примеру универсальными компетенциями, закрепленными ФГОС высшего образования, хоть и существует, но не является очевидной [8, с. 90]. При этом «теоретическая неразработанность проблемы преемственности в обучении порождает стихийность в ее реализации в педагогическом процессе средней и высшей школы» [21, с. 20].

Результаты исследования.

Фундаментальные научные работы, посвященные изучению комплексных подходов в обеспечении преемственности между уровнями образования, сегодня немногочисленны [22], но требуют внимания, особенно в условиях трансформации образовательных укладов и ценностных ориентиров современного общества, а также дискуссий о смыслах и качестве высшего образования. В сущности, портрет выпускника – это обобщенная характеристика целей и результатов образования, а продвижение личности от одного уровня образования к последующим должно обеспечивать непрерывность в развитии личности, ее большей сложности и многоаспектности.

Как следует из преемственности уровней образования, личностные качества при переходе от одного уровня образования к последующим все более усложняются. Так, от инициативности и готовности к саморазвитию личность усложняется и «вырастает» до ответственности за свою судьбу и судьбу Отчизны (в формулировках «Национального воспитательного идеала»). Соответственно для описания такого усложнения и трансформации личностных качеств, на наш взгляд, применима концепция субъектности личности, созданная В. А. Петровским и его последователями (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, Т. А. Антопольская и др.), которые определяли субъектность как различные аспекты «авторствования» в жизни [17]. В связи с этим в рамках преемственности портретов выпускника при переходе от одного уровня образования к последующим личность должна получать развитие, а ее субъектность возрастать и усложняться.

В условиях многообразия возможностей личность может получить более емкое и целостное развитие благодаря более широкому кругозору. В философско-концептуальном смысле это многообразие проявляется как полипарадигмальность образовательной реальности (в терминологии В. В. Краевского), которое активно взаимодействует с личностью. Рассматривая механизмы такого взаимодействия, мы приходим к выводу, что так проявляет себя и многомерное образование. В этой связи под многомерным образованием мы понимаем полипарадигмальный образовательный подход, содержащий систему взаимопересекающихся элементов, измерений образовательной реальности,

направленных на становление целостного мировоззрения и развития личности, происходящего одновременно в различных направлениях, с различной глубиной восприятия, зависящей от актуальных жизненных условий каждого конкретного обучающегося. Измерения могут затрагивать аспекты культуры, социального пространства личности, антропологические направления становления человека, вопросы среды в многообразии их проявления, этнорегиональные аспекты, выраженные в конкретном этнокультурном или национальном содержании и т. п. Отметим здесь, что многомерность образования исследуется не только в философии, психологии и педагогике, но также и в андрагогике, социологии, естественных и точных науках, что свидетельствует о востребованности многомерного подхода в разных отраслях знаний. При этом педагогическая концепция многомерного образования направлена на развитие субъектности личности как высшего проявления авторствования в жизни, что также является ценным в любой сфере жизнедеятельности.

Подобным рассмотрениям созвучна также многомерная дидактика В. Э. Штейнберга, предполагающая объединение одновременно нескольких видов учебной деятельности (познавательной, переживательной, оценочной,

предметно-ознакомительной, вербально-логической и моделирующей), а также подготовительную, обучающую и творческую деятельность педагога в целостную систему за счет применения дидактических многомерных инструментов [29; с. 82]. На основе многомерной дидактики Штейнберга создана научная школа, изучающая возможности создания такой системы. Так, один из представителей этой научной школы – проф. А. А. Остапенко, анализируя предмет педагогики как науки и его трансформацию в последние десятилетия, приходит к выводу о многомерности образовательной реальности, которая требует отдельного языка ее описания и новых инструментов ее освоения. Однако Остапенко останавливается в своих работах на необходимости построения «теории моделирования многомерной педагогической реальности, обладающей признаком полноты, предварительно уточнив само понятие «педагогическая реальность» [16, с. 6], но не исследует смыслы и цели многомерного образования и его влияния на личность. При этом многомерность его педагогической реальности содержит разнонаправленные, одновременно воздействующие на субъектов образования элементы (схема 1).

Педагогическая реальность		Педагогическая реальность			
		объективная	субъективная		
	телесная		душевная	духовная	
явная	Многообразие, многомерность, многослойность педагогической реальности				
неявная					

Схема 1. Многомерность педагогической реальности (по А. А. Остапенко)

При этом представители научной школы многомерной дидактики опираются в своих рассмотрениях на положение

системного подхода. Здесь необходимо отметить, что многомерный подход к развитию личности существенно

отличается от системного подхода принципиальной возможностью и допущением интеграции нескольких, в том числе разнонаправленных влияний, элементов, мерностей, систем. К примеру, каждый обучающийся одновременно может быть как объектом, так и субъектом воспитания, или объектом воспитания и социализации, которые нередко противоречат друг другу. Также и в личности одновременно могут присутствовать процессы добра и зла, развития и распада, жизни и смерти. В ходе обучения личность приобретает одновременно противоположные (гибкие и жесткие) навыки и компетенции (индивидуальные и командные, гуманистические и цифровые). Системный подход, в свою очередь, предполагает взаимодействие всех элементов системы друг с другом, тогда как многомерные элементы могут находиться в отношениях, не пересекающихся друг с другом, как бы в параллельной реальности (также для примера можно привести студентов, одинаково активно развивающих когнитивные и физические способности в процессе обучения в вузе). Таким образом, система выступает как целостность и взаимосвязанное единство элементов, а многомерность представлена одновременным существованием различных мерностей, измерений, явлений. При этом многомерность как интегративное свойство может приводить к объединению различных систем, в связи с чем многомерный подход является более широким в сравнении с системным.

С учетом указанных рассмотрений идея преемственности уровней образования также обладает характеристиками многомерности, поскольку предполагает наличие сразу нескольких

ключевых направлений в формировании качеств личности, действующих на личность одновременно и требующих педагогического внимания. Такую многомерность мы понимаем как исходный пункт наблюдений за феноменом преемственности уровней образования и взросления личности в процессе их прохождения. В наших предыдущих работах мы указывали на сущностную характеристику многомерного образования, при которой все направления в развитии личности обучающегося важны одновременно [23, с. 125]. Кроме такого полипарадигмального взгляда на природу образования и признания многомерности образовательной реальности как исходного пункта в поступательном развитии личности нами также проведен анализ собственно траектории ее развития.

Отметим, что достижение цели педагогической концепции многомерного образования – развитие субъектности личности – с точки зрения практики применения в вузе осуществляется во многом на основе образовательной технологии проектирования как средства многомерного образования. При этом на уровне вуза ракурс проектной деятельности в большей степени смещается в область подготовки и реализации студентами социально ориентированных проектов, что находит свое выражение в образовательном подходе «Обучение служением» и в полной мере способствует реализации требований ФГОС высшего образования к результатам освоения программы и достижению целей образования (в первую очередь нас интересует объем приобретаемых универсальных компетенций).

Однако в рамках исследуемой преемственности ФГОС различного уровня для нас также важен аспект

трансформации и развития, происходящий с личностью обучающегося от проявления общих социально-когнитивных способностей до высокой степени субъектности. В связи с этим портрет выпускника российского вуза должен предусматривать интеграцию многих целевых ориентиров образования, выраженных в комплексной характеристике развития личности.

Проследим этот тезис на примере одного из целевых ориентиров развития личности, рассмотренных выше.

Зафиксируем факт усложнения ориентиров развития личности в зависимости от перехода от одного уровня к последующим и зададимся вопросом, как должна быть организована целенаправленная работа по осуществлению этой преемственности с целью ее комплексного воплощения в портрете выпускника вуза. Для ответа на данный вопрос обратимся к рассмотрению традиционных российских ценностей, на основе которых строятся цели образования. Так, педагогическая концепция многомерного образования моделирует развитие личности обучающихся в ходе деятельного освоения традиционных ценностей. Развитие авторствования

личности обучающегося в этом процессе происходит за счет погружения в выполняемые им проекты, в том числе в рамках дисциплины «Обучение служением». При этом многомерность как феномен предполагает возможность одновременного развития различных, иногда даже противоположных направлений и качеств личности (гибких и жестких навыков, социально-ориентированных, гуманистических и цифровых, индивидуальных и командных компетенций). В этом заключается основная идея концепции многомерного образования. Также добавим здесь, что многомерность как феномен проявляет себя в преемственности, поскольку даже разнонаправленные воздействия имеют предпосылки и последствия.

В кратком виде эту преемственность можно представить в виде таблицы. Роль, которую при этом играет многомерная образовательная реальность, также представлена в таблице. Таким образом можно отметить, что обобщенные цели образования, представленные в табл. 1, взаимосвязаны с ценностями, осваиваемыми личностью на соответствующем уровне образования и представленными в табл. 2.

Таблица 1

Преемственность целевых ориентиров развития личности обучающегося

ФГОС дошкольного образования	ФГОС начального общего образования	ФГОС среднего общего образования	ФГОС основного общего образования	ФГОС высшего образования
Инициатива и самостоятельность, положительное отношение к миру, труду, людям и самому себе	Способность к саморазвитию, мотивация к познанию и обучению, активное участие в социально значимой деятельности	Готовность к саморазвитию и проявлению инициативы, наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности	Целенаправленное развитие внутренней позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей, способность ставить цели и строить жизненные планы	Системное и критическое мышление, командная работа и лидерство, самоорганизация и саморазвитие

Таблица 2

Преимственность в развитии личности обучающихся в ходе присвоения ею и укоренения в традиционных российских ценностях (по уровням образования)

Уровни образования/ Критерий преимственности	I. Дошкольное детство	II. Начальная школа	III. Основная школа	IV. Старшая школа	V. Высшее образование	Дополнительное образование в течение всей жизни
Ценности	Жизнь, созидательный труд	Патриотизм, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимопочтение	Достоинство, милосердие, историческая память и преемственность поколений	Единство народов России, права и свободы человека, гражданственность	Высокие нравственные идеалы, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, крепкая семья	Приоритет духовного над материальным, гуманизм
Роль многомерной образовательной реальности в достижении ценности	Приближение	Освоение	Овладение	Применение	Созидание	Трансляция, распространение

При этом концепция многомерного образования принимает в этом процессе непосредственное участие, создавая условия, при которых личность осваивает ценности в рамках преимственности в деятельном аспекте, – от приближения к овладению, созиданию и диссеминации. Тем самым развитие качеств личности обучающегося при переходе от одной ступени образования к последующим трансформируется в субъектность и

ведет к высочайшему проявлению авторствования в индивидуальной судьбе обучающегося.

Модель портрета выпускника: авторский взгляд.

Для более четкого понимания портрета выпускника вуза в условиях преимственности представим схематически алгоритм формирования такого портрета в логике многомерного образования и его основных идей, описанных выше (схема 2).

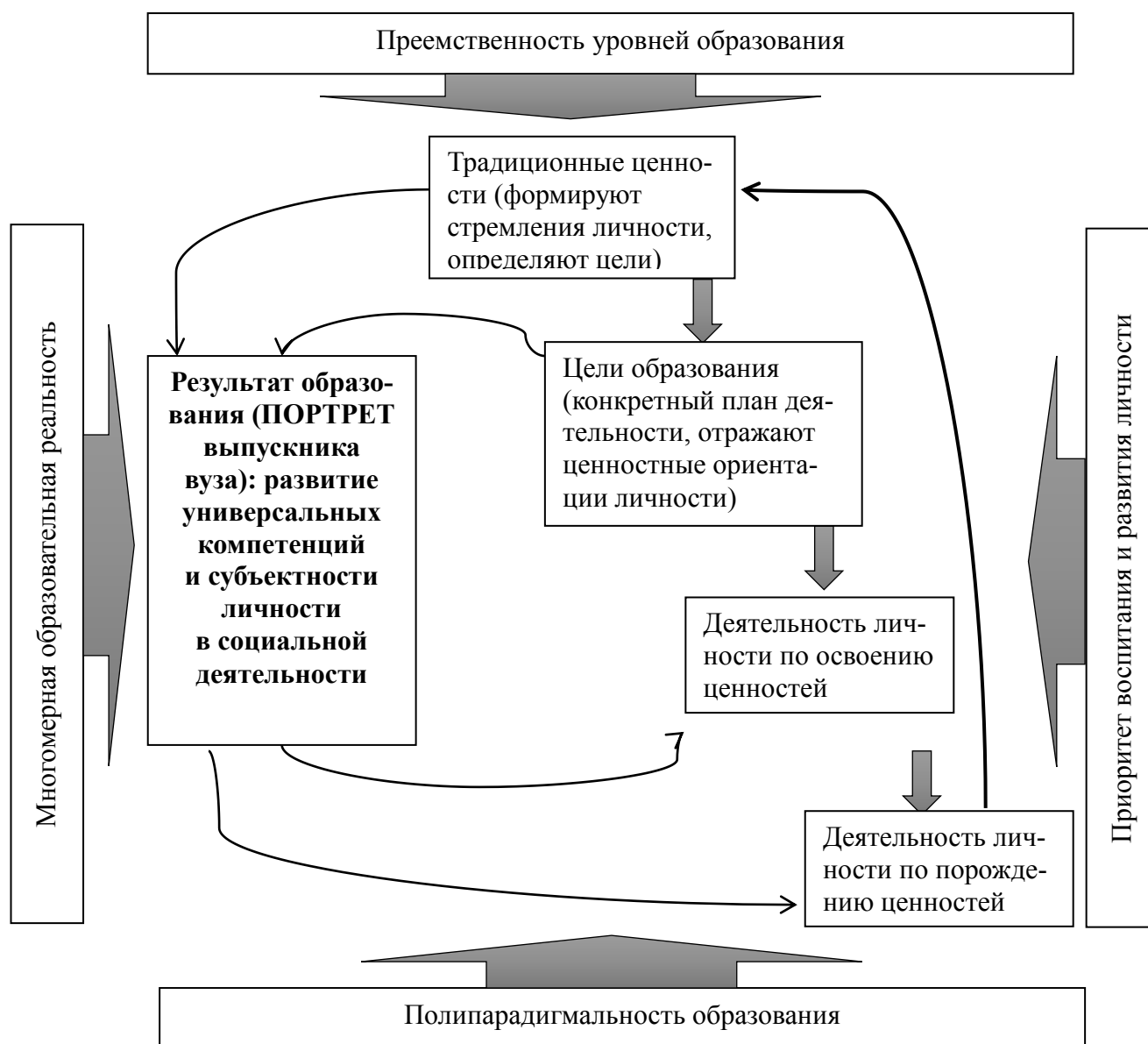


Схема 2. Целе-ценностный алгоритм моделирования портрета выпускника вуза в логике многомерного образования

Отметим, что традиционные ценности находятся в постоянном изменении, они усложняются и эволюционируют вместе с развитием культуры, являются основными регуляторами общества, направляющими поведение и деятельность каждой личности, служат ориентирами для определения долгосрочных и ближайших приоритетов и целей. При этом ценности также обладают ха-

рактеристиками многомерности, поскольку формируются одновременно и обществом, и семьей, и системой образования, и отдельно взятым педагогом, и личным опытом индивида, и его окружением. На основе ценностей моделируются глобальные цели образования и конкретные действия личности. Укоренение личности в ценностных основах культуры позволяет ей проявлять себя

на глубоко субъектном уровне как деятель, созидатель, автор, что может породить создание новых ценностей. В этом смысле вслед за последователями научной школы В. А. Петровского так мы понимаем высочайшее проявление авторствования в жизни.

По существу, каждый социальный проект, разработанный и реализованный студентом, вносит вклад в развитие культуры и ее ценностей. Наиболее значимые социальные проекты могут породить новые явления в культуре, образовании, обществе. По крайней мере, именно такие ожидания закладываются при реализации образовательного подхода «Обучение служением».

Заключение. Таким образом, учитывая алгоритм моделирования портрета выпускника вуза, а также представленные выше таблицы и схемы, указывающие на преемственность целевых и ценностных ориентиров развития личности, представим в качестве результата образования такой портрет выпускника вуза, в котором соединяются рассмотренные выше аспекты: полипарадигмальность образования, многомерность образовательной реальности, развитие субъектности личности в процессе социального проектирования и порождения новых ценностей.

Что касается верификации параметров портрета выпускника вуза, отметим здесь, что ее элементы четко обозначены в комплексе зафиксированных ФГОС ВО универсальных компетенций (выше мы приводили обзорный перечень универсальных компетенций, взятый нами из ФГОС высшего образования укрупненной группы «Образование и педагогические науки»). Основными

условиями их развития с точки зрения концепции многомерного образования становятся применение образовательной технологии проектирования, участие в социальных проектах и реализация образовательного подхода «Обучение служением». Таким образом, портрет выпускника вуза не просто аккумулирует освоенные личностью ценности образования, но и транслирует их на субъектном уровне, под которым в предельно сжатой характеристике понимается высший уровень целостности личности [20, с. 187].

Вышеперечисленные представления позволяют практически, используя принципы многомерного образования, выраженные в динамичности, разнонаправленности элементов и измерений образовательной реальности, их преемственности, взаимопересечения и одновременности воздействия, конструировать и моделировать портрет выпускника и решать разноплановые задачи развития его личности.

В целом такое понимание моделирования портрета выпускника вуза (как возвращения его субъектности на основе традиционных ценностей и посредством вовлечения в созидательную социально ориентированную деятельность) возможно именно в логике многомерного образования, одновременно охватывающего различные направления развития личности обучающихся. Таким образом, применение концепции многомерного образования позволяет приближаться к решению проблемы устранения разрывов между декларируемыми ценностями, личностными качествами и научно обоснованной траекторией их развития.

Литература

1. Алексеева Е. О., Катаев С. Г. Компетентностная модель выпускника физической специальности педагогического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 11(152). С. 178 – 181.
2. Бырдина О. Г., Долженк С. Г., Юринов Е. А. Мягкие навыки выпускников вузов с педагогическим образованием как конкурентообразующий фактор // Высшее образование сегодня. 2020. № 5. С. 24 – 29.
3. Вершловский С. Г. Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогического исследования) // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 244 – 260.
4. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 99 – 114.
5. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д., Персианов И. А. Социальный портрет выпускника петербургской школы («Выпускник – 2007») / под ред. С. Г. Вершловского. СПб. : Фонд поддержки образования, 2008. 81 с.
6. Галай И. А., Лебедев А. В., Айзман Р. И. Психосоциальный портрет выпускников педагогического вуза, проживающих в мегаполисе и районном центре // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 163 – 178.
7. Герлах И. В., Шкуропий К. В. Диагностика готовности будущих педагогов к патриотическому воспитанию детей и молодежи // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2020. Т. 6 (72). № 1. С. 13 – 24.
8. Гнитецкая Т. Н., Заболотский В. С. Преемственность подходов в образовании: от метапредметного обучения к метадисциплинарному образованию // Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 3(47). С. 80 – 91.
9. Калинина Е. Э. Компетентностная модель выпускника педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1. С. 99 – 107.
10. Матюшкина М. Д. Портрет выпускника петербургской школы: тенденции изменений // Непрерывное образование. 2022. № 1(39). С. 59 – 64.
11. Матюшкина М. Д. Социально-педагогический портрет выпускника школы как отражение качества современного образования // Образование и саморазвитие. 2009. № 6(16). С. 33 – 38.
12. Миляева Л. Г., Миляев В. Д. Анализ компетентностного портрета выпускников вуза в контексте требований целевого рынка труда // Современные тенденции развития системы образования : сб. тр. междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 28 марта 2018 года. Чебоксары : Изд. дом «Среда», 2018. С. 171 – 172.
13. Мусатова О. А., Футин В. Н. Профессиональная направленность личности как фактор психологической готовности к вхождению в трудовую деятельность // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2(58). С. 122 – 130.
14. Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А. Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 117 – 129.

15. Оборин М. С. Форсайт как инновационная технология формирования модели выпускника вуза // Инновационное развитие экономики. 2019. № 5-3(53). С. 221 – 229.
16. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2005. 424 с.
17. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : специальность 19.00.11 : дис. ... д-ра псих. наук. Москва, 1993. 76 с.
18. Портрет абитуриента вуза в контексте развития кадрового потенциала региона / Г. Г. Казанцев [и др.] // Региональные проблемы преобразования экономики. 2023. № 3(149). С. 23 – 34.
19. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 122 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование» (с изм. и доп. от 8 февр. 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_V_3_15062021.pdf (дата обращения: 26.03.2025).
20. Сергиенко Е. А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке. М. : Академический проект, 2000. С. 184 – 203.
21. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2011. 288 с.
22. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук. Минск, 1992. 428 с.
23. Смирнова С. В. Обзор концепций многомерности в различных отраслях знания как основа идеи многомерности в образовании // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 3(142). С. 124 – 131.
24. Тюриков А. Г., Власова А. В. Профессиональная субъектность и доверие работодателей к выпускникам вузов как элемент экономической культуры // Logos et Praxis. 2021. Т. 20. № 4. С. 45 – 54.
25. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом М-ва образования и наук РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 17.02.2025).
26. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом М-ва просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 17.02.2025).
27. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом М-ва просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 17.02.2025).

28. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcbе0/> (дата обращения: 17.02.2025).
29. Штейнберг В. Э. Дидактическая многомерная технология: хроника разработки // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 5(36). С. 74 – 84.

References

1. Alekseeva E. O., Kataev S. G. Kompetentnostnaya model` vy`pusknika fizicheskoy special`nosti pedagogicheskogo vuza // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 11(152). S. 178 – 181.
2. By`rdina O. G., Dolzhenk S. G., Yurinov E. A. Myagkie navy`ki vy`pusknikov vuzov s pedagogicheskim obrazovaniem kak konkurentoobrazuyushhij faktor // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2020. № 5. S. 24 – 29.
3. Vershlovskij S. G. Portret vy`pusknika peterburgskoj shkoly` (opy`t social`no-pedagogicheskogo issledovaniya) // Voprosy` obrazovaniya. 2004. № 4. S. 244 – 260.
4. Vershlovskij S. G., Matyushkina M. D. Izmeneniya v social`no-pedagogicheskom portrete vy`pusknika peterburgskoj shkoly` // Voprosy` ob-razovaniya. 2011. № 1. S. 99 – 114.
5. Vershlovskij S. G., Matyushkina M. D., Persianov I. A. Social`ny`j portret vy`pusknika peterburgskoj shkoly` («Vy`puschnik – 2007») / pod red. S. G. Vershlovskogo. SPb. : Fond podderzhki obrazovaniya, 2008. 81 s.
6. Galaj I. A., Lebedev A. V., Ajzman R. I. Psixosocial`ny`j portret vy`pusknikov pedagogicheskogo vuza, prozhivayushhix v megapolise i rajonnom centre // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 6. S. 163 – 178.
7. Gerlax I. V., Shkuropij K. V. Diagnostika gotovnosti budushhix pedagogov k patrioticheskomu vospitaniyu detej i molodezhi // Ucheny`e zapiski Kry`mskogo federal`nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociolo-giya. Pedagogika. Psixologiya. 2020. T. 6 (72). № 1. S. 13 – 24.
8. Gniteczkaya T. N., Zabolotskij V. S. Preemstvennost` podxodov v obrazovanii: ot metapredmetnogo obucheniya k metadisciplinarnomu obrazovaniyu // Neprery`vnoe obrazovanie: XXI vek. 2024. № 3(47). S. 80 – 91.
9. Kalinina E. E`. Kompetentnostnaya model` vy`pusknika pedagogicheskogo vuza // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2019. № 1. S. 99 – 107.
10. Matyushkina M. D. Portret vy`pusknika peterburgskoj shkoly` : tendencii izmenenij // Neprery`vnoe obrazovanie. 2022. № 1(39). S. 59 – 64.
11. Matyushkina M. D. Social`no-pedagogicheskij portret vy`pusknika shkoly` kak otrazhenie kachestva sovremennogo obrazovaniya // Obrazovanie i samorazvitie. 2009. № 6(16). S. 33 – 38.
12. Milyaeva L. G., Milyaev V. D. Analiz kompetentnostnogo portreta vy`pusknikov vuza v kontekste trebovanij celevogo ry`nka truda // Sovremenny`e tendencii razvitiya sistemy` obrazovaniya : sb. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Cheboksary`, 28 marta 2018 goda. Cheboksary` : Izd. dom «Sreda», 2018. S. 171 – 172.

13. Musatova O. A., Futin V. N. Professional'naya napravlennost' lichnosti kak faktor psixologicheskoy gotovnosti k vxozhdeniyu v trudovuyu deyatel'nost' // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2021. № 2(58). S. 122 – 130.
14. Neradovskaya O. R., Starodubcev V. A. Lichnostno-professional'ny'j portret budushhego pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2024. № 1. S. 117 – 129.
15. Oborin M. S. Forsajt kak innovacionnaya texnologiya formirovaniya modeli vy`pusknika vuza // Innovacionnoe razvitie e`konomiki. 2019. № 5-3(53). S. 221 – 229.
16. Ostapenko A. A. Modelirovanie mnogomernoj pedagogicheskoy real`nosti : special`nost` 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» : dis. ... d-ra ped. nauk. Krasnodar, 2005. 424 s.
17. Petrovskij V. A. Fenomen sub`ektnosti v psixologii lichnosti : special`nost` 19.00.11 : dis. ... d-ra psix. nauk. Moskva, 1993. 76 s.
18. Portret abiturienta vuza v kontekste razvitiya kadrovogo potenciala regiona / G. G. Kazancev [i dr.] // Regional'ny'e problemy` preobrazovaniya e`konomiki. 2023. № 3(149). S. 23 – 34.
19. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 122 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vy`sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psixologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (s izm. i dop. ot 8 fevr. 2021 g. [E`lektronny`j resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_15062021.pdf (data obrashheniya: 26.03.2025).
20. Sergienko E. A. Priroda sub`ekta: ontogeneticheskij aspekt // Problema sub`ekta v psixologicheskoy nauke. M. : Akademicheskij proekt, 2000. S. 184 – 203.
21. Smancer A. P. Teoriya i praktika realizacii preemstvennosti v obuchenii shkol`nikov i studentov. Minsk : Belorus. gos. un-t, 2011. 288 s.
22. Smancer A. P. Teoriya i praktika realizacii preemstvennosti v obuchenii shkol`nikov i studentov: special`nost` 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» : dis. ... d-ra ped. nauk. Minsk, 1992. 428 s.
23. Smirnova S. V. Obzor koncepcij mnogomernosti v razlichny`x otraslyax znaniya kak osnova idei mnogomernosti v obrazovanii // Ucheny`e zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. 2017. T. 16. № 3(142). S. 124 – 131.
24. Tyurikov A. G., Vlasova A. V. Professional'naya sub`ektnost` i doverie rabotodatelej k vy`puschnikam vuzov kak e`lement e`konomicheskoy kul`tury` // Logos et Praxis. 2021. T. 20. № 4. S. 45 – 54.
25. Federal'ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel'ny`j standart doskol'nogo obrazovaniya : utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauk RF ot 17 okt. 2013 g. № 1155. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (data obrashheniya: 17.02.2025).
26. Federal'ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel'ny`j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya : utv. prikazom M-va prosveshheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 286. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashheniya: 17.02.2025).

27. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart osnovnogo obshhego obrazovaniya : utv. prikazom M-va prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 287. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashheniya: 17.02.2025).
28. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart srednego obshhego obrazovaniya : utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (data obrashheniya: 17.02.2025).
29. Shtejnberg V. E`. Didakticheskaya mnogomernaya texnologiya: xronika razrabotki // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2011. № 5(36). S. 74 – 84.

S. V. Smirnova

**PORTRAIT OF A RUSSIAN UNIVERSITY GRADUATE
AS AN EMBODIMENT OF THE CONCEPT OF MULTIDIMENSIONAL
EDUCATION**

The set of desired personal and professional characteristics acquired in the process of education, as a kind of ideal image of a student, is recorded by educational organizations in the so-called « university graduate portrait». These desired characteristics are currently based on the targets of the federal state educational standards for each level of education, but they have difficulties in describing the inter-level continuity, and, as a result, in substantiating the patterns of their definition at each of the subsequent levels. At the same time, from the perspective of the concept of multidimensional education and consideration of the idea of personality subjectivity, it is possible to substantiate both targets and substantive aspects when modeling the portrait of a university graduate. In this regard, the purpose of the study is to describe the essential characteristics and approaches applied to the portrait of a graduate from the perspective of the concept of multidimensional education. The objectives of the article are to show the continuity between the targets of the Federal State Educational Standard at various levels and their natural development in the portrait of a university graduate from the point of view of the idea of personality subjectivity, and also to propose a goal-value algorithm for modeling the portrait of a university student in the logic of multidimensional education. The research was carried out on the basis of the methods of content analysis of the Federal State Educational Standard, research literature and theoretical modeling.

Key words: *personality development, the concept of multidimensional education, personality subjectivity.*

Е. Е. Щербакова, Н. В. Иванова<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-116-122>

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДЕТСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Статья посвящена проектированию предметно-пространственной среды для дошкольников. Рассматривается взаимосвязь планировочных решений и задач развития ребенка. Анализируются игровые элементы, образовательный процесс и цветовое воздействие. Описаны подходы к организации интерьеров: ассоциативность, связь обучения с практикой, социализация, визуальная выразительность, цветовое и световое зонирование. Особое внимание уделено подготовке бакалавров-дизайнеров к решению профессиональных задач.

Ключевые слова: дизайн среды, дошкольные образовательные учреждения, предметно-пространственная среда, зонирование, подготовка бакалавров-дизайнеров, эргономика, цвет в интерьере.

Дизайн образовательных пространств развивается по множеству векторов, что позволяет учитывать запросы различных социальных категорий. Под термином «дизайн-среда дошкольного учреждения» подразумевается целостная система пространственных решений, которая формируется с учетом функциональных задач, психологического комфорта и педагогических целей. Такая среда создается комплексно – через архитектуру, оборудование, цвет и свет [2; 3; 4]. При разработке интерьеров и оборудования для дошкольных учреждений важно добиваться эффекта полного включения ребенка в окружающее пространство, чтобы оно становилось частью его игровой и учебной деятельности [4; 9].

Дошкольные образовательные учреждения включают несколько функциональных блоков, каждый из которых имеет свое назначение. В практике отечественного строительства все чаще применяются гибкие планировочные

решения, позволяющие варьировать использование помещений в зависимости от количества детей в группе. Активное развитие сети детских садов с учетом дизайн-среды в России наблюдается с начала 2000-х годов [6].

В структуру типового детского сада входят:

- помещение для занятий, игр и отдыха;
- спальная комната;
- раздевалка;
- пищеблок с зоной для мытья и сушки посуды [7].

Теоретическую основу исследования составили труды отечественных специалистов в области дизайна среды, педагогики и психологии. Значительный вклад в разработку вопросов архитектурно-дизайнерского проектирования внесли Е. В. Жердев [1], Н. В. Жданов [2]. Проблемы создания образовательной среды рассматриваются в работах Н. В. Калашникова, З. И. Тюмасевой, Е. Б. Быстрой, Б. А. Артеменко [3].

Вопросы организации предметно-пространственной среды в дошкольных учреждениях подробно освещены О. В. Крежевских [4]. Различные аспекты непрерывного образования и развития архитектурной среды для детей представлены в трудах М. В. Львовой, С. В. Норенкова, А. В. Плешкова, Е. Е. Щербаковой [5; 6]. Психолого-педагогические основания проектирования детской среды опираются на исследования П. И. Пидкасистого [8] и Е. О. Смирновой, И. А. Рябковой [9]. При анализе учитывалась специфика конкретных дошкольных учреждений.

Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что дошкольный период принято делить на несколько возрастных ступеней: ранний возраст (до трех лет), младший и средний дошкольный возраст (3 – 5 лет), а также старший дошкольный возраст (5 – 7 лет). Каждая из этих стадий требует особого подхода к наполнению и зонированию помещений [8; 9].

Цель работы заключается в обосновании методических подходов к подготовке будущих дизайнеров, ориентированных на проектирование развивающей среды для дошкольников.

Задачи исследования включают изучение нормативных документов, выявление типичных проблем существующих объектов, обобщение психолого-педагогических рекомендаций и описание сложившейся системы обучения студентов.

В процессе работы применялись методы анализа научных публикаций, интервью с сотрудниками детских садов, наблюдение, анкетирование и элементы педагогического эксперимента.

Научная новизна состоит в обобщении требований к профессиональной подготовке дизайнеров для работы в

дошкольной сфере с акцентом на инклюзивные решения.

Практическая значимость материалов исследования определяется возможностью их использования в учебном процессе вузов.

В проанализированных работах Н. В. Жданова подробно рассматриваются вопросы взаимодействия разных видов искусств в детском интерьере [2]. Е. В. Жердев сосредоточен на проблемах метафорического подхода в дизайне и цветового решения пространства [1]. О. В. Крежевских предлагает комплексный подход к организации развивающей предметно-пространственной среды ДОУ [4].

Действующие санитарные правила и нормы (СП 2.4.3648-20) предъявляют требования к организации пространства в детских учреждениях. В частности, допускается использование ширм и мягких модулей для создания временных игровых зон внутри групповых помещений [7]. Как уже отмечалось, в состав детского сада входят несколько функциональных блоков, а планировка может варьироваться в зависимости от наполняемости групп [6; 7].

В настоящее время в организации групповых занятий делается упор на коллективные формы работы. Однако наблюдения показывают, что многие дети испытывают потребность в уединении для самостоятельных игр и занятий. Реализация современных образовательных программ требует соответствующего методического и материального обеспечения [4; 9].

В зарубежной практике проектирования дошкольных учреждений все большее распространение получают решения с использованием различных фактур стен. Особое значение это имеет

для детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 2].

По результатам исследований сделан вывод: существует заметный разрыв между подходами к строительству детских садов и реальными потребностями образовательного процесса. Ряд авторов указывают на избыточную ориентацию на «когнитивную» модель обучения, что создает дополнительную нагрузку на педагогов и не позволяет в полной мере использовать потенциал предметно-пространственной среды. Отмечается также недостаточная подготовленность кадров к внедрению новых методов организации пространства [4; 6].

В обследованных детских садах зафиксировано превышение нормативной наполняемости групп. Действующие нормативы рассчитаны на группы не более двадцати детей при площади помещения 40 – 50 кв. м. Однако на практике количество воспитанников нередко достигает тридцати человек. В таких условиях расстановка мебели становится затруднительной, а возможности для гибкого зонирования практически отсутствуют [4; 7].

Опрос руководителей дошкольных учреждений показывает, что при оформлении интерьеров обычно учитываются три группы факторов: игровая составляющая, соответствие образовательной программе и психоэмоциональное воздействие. Отмечается также ограниченность выбора отделочных материалов и готовых решений для оформления как внутренних помещений, так и прилегающих территорий [5; 6].

Инклюзивный подход предполагает создание доступной среды для всех категорий детей. Это включает использование тактильных покрытий, контрастной маркировки, специального

оборудования для детей с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата [1]. **Воздействие цвета** на психоэмоциональное состояние ребенка должно учитываться при проектировании. Теплые оттенки способствуют активности, холодные – успокаивают, яркие акценты помогают выделять игровые и учебные зоны [1; 2].

В ходе работы были выявлены новые тенденции: интеграция разных видов искусств в оформлении детских пространств, рост интереса к дизайну игровых площадок в Нижнем Новгороде, расширение спектра образовательных технологий для дошкольников [2; 5].

Информационная база исследования формировалась в период с 2012 по 2025 годы на основе анализа научных публикаций и нормативных документов [1 – 9].

На основе анализа научной литературы и нормативных документов сформулированы основные требования к оформлению пространства:

1. Планировка и предметное наполнение должны соответствовать современным педагогическим подходам, при этом важно выдерживать единую стилистику и цветовую гамму [1; 4].
2. При организации наружного пространства необходимо учитывать связь с повседневной жизнью, задачи социализации, климатические условия и эстетическую выразительность [6].
3. Формы и конструкции должны отвечать задачам образовательного процесса [4; 9].
4. Интерьер должен допускать возможность трансформации [4; 7].
5. Цветовые решения ориентируются на детское восприятие [1; 2].

6. При проектировании площадок учитываются возраст детей, тип планировки и используемые материалы [6].

Выбор Нижнего Новгорода в качестве одного из объектов исследования обусловлен наличием в городе разнообразных типов дошкольных учреждений, включая инновационные и компенсирующие, а также активной политикой региональных властей в сфере образования [5; 6].

Для создания выразительного образа детской игровой среды необходимо владение средствами дизайна: модульностью, пропорциями, масштабированием, симметрией, ритмической организацией [1; 2].

Формирование этих навыков у студентов является одной из ключевых задач. Важно не только познакомить будущих дизайнеров с теоретическими основами, но и вовлечь их в практический поиск решений [4; 5].

В рамках учебных дисциплин (эргономика, художественная роспись, основы витража) рассматриваются вопросы биомеханики, особенности зрительного восприятия, психофизиологическое воздействие цвета, а также цветовые решения для фасадов, интерьеров и оборудования [1; 2; 3].

Практические задания включают проектирование детской мебели с учетом эргономических требований, разработку игровых зон открытого типа и другие аналогичные задачи [4; 6]. В ходе освоения программы студенты изучают закономерности средств визуализации, основы когнитивного подхода, особенности гештальт-психологии, оптические иллюзии и вопросы видеозеологии [2]. Особое вни-

мание уделяется требованиям к проектированию пространств для детей, включая детей с ограниченными возможностями [1].

Выпускники демонстрируют готовность к работе в области эргономики и способность применять полученные знания в профессиональной деятельности [4; 5]. **Примеры учебных работ** включают проекты трансформируемой мебели для групповых помещений, разработку модульных игровых комплексов, цветовые решения интерьеров с учетом возраста детей [1; 4]. **Результаты апробации** подтверждаются участием студентов в реальных проектах благоустройства территорий детских садов и положительными отзывами заказчиков [5; 6]. **Межпредметные связи** охватывают педагогику, возрастную психологию, архитектурное проектирование и материаловедение, что позволяет формировать у студентов комплексное видение проектных задач [8; 9].

Авторы статьи приходят к выводам:

1. Анализ нормативной документации показывает необходимость соблюдения санитарных требований при сохранении гибкости планировочных решений.

2. К числу основных проблем современных ДОО относятся переполненность групп, ограниченность выбора материалов и разрыв между строительными нормами и педагогическими задачами.

3. Проектирование среды должно опираться на возрастную периодизацию, учитывать влияние цвета и включать инклюзивные решения.

4. Предложенная система подготовки бакалавров, объединяющая эргономику, цветоведение и проектную деятельность, показывает свою эффективность.

В заключение подчеркнем, что подготовка студентов-дизайнеров к работе над проектами для детей должна строиться на сочетании теоретических знаний и прикладных задач. Такой подход не только отвечает современным требова-

ниям профессии, но и раскрывает потенциал будущих специалистов, позволяя им находить нестандартные и эффективные решения при создании комфортной и развивающей среды в дошкольных учреждениях. **Направления дальнейших исследований** могут быть связаны с разработкой типовых модульных решений для ДООУ, изучением региональных особенностей проектирования и мониторингом реализованных проектов.

Литература

1. Жердев Е. В. Архитектурно-дизайнерское проектирование: метафора в дизайне : учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. М. : Юрайт, 2024. 573 с. URL: <https://urait.ru/bcode/540756> (дата обращения: 17.03.2025).
2. Жданов Н. В., Скворцов А. В. Архитектурно-дизайнерское проектирование: виртографика : учеб. пособие для вузов М. : Юрайт, 2024. 78 с. URL: <https://urait.ru/bcode/544357> (дата обращения: 07.03.2025).
3. Кошелева Л. А. Роль натурального натюрморта в процессе обучения изобразительному искусству подростков «цифрового поколения» // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2022. № 49. С. 36 – 44.
4. Крежевских О. В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2024. 165 с. URL: <https://urait.ru/bcode/539532> (дата обращения: 17.02.2025).
5. Львова М. В., Плешков А. В., Щербакова Е. Е. Разработка комплексной модели формирования креативного подхода в условиях непрерывного образования // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Вып. 61. Ч. 2. Ялта : РИО ГПА, 2018. С. 261 – 264.
6. Норенков С. В., Щербакова Е. Е., Щербакова М. В. Состояние и тенденции развития архитектурной среды для детей в дошкольном образовании // Приволжский научный журнал. 2016. № 2 (38). С. 150 – 154.
7. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74993644/> (дата обращения: 07.03.2025).
8. Психология и педагогика : учеб. для бакалавров / П. И. Пидкасистый [и др.] ; отв. ред. П. И. Пидкасистый. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2021. 781 с. URL: <https://urait.ru/bcode/487988> (дата обращения: 01.03.2025).

9. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Психология и педагогика игры : учеб. и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2024. 223 с. URL: <https://urait.ru/bcode/536690> (дата обращения: 07.03.2025).

References

1. Zherdev E. V. Arhitekturno-dizajnerskoe proektirovanie: metafora v dizajne : ucheb. posobie dlya vuzov. 3-e izd., ispr. M. : Yurajt, 2024. 573 s. URL: <https://urait.ru/bcode/540756> (data obrashheniya: 17.03.2025).
2. Zhdanov N. V., Skvorczov A. V. Arhitekturno-dizajnerskoe proektirovanie: virtografika : ucheb. posobie dlya vuzov M. : Yurajt, 2024. 78 s. URL: <https://urait.ru/bcode/544357> (data obrashheniya: 07.03.2025).
3. Kosheleva L. A. Rol` naturnogo natyurmorta v processe obucheniya izobrazitel`nomu iskusstvu podrostkov «cifrovogo pokoleniya» // Vestnik Vladimirovskogo gosudarstvennogo universiteta imena Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2022. № 49. S. 36 – 44.
4. Krezhevskix O. V. Razvivayushhaya predmetno-prostranstvennaya sreda doshkol`noj obrazovatel`noj organizacii : ucheb. posobie dlya vuzov. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Yurajt, 2024. 165 s. URL: <https://urait.ru/bcode/539532> (data obrashheniya: 17.02.2025).
5. L`vova M. V., Pleshkov A. V., Shherbakova E. E. Razrabotka kompleksnoj modeli formirovaniya kreativnogo podxoda v usloviyax neprery`vnogo obrazovaniya // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Vy`p. 61. Ch. 2. Yalta : RIO GPA, 2018. S. 261 – 264.
6. Norenkov S. V., Shherbakova E. E., Shherbakova M. V. Sostoyanie i tendencii razvitiya arhitekturnoj sredy` dlya detej v doshkol`nom obrazovanii // Privolzhskij nauchny`j zhurnal. 2016. № 2 (38). S. 150 – 154.
7. Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 28 sentyabrya 2020 g. № 28 «Ob utverzhdenii sanitarny`x pravil SP 2.4.3648-20 «Sanitarno-e`pidemiologicheskie trebovaniya k organizaciyam vospitaniya i obucheniya, otdy`xa i ozdorovleniya detej i molodezhi» // Garant.ru. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74993644/> (data obrashheniya: 07.03.2025).
8. Psixologiya i pedagogika : ucheb. dlya bakalavrov / P. I. Pidkasisty`j [i dr.] ; otv. red. P. I. Pidkasisty`j. 3-e izd., pererab. i dop. M. : Yurajt, 2021. 781 s. URL: <https://urait.ru/bcode/487988> (data obrashheniya: 01.03.2025).
9. Smirnova E. O., Ryabkova I. A. Psixologiya i pedagogika igry` : ucheb. i praktikum dlya vuzov. M. : Yurajt, 2024. 223 s. URL: <https://urait.ru/bcode/536690> (data obrashheniya: 07.03.2025).

E. E. Shcherbakova, N. V. Ivanova

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF BACHELOR-DESIGNERS IN THE DESIGN OF CHILDREN'S DEVELOPING
ENVIRONMENT**

The article is devoted to the design of the subject-spatial environment for preschoolers. The interrelation of planning decisions and the tasks of child development is considered. The game elements, educational process and color impact are analyzed. The article describes approaches to the organization of interiors: associativity, the connection of learning with practice, socialization, visual expressiveness, and color and light zoning. Special attention is paid to the training of bachelor's degree designers to solve professional tasks.

***Key words:** environmental design, preschool educational institutions, subject-spatial environment, zoning, bachelor-designers training, ergonomics, color in interior.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 377.8

Н. С. Ежкова, И. С. Ермечева

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-123-128>

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Представлен научный анализ проблемы организации коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями в единстве с социокультурным развитием. Раскрываются научные подходы к социокультурному развитию дошкольников, содержательные характеристики данного направления развития; описываются возможности проведения логопедических занятий с ориентацией на развитие у детей с общим недоразвитием речи ценностных представлений, социально значимых форм поведения, эмоционально-ценностного отношения к миру.

Ключевые слова: социокультурное развитие, воспитание, коррекционно-развивающая работа, дошкольники, дети с общим недоразвитием речи, логопедические занятия, профессиональная деятельность учителей-логопедов.

Профессиональная деятельность учителей-логопедов, помимо решения большого количества коррекционных задач должна включать в себя и задачи развивающей направленности, в число которых входит, прежде всего, социокультурное развитие детей. Социокультурное развитие – многокомпонентное сложное понятие, которое рассматривается в разных контекстах и разными областями научных знаний.

Представим различные подходы к понятию «социокультурное развитие

детей дошкольного возраста». Оно рассматривается в качестве целенаправленного взаимодействия педагога с детьми, в процессе которого происходит постижение мира ценностей, правил жизнедеятельности, присущих обществу. Данный процесс осуществляется посредством использования культурных средств, специально подобранных форм и методов, создания условий, при которых происходят количественные и качественные изменения в проявлении активности личности, ее качеств, способностей [10]. Социокультурное

развитие старших дошкольников представляется в качестве процесса приобщения детей к ценностям культуры и социальной жизни, результатом которого выступает сформированность способностей взаимодействия с окружающей средой [4]. Социокультурное развитие ребенка происходит в дошкольном детстве, связано с детской субкультурой, особенностями организации разных видов деятельности, прежде всего игры; с особыми формами и средствами общения в системе «взрослые – дети», «дети – сказочные персонажи»; с разнонаправленными вопросами, связанными с художественными текстами, событиями социальной жизни [11]. Социокультурное развитие дошкольников – многокомпонентный и многофакторный процесс вхождения ребенка в культуру с учетом социальной ситуации его развития, характера взаимодействия с окружающей действительностью, в результате которого дети приобщаются к ценностям, овладевают социальным опытом, нормами поведения и взаимодействия [9].

Обобщая взгляды авторов, можно сказать, что социокультурное развитие детей дошкольного возраста включает следующие ведущие содержательные характеристики: приобщение детей к ценностям, овладение ценностно-значимыми формами поведения, постижение культурных практик, проявление отношения к явлениям и событиям социальной жизни. Данные характеристики составляют, в свою очередь, и ключевые направления работы с детьми дошкольного возраста, включая и детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

В работах психологов, педагогов отмечается, что развитие детей с ОНР не должно ограничиваться только коррекционной работой. Важно создавать такую окружающую среду, которая позволила бы соединять коррекционно-развивающую работу с воспитанием детей с ОВЗ, их разносторонним развитием. Так, Л. С. Выготский писал: «И, следя за больными детьми, в конечном счете мы видим, что путь к правильному воспитанию лежит через организацию среды, которая помогла бы им при помощи воспитания замыкать нужные связи» [3, с. 320]. Великий ученый подчеркивал, что для развития детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо создавать благоприятную окружающую среду.

Исследования, касающиеся особенностей развития дошкольников с ОНР, показали, что у таких детей гедонистические ценности преобладают над ценностями здоровья, общения и т. п. [1]; дети несвоевременно и недостаточно качественно овладевают представлениями об общечеловеческих ценностях [5]; для полноценного социально-коммуникативного развития детей требуется специально организованное обучение [12]; речевые нарушения препятствуют успешной социализации дошкольников [13].

Исследование теоретических источников и практического опыта в контексте изучаемой проблемы выявило, что вопросы, связанные с социокультурным развитием дошкольников с общим недоразвитием речи, остаются недостаточно изученными, отсутствует описание в полном объеме условий, обеспечивающих успешность организации такой работы на

логопедических занятиях, не выделены технологии взаимодействия с детьми, позволяющие приобщать детей к ценностям, социально значимым формам поведения в контексте разных видов деятельности и пр. Нельзя не отметить, что в ряде научных работ представлены

исследовательские материалы, отражающие интеграцию логопедической работы с воспитательными и терапевтическими практиками [2; 6; 7; 8]. Можно выделить разные аспекты такого соединения, представим в форме таблицы.

Подходы к организации коррекционной работы в единстве с воспитывающей и развивающей направленностью

№ п/п	Автор	Направление воспитания, развития	Методический аспект коррекционно-педагогической работы
1	К. Н. Лихачева, П. С. Тищенко, Л. Н. Макарова	Нравственное воспитание детей с нарушениями речи	Включение фольклора в коррекционно-развивающую работу
2	А. Н. Маркидонова	Профилактика и коррекция нарушений речи детей с ОВЗ в процессе физического воспитания	Использование подвижных игр и игровых упражнений в ходе коррекционно-развивающей работы; проведение интегрированных физкультурно-логопедических досугов и развлечений
3	Н. С. Касаткина, Н. В. Констанц	Нравственно-патриотическое воспитание детей с нарушениями речи	Включение содержания нравственно-патриотического воспитания в разные виды деятельности детей с нарушениями речи, совместную взросло-детскую деятельность
4	Е. А. Волковская	Экологическое воспитание детей с нарушениями речи	Использование игр экологической направленности в процессе проведения коррекционно-развивающей работы

Несомненно, значительным потенциалом обладают логопедические занятия и в плане решения задач социокультурной направленности. Социокультурное развитие в процессе проведения логопедических занятий значительно расширяет взгляд на возможности личностных проявлений детей с ОНР, включая постижение пространства детской самореализации, актуализацию познавательной активности, творческих способностей. Дети старшего дошкольного возраста обладают большими возможностями в плане по-

стижения ценностей, развития ценностных представлений. Это связано, прежде всего, с природной эмоциональностью дошкольников, проявлением ярких эмоциональных реакций на явления и события окружающей действительности. Проведение учителем-логопедом коррекционно-развивающих занятий с ориентацией на духовные ценности, культуру, гуманистическую направленность поведения, позволит проводить работу с детьми с общим недоразвитием речи наиболее эффективно, если окрашивать такие ас-

пекты социокультурного развития дошкольников соответствующими эмоциями, пробуждать переживания. Такая работа обогащает внутренний мир детей эмоционально-окрашенными образами, которые лежат в основе развития ценностных представлений, дарят яркие эмоции, являются основой для выражения эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

Включение ценностно-ориентированного содержания в коррекционно-развивающие занятия актуализирует и развивает интерес детей к разным сторонам миропознания, вызывает у детей новые впечатления и образы окружающего мира. Для этого

целесообразно использовать методы и приемы, позволяющие оказывать влияние на эмоциональную сферу дошкольников. В их число входят методы эмоционально-образного воздействия, контрастного сопоставления, побуждения к идентификации и др. Открывая детям с ОНР мир культуры, учитель-логопед способствует их социокультурному развитию. Он не просто знакомит детей с информацией об окружающем мире, а помогает эмоционально воспринять красоту, величие поступков, значимость явлений, то есть выстраивает коррекционную работу в единстве с приобретением детьми к ценностям.

Литература

1. Аверьянова Е. В. Ценностные ориентации у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и их родителей // Системная психология и социология. 2012. № 5 (I). С. 91 – 96.
2. Волковская Е. А. Экологическое воспитание дошкольников на логопедических занятиях // Проблемы педагогики. 2021. № 2 (53). С. 51 – 52.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
4. Губанов М. В. Ситуация речевого общения как средство социокультурного развития старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 25 с.
5. Емельянова И. Д., Подольская О. А. Особенности формирования представлений об общечеловеческих ценностях у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2020. № 2 (44). С. 224 – 239.
6. Касаткина Н. С., Констанц Н. В. Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в рамках реализации детско-взрослого проекта «Их именами названы улицы нашего города» // Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ограниченными возможностями здоровья : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (22 мая 2020 г.) / отв. ред. Н. А. Одинокова. Новосибирск : СИППИСП, 2020. С. 59 – 68.

7. Лихачева К. Н., Тищенко П. С., Макарова Л. Н. Формирование основ нравственного воспитания у детей старшего дошкольного возраста посредством включения фольклора в коррекционно-развивающую деятельность учителя-логопеда // Наука, образование и культура. 2021. № 5(60). С. 59 – 60.
8. Маркидонова А. Н. Планирование коррекционно-развивающей деятельности детей с ОВЗ инструктором по физической культуре совместно с учителем-логопедом // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2019. № 1. С. 97 – 101.
9. Пурскалова Ю. В. Социокультурное развитие детей 5 – 7 лет средствами страноведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2017. 22 с.
10. Соколова Т. Б. Социокультурное развитие детей: категорийно-понятийный подход // Молодой ученый. 2009. № 2. С. 301 – 306.
11. Социокультурное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста : монография / под ред. Н. Я. Большуновой ; М-во образования и науки РФ, Новосибир. гос. пед. ун-т. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2017. 297 с.
12. Особенности социально-коммуникативного развития дошкольников с речевыми нарушениями / Е. В. Хмелькова [и др.] // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 371 – 382.
13. Particularities of speech readiness for schooling in pre-school children having general speech underdevelopment: a social and pedagogical aspect / I. A. Emelyanova [et al.] // Journal of Social Studies Education Research. 2018. № 9(1). P. 89 – 105.

References

1. Aver`yanova E. V. Cennostny`e orientacii u detej doshkol`nogo vozrasta s narusheniyami rechevogo razvitiya i ix roditelej // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2012. № 5 (I). S. 91 – 96.
2. Volkovskaya E. A. E`kologicheskoe vospitanie doshkol`nikov na logopedicheskix zanyatiyax // Problemy` pedagogiki. 2021. № 2 (53). S. 51 – 52.
3. Vy`gotskij L. S. Pedagogicheskaya psixologiya / pod red. V. V. Davy`dova. M. : Pedagogika, 1991. 480 s.
4. Gubanov M. V. Situaciya rechevogo obshheniya kak sredstvo sociokul`turnogo razvitiya starshix doshkol`nikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014. 25 s.
5. Emel`yanova I. D., Podol`skaya O. A. Osobennosti formirovaniya predstavlenij ob obshhechelovecheskix cennostyax u starshix doshkol`nikov s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2020. № 2 (44). S. 224 – 239.

6. Kasatkina N. S., Konstancz N. V. Vzaimodejstvie uchitelya-logopeda i vospitatelya v ramkax realizacii detsko-vzroslogo proekta «Ix imenami nazvany` ulicy nashego goroda» // Korrekcionno-razvivayushhaya sreda i inklyuzivnaya praktika pomoshhi detyam s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya : materialy` VI Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (22 maya 2020 g.) / otv. red. N. A. Odinokova. Novosibirsk : SIPPISR, 2020. S. 59 – 68.
7. Lixacheva K. N., Tishhenko P. S., Makarova L. N. Formirovanie osnov nravstvennogo vospitaniya u detej starshego doshkol`nogo vozrasta posredstvom vklyucheniya fol`klora v korrekcionno-razvivayushhuyu deyatel`nost` uchitelya-logopeda // Nauka, obrazovanie i kul`tura. 2021. № 5(60). S. 59 – 60.
8. Markidonova A. N. Planirovanie korrekcionno-razvivayushhej deyatel`nosti detej s OVZ instruktorom po fizicheskoj kul`ture sovместno s uchitelem-logopedom // Vestnik Taganrogskogo instituta im. A. P. Chexova. 2019. № 1. S. 97 – 101.
9. Purskalova Yu. V. Sociokul`turnoe razvitie detej 5 – 7 let sredstvami stranovedeniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2017. 22 s.
10. Sokolova T. B. Sociokul`turnoe razvitie detej: kategorijno-ponyatijny`j podxod // Molodoj ucheny`j. 2009. № 2. S. 301 – 306.
11. Sociokul`turnoe razvitie detej doshkol`nogo i mladshego shkol`nogo vozrasta : monografiya / pod red. N. Ya. Bol`shunovoj ; M-vo obrazovaniya i nauki RF, Novosib. gos. ped. un-t. Novosibirsk : Izd-vo NGPU, 2017. 297 s.
12. Osobennosti social`no-kommunikativnogo razvitiya doshkol`nikov s rechevy`mi narusheniyami / E. V. Xmel`kova [i dr.] // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2020. № 4 (46). S. 371 – 382.
13. Particularities of speech readiness for schooling in pre-school children having general speech underdevelopment: a social and pedagogical aspect / I. A. Emelyanova [et al.] // Journal of Social Studies Education Research. 2018. № 9(1). P. 89 – 105.

N. S. Yezhkova, I. S. Ermecheva

**PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPEECH THERAPY TEACHERS
IN THE SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH
GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

A scientific analysis of the problem of organizing correctional work with children with speech disorders in unity with socio-cultural development is presented. Scientific approaches to the socio-cultural development of preschoolers, the substantive characteristics of this area of development are revealed; the possibilities of conducting speech therapy classes with a focus on the development of value concepts, socially significant behaviors, and emotional and value attitudes towards the world in children with general speech underdevelopment are described.

Key words: *socio-cultural development, upbringing, correctional and developmental work, preschoolers, children with general speech underdevelopment, speech therapy classes, professional activity of speech therapy teachers.*

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируется положение ценностной сферы личности в концепциях саморегуляции поведения и деятельности. Анализ охватывает как отечественные, так и зарубежные подходы, показывая эволюцию понимания саморегуляции от внешне обусловленных и когнитивно-операциональных механизмов к внутренне опосредованным, ценностно-смысловым процессам. Особое внимание уделено современным исследованиям О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого и А. В. Зобкова, демонстрирующим, что ценностная сфера является ключевым регулятором личностной активности и обеспечивает осознанное, целенаправленное и морально ориентированное поведение.

Ключевые слова: саморегуляция, механизмы саморегуляции, ценностная сфера, субъектность, регуляторный опыт.

Введение. Саморегуляция традиционно рассматривается в психологии как ключевой механизм обеспечения целенаправленной, осознанной и адаптивной деятельности человека. В отечественных и зарубежных исследованиях данное явление изучается в рамках различных подходов: когнитивного, стилевого, ресурсного, субъектно-деятельностного. Каждый из этих подходов акцентирует внимание на определённых аспектах осознанной регуляции – когнитивный и стилевой подходы выделяют процессы планирования и контроля, ресурсный – на «мобилизующем» свойстве саморегуляции по отношению к различным ресурсам личности, субъектно-деятельностный – на осознанности саморегуляции субъектом и ее интегрирующей природе по отношению к личностным сферам. В этих исследованиях роль ценностной сферы

тракуется неоднозначно: в одних подходах она оказывается на периферии анализа, в других – рассматривается как один из факторов мотивации или смыслообразования. Такая неоднозначность и фрагментарность подходов затрудняет системные роли ценностных ориентаций личности в механизме саморегуляции, а также усложняет построение интегративных моделей саморегуляции, учитывающих не только её когнитивные, поведенческие и эмоциональные, но и смысловые компоненты.

В свете вышеизложенного актуальность настоящей работы определяется необходимостью анализа существующих концепций саморегуляции с целью выявления места ценностной сферы в их структуре, а также уточнения её роли в формировании устойчивых механизмов саморегуляции поведения личности.

Цель исследования состоит в выявлении и систематизации подходов к пониманию ценностной сферы как компонента саморегуляции и оценке её проявлений в контексте юношеского возраста. Для достижения данной цели предполагается решение следующих задач: проанализировать основные концепции саморегуляции личности, выявив различия в акцентах и подходах к её изучению; определить место ценностной сферы в структуре саморегуляторных механизмов в различных подходах; рассмотреть возрастные особенности ценностно-опосредованной саморегуляции в юношеском возрасте, выявив ключевые закономерности формирования внутренних ориентиров личности.

Традиционные взгляды на саморегуляцию. Изучение саморегуляции как механизма началось в XX веке и было обусловлено формированием разных парадигм. В зарубежной психологии середины XX века значительный вклад внесли представители гуманистического подхода – Э. Фромм и К. Роджерс. Они рассматривали саморегуляцию как проявление личностной зрелости, внутренней мотивации и ответственности за собственные действия, подчёркивая её связь с самоопределением и гармоничным взаимодействием с окружающим миром [15, с. 537]. Когнитивные психологи, включая Дж. Флэвела и Р. Аткинсона, исследовали механизмы планирования, целеполагания и контроля внимания, рассматривая их как базовые компоненты саморегуляции [16, с. 334]. В дальнейшем интегративные подходы, предложенные Р. Баумайстером и К. Вохс, продемонстрировали, что способность к самоконтролю зависит от ограниченных психических ресурсов, которые могут истощаться, но

восполняться мотивацией и долгосрочными целями [17, с. 525].

В отечественной психологии формирование концепции саморегуляции развивалось в культурно-историческом и деятельностном ключе. Л. С. Выготский рассматривал саморегуляцию как результат интериоризации внешних форм управления поведением, возникающих в социальной среде, а С. Л. Рубинштейн подчёркивал её связь с внутренними мотивами, целями и социальными нормами [15, с. 30]. А. Н. Леонтьев в рамках деятельностного подхода выделял саморегуляцию как компонент целенаправленной активности, опосредованный системой мотивов и смыслов личности, где управление поведением связано с осознанием целей деятельности и их внутренней значимости [8, с. 240]. Л. И. Божович рассматривала ценностную сферу как внутренний регулятор поведения подростка, обеспечивающий нравственно зрелую саморегуляцию, отмечая при этом роль эмоционального опыта в осознании и регулировании собственных поступков [1, с. 303]. Историческое развитие представлений о саморегуляции демонстрирует эволюцию от понимания её как внешне обусловленного процесса к трактовке как внутреннего, когнитивного и ценностно опосредованного механизма. Современные подходы, опирающиеся на идеи как зарубежной, так и отечественной психологии, рассматривают саморегуляцию как комплексный процесс, интегрирующий ряд компонентов. При этом сам набор компонентов и их взаимная связь варьируются в зависимости от модели саморегуляции и подхода к её изучению.

Положение ценностной сферы в современных моделях саморегуляции. В современной отечественной

психологии изучение саморегуляции неразрывно связано с О. А. Конопкиным, который предложил одну из первых моделей саморегуляции, описывающую процесс осознанного контроля поведения. Он подчёркивает, что осознанная саморегуляция – это не просто совокупность когнитивных операций или инструментов, а целостная система, включающая строгую форму и богатое содержание. О. А. Конопкин предложил двузвенный подход к пониманию осознанной саморегуляции как сложного психического регуляторного процесса. Первый аспект – структурно-функциональный – касается формальной архитектуры саморегуляции. О. А. Конопкин выделяет ряд функциональных звеньев: постановка цели, построение субъективной модели условий, программирование действий, оценка результатов и корректировка поведения при отклонении от плана. Он утверждает, что именно эти элементы образуют системный скелет процесса: они взаимосвязаны, работают как информативная обратная связь и обеспечивают управление произвольной активностью. Второй аспект – содержательно-психологический – фокусируется на психических средствах, используемых субъектом для реализации функциональных звеньев. Это не только когнитивные механизмы, но также эмоционально-мотивационные и личностно-смысловые феномены, которые качественно наполняют процесс саморегуляции. Эмоции и мотивация задают выбор целей, придают значимость пониманию условий и влияют на устойчивость и гибкость выполнения программ. Личностно-смысловые структуры определяют адекватность критериев успеха и способы коррекции. Таким образом, регуляторный процесс выступает как

«живое единство» формального и содержательного, где каждый компонент опирается на другой, и эффективность достигается только при их синергии [6, с. 33].

Несмотря на постулирование содержательно-психологического аспекта саморегуляции, работы О. А. Конопкина в большей мере были посвящены именно структурной ее части. Когнитивные механизмы, эмоционально-мотивационные и личностно-смысловые феномены не были рассмотрены в системе саморегуляции О. А. Конопкиным подробно, поэтому в рамках его подхода остается проблематичным оценить то, как конкретно эти содержательные феномены связаны с саморегуляцией и каково соотношение их влияния (в т. ч. в разные возрастные периоды), что характерно также и для ценностной сферы. Несмотря на это, модель саморегуляции, предложенная О. А. Конопкиным, создает методологическую основу для изучения структурно-функциональной, «исполнительной» составляющей саморегуляции, а также создает основу для последующего уточнения и расширения модели саморегуляции его последователями.

Идеи О. А. Конопкина приобрели дальнейшее развитие в работах В. И. Моросановой. Она расширила модель саморегуляции, подойдя к ее изучению в рамках субъектного, а позднее – ресурсного подхода [8; 10]. Определяя саморегуляцию как системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвижению целей и управлению их достижением, В. И. Моросанова, работающая в соавторстве с О. А. Конопкиным, акцентируется на функциональном аспекте саморегуляции, а

именно на таких функциональных блоках, как постановка цели, создание модели значимых условий, контроль, оценка и корректировка результатов деятельности [7, с. 21], однако в последующих работах этот базис существенно расширяется. Так, в своей работе «Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека» она дополняет функциональный аспект саморегуляции личностным и субъектным уровнями. Моросанова отмечает, что «субъектность проявляется в первую очередь в самодетерминации, в развитии осознанной саморегуляции активности, а личность определяет индивидуальные особенности саморегуляции в их взаимосвязи с темпераментом и характером, различными структурами сознания и бессознательного» [9, с. 38]. Она также указывает, что субъектный уровень саморегуляции представляет собой, в первую очередь, способность к самоопределению и к тому, чтобы преодолевать «ограничения природной организации». Субъектно-личностный уровень же стоит рассматривать как набор содержательных аспектов – направленности, самосознания и потребностно-мотивационной сферы. Как указывает сама В. И. Моросанова, развитие индивидуальности как субъекта – это развитие целостной системы саморегуляции, а точнее, ее проекций на все более высокие уровни индивидуальности человека с использованием все более широкого спектра психологических ресурсов индивидуальности [Там же, с. 39].

Дальнейшее развитие модели саморегуляции в работах В. И. Моросановой осуществляется уже в рамках ресурсного подхода (где тем не менее

субъектность также выступает ключевым фактором развития саморегуляции). При этом саморегуляция понимается не как частный ресурс, который личность (или субъект) может использовать наравне с другими, саморегуляция выступает «метаресурсом», мобилизирующим индивидуальные особенности и возможности человека самого разного уровня для инициации целей активности и организации их достижения [10, с. 65].

Анализируя развитие саморегуляции у подростков, В. И. Моросанова указывает на ее тесную связь с ценностной сферой, отмечая, что развитие осознанной саморегуляции способствует усвоению позитивных форм самосознания и усилению их регулирующей роли в поведении в юношеском возрасте, активизирует процессы личностного саморазвития. В ее модели развитость саморегуляции коррелирует с усвоением норм морали и ценностей социума, что в дальнейшем, в процессе интериоризации, позволяет опираться на эти самые нормы уже без внешнего воздействия. При этом обращает на себя внимание тот факт, что ценностная сфера (ценности, смыслы) не рассматривается в свою очередь как ресурс. Иными словами, влияние саморегуляции на ценности косвенно отмечается, а ценностной сферы на саморегуляцию – нет. Такая односторонняя связь представляется маловероятной и требующей более детального изучения, поскольку потребностно-мотивационная сфера, указанная В. И. Моросановой в качестве одного из аспектов личностного уровня саморегуляции, едва ли может быть отделена от ценностной сферы. Это особенно уместно подчеркнуть в связи с концепцией В. И. Моросановой о стилях

саморегуляции, которые в своей классификации подразделяются больше с опорой уже на функциональный аспект, без учета личностно-содержательной составляющей, в том числе ценностей.

Более пристальное внимание связи ценностной сферы с саморегуляцией уделяется в работах А. К. Осницкого, который подходил к ее изучению с позиции субъектно-деятельностного подхода. Он отмечал, что говорить о саморегуляции как об осознанном процессе уместно в том случае, когда мы имеем в виду не реактивную или импульсивную активность, а целенаправленную деятельность [14]. При этом А. К. Осницкий не отрицал влияния неосознаваемых процессов на саморегуляцию, указывая, что об осознанной саморегуляции активности человека стоит говорить как о сложной, во многом не поддающейся сознательному контролю, опирающейся на средства привычной активизации (результаты самоорганизации функциональных систем, участвующих в организации действий человека). Общая же способность к субъектной активности и, следовательно, к осознанной саморегуляции, которые мы связываем с самостоятельностью человека, обеспечивается взаимодействием пяти компонентов регуляторного опыта: ценностного, рефлексивного, операционального, опыта привычной активизации и опыта сотрудничества. Лишь в их взаимодействии и начинает по-настоящему работать система осознанной саморегуляции [11]. В рамках настоящей работы наибольшее внимание заслуживает именно ценностный опыт, о котором А. К. Осницкий пишет следующее: «ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нрав-

ственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека. Именно ценности, освоенные человеком, ориентируют его в процессах принятия решения, а следовательно, опосредствованно и его усилия, обнаруживаемые в поведении» [12, с. 23].

А. К. Осницкий не просто отмечает разные виды опыта – под ними стоит понимать сферы личности, оказывающие влияние на процесс саморегуляции – автор также затрагивает вопрос о соотношении влияния различных видов опыта на саморегуляцию, ставя под сомнение идею стилей, описанных в работах О. А. Конопкина и В. И. Моросановой. Он пишет, что саморегуляция, опирающаяся на регуляторный опыт человека, является самоорганизующимся процессом, активизирующимся по принципу «пожарной команды» или «скорой помощи», базирующимся на накопленном опыте. Поэтому и схема объединения процессов целедостижения в саморегуляции, и схема взаимодействия компонентов регуляторного опыта могут быть представлены не в линейных схемах, а в виде «графов», в которых активизация может начаться с любого компонента. Поэтому рассуждения о «стиле саморегуляции» правомерны лишь как о ситуационном диагностируемом профиле саморегуляции. Вполне возможно, что показатели самооценивания действительно вариативны и мы можем отмечать лишь наличие тенденций в оценке тех или других показателей [13, с. 46]. Концепция А. К. Осницкого на первый взгляд разрешает вопрос о взаимосвязи саморегуляции и ценностной сферы – ценности влияют на саморегуляцию, и это

характерно для всех людей, но, предположительно, для людей с наиболее развитым ценностным опытом вероятность активации именно через него будет выше. Данная схема открывает возможности для проведения эмпирических исследований, поскольку позволяет проследить прямую связь между модальностями регуляторного опыта с саморегуляцией. Кроме того, данная модель открывает возможность для изучения возрастных особенностей влияния регуляторного опыта на саморегуляцию – если мы говорим о возможности активации саморегуляции с любого из компонентов, то можно предположить, что для разных возрастов будет характерен (в среднем) различный ведущий опыт регуляции. Это позволит определить, с какого возраста ценностный опыт становится ключевым в активации саморегуляции. Ограничением модели выступает отсутствие подробного описания содержания ценностного опыта у А. К. Осницкого, однако данный вопрос может быть решен четким согласованием понятий при постановке исследования.

В работах А. В. Зобкова [2; 3; 4] саморегуляция трактуется как сложный системный процесс психической активности, интегрирующий когнитивные, эмоционально-мотивационные и личностно-смысловые компоненты. В отличие от более структурно-ориентированных моделей О. А. Конопкина и В. И. Моросановой, А. В. Зобков акцентирует внимание на субъектном аспекте саморегуляции, выделяя её как механизм, обеспечивающий осознанное и целенаправленное поведение в различных сферах деятельности. Он подчеркивает, что саморегуляция не сводится

лишь к когнитивным операциям планирования и контроля или к мобилизующему ресурсу усилий: она проявляется как интегрированная система, в которой ключевую роль играют целеполагание, выбор стратегии достижения целей, оценка и корректировка результатов, а также внутренние мотивационные и смысловые феномены [5]. Иными словами, саморегуляция по А. В. Зобкову – это не только «как действовать», но и «зачем действовать», что требует учета личностных установок, интересов и убеждений субъекта.

Особое внимание уделяется многоуровневой структуре саморегуляции, где выделяются: функциональные компоненты, включающие планирование, контроль, оценку и коррекцию действий; личностно-смысловые компоненты, обеспечивающие значимость и направленность действий через внутренние ценности и цели; субъектный уровень, проявляющийся в способности к самоопределению, автономии и активному выбору стратегий поведения. Самооценочный компонент в модели А. В. Зобкова является центральным – именно он взаимодействует с другими компонентами непрерывно на каждом этапе планирования и осуществления деятельности и в процессе становления личности. Таким образом, модель А. В. Зобкова объединяет как формальные, так и содержательные аспекты саморегуляции, позволяя рассматривать её как динамическую систему, где активация одного компонента может запускать другие, а эффективность процесса определяется синергией всех уровней. В этом ключе модель А. В. Зобкова имеет некоторое сходство с моделью А. К. Осницкого,

однако в первой взаимосвязь компонентов является более комплексной и взаимосвязанной – если в модели А. К. Осницкого регуляторный опыт влиял на субъектность и саморегуляцию, то у А. В. Зобкова каждый элемент системы постоянно с саморегуляцией взаимодействует, а некоторые элементы также имеют двустороннюю связь. Это подчеркивает не только более широкий взгляд на саморегуляцию как на «мета процесс», но также позволяет проследить связь ценностной сферы с другими элементами осознанной регуляции.

Ценностная сфера в модели А. В. Зобкова рассматривается как центральный регулятор направленности личности и целеобразования. Ценности определяют, какие цели ставит человек, какие стратегии выбирает, а также насколько мотивированы усилия по их достижению. А. В. Зобков подчеркивает, что ценностные ориентации формируют осознанную мотивацию действий, интегрируя личностные смыслы с конкретными операциями саморегуляции. В данной концепции ценностные ориентации наравне с мотивационными проявлениями, параметрами самоактуализации личности и творческой активностью являются составляющими содержательно-мотивационного компонента саморегуляции [4, с. 83]. В своих исследованиях он приводит данные о корреляциях между показателями ценностных ориентаций и саморегуляционными качествами, такими как настойчивость, уверенность в себе, эффективность планирования и реализации задач. Эти результаты демонстрируют, что развитый ценностный опыт усиливает активацию и координацию компонентов саморегуляции, позволяя

субъекту действовать более целенаправленно и эффективно [1, с. 224]. Являясь целеобразующим звеном мотивации, ценностная сфера воздействует на процесс саморегуляцией, однако и сама ценностная сфера в процессе деятельности находится в постоянной динамике и зависимости от других компонентов саморегуляции, в особенности от других элементов содержательно-мотивационного компонента и самооценки как центрального компонента системы.

Работы А. В. Зобкова, посвященные саморегуляции учебной деятельности старших школьников и студентов, также создают основу для изучения связи ценностной сферы с саморегуляцией в контексте конкретной деятельности. Это объясняется тем, что в рамках исследования А. В. Зобков частично касается этого вопроса, проводя анализ саморегуляции учеников и студентов в разрезе «путей обучения», где ценностная сфера может предопределять склонность студента ориентироваться на внутренние убеждения, стремление соответствовать внешним требованиям либо выполнять их формально [3, с. 235].

В целом подход А. В. Зобкова демонстрирует, что ценности не являются лишь фоном мотивации, а представляют собой системообразующий элемент саморегуляции, связывающий когнитивные операции, эмоционально-мотивационную сферу и личностные смыслы в единое целое. Такая интеграция обеспечивает как осознанность, так и целенаправленность действий, а также возможность адаптивной коррекции поведения в условиях разнообразных социальных и личностных требований. Модель А. В. Зобкова дает возможность

проследить соотнесение ценностной сферы с другими сферами на примерах разных возрастных групп, что (как и в случае с моделью А. К. Осницкого) открывает путь к изучению связи ценностной сферы с саморегуляцией не только «в целом», но в разрезе определенного возрастного периода – это, в свою очередь, может помочь в более подробном изучении вопроса о том, когда именно ценностная сфера человека становится ключевым фактором саморегуляции.

Заключение. Проведённый анализ показал, что формирование представлений о саморегуляции личности в психологии прошло длительный путь – от понимания её как внешне детерминированного или когнитивно-операционального процесса до осмысления как внутреннего, смыслового механизма саморазвития, тесно связанного с личностных и субъектных качеств и свойств. Ещё в работах Э. Фромма и К. Роджерса саморегуляция рассматривалась как проявление личностной зрелости и ответственности, а исследования Дж. Флэвела, Р. Аткинсона и А. Бека заложили основы когнитивного анализа процессов целеполагания, контроля и управления поведением. Эти идеи создали фундамент для понимания саморегуляции как сложной системы, объединяющей когнитивные, мотивационные и эмоциональные аспекты.

В отечественной психологии ключевые теоретические предпосылки были сформированы в русле культурно-исторического и деятельностного подходов. Л. С. Выготский показал, что регуляция поведения изначально формируется во внешней социальной среде и постепенно интериоризируется, превращаясь во внутренний

механизм самоуправления. С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев развили это направление, рассматривая саморегуляцию как проявление сознательной активности личности, опосредованной системой мотивов, целей и смыслов. Особенно значим вклад Л. И. Божович, которая связала становление саморегуляции с развитием ценностной сферы, подчёркивая её роль как внутреннего нравственного регулятора поведения подростка. В совокупности эти идеи определили переход к пониманию саморегуляции как интегрального образования, обеспечивающего осмысленное и морально ориентированное поведение.

Современный этап исследований характеризуется стремлением к структурированному описанию процессов саморегуляции. Существенный вклад в это направление внесли О. А. Конопкин и В. И. Моросанова, которые предложили функциональные модели, позволяющие рассматривать саморегуляцию как целостную систему взаимосвязанных звеньев: целеполагания, моделирования, программирования, оценки и коррекции деятельности. Эти модели задали методологический каркас для изучения регуляторных процессов и открыли возможности для эмпирического анализа индивидуальных различий саморегуляции.

Последующие исследования показали, что функциональные модели при всей их теоретической чёткости не охватывают смысловую и ценностную составляющую саморегуляции. Эту проблематику наиболее последовательно развивали А. К. Осницкий и А. В. Зобков, которые акцентировали внимание на субъектной и ценностно-смысловой природе саморегуляции.

В их трудах саморегуляция понимается не только как механизм управления поведением, но и как выражение внутренней позиции личности, её системы смыслов и жизненных ориентиров. Такой подход позволяет рассматривать регуляцию не как инструмент адаптации, а как способ самоопределения и реализации личностных ценностей.

Таким образом, анализ теоретических концепций демонстрирует, что современное понимание саморегуляции выходит за пределы функционального описания и предполагает обращение к её внутренним основаниям – ценностной и смысловой сфере личности. Именно она обеспечивает согласование между внешними требованиями и внутренними мо-

тивами, превращая регуляцию из механизма контроля в механизм личностного развития. Перспективным направлением дальнейших исследований выступает изучение закономерностей формирования ценностно-опосредованной саморегуляции, её возрастных особенностей и индивидуальных различий. Особое внимание заслуживает юношеский возраст как период активного становления системы жизненных смыслов и ценностей. Анализ роли ценностной сферы в саморегуляции личности позволяет не только уточнить структуру этого феномена, но и приблизиться к пониманию того, каким образом человек становится субъектом собственной жизни, способным действовать в соответствии не только с целями, но и внутренними убеждениями.

Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Просвещение, 1995. 642 с.
2. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография. Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Санкт-Петерб. акмеол. акад. ; под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
3. Зобков А. В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 3. С. 234 – 237.
4. Зобков А. В. Психологическая модель саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 99. № 7. С. 79 – 86.
5. Зобков А. В., Турчин А. С. Саморегуляция учебной деятельности : монография / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Иван. гос. ун-т. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 251 с.
6. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27 – 42.
7. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18 – 26.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
9. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. «Психология». 2010. № 1. С. 36 – 45.

10. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 7 (4). С. 62 – 78. Режим доступа: <http://terjournal.com/ru/> (дата обращения: 15.10.2025).
11. Осницкий А. К. Деятельность, сознание, саморегуляция // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. М., 2018. С. 1996 – 2006.
12. Осницкий А. К. Регуляторный опыт – основа субъектной активности человека // Теоретическая и экспериментальная психология. 2008. Т. 1. № 2. С. 17 – 34.
13. Осницкий А. К. Саморегуляции в разных видах активности человека // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования : материалы науч. конф. Москва, 27 – 28 апр. 2021 г. М. : Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 43 – 47.
14. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук / РАО. Психологический институт. М., 2001. 370 с.
15. Психология личности : хрестоматия / МГУ им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : АСТ : Астрель, 2009. 617 с.
16. Фрейджер Р., Фэйдимен Дж. Личность. Теории, упражнения, эксперименты : пер. с англ. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 704 с.
17. Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J. & Vohs, K. D. (2013) Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent. In A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.) Social psychology: Handbook of basic principles (pp. 516 – 539) N.Y : Guilford Publications.

References

1. Bozhovich L. I. Problemy` formirovaniya lichnosti: izbranny`e psixologicheskie trudy` / pod red. D. I. Fel`dshtejna. M. : Prosveshhenie, 1995. 642 s.
2. Zobkov A. V. Akmeologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti : monografiya / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x ; Sankt-Peterb. akmeol. akad. ; pod nauch. red. prof. N. P. Fetiskina. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. 320 s.
3. Zobkov A. V. Lichnostny`e komponenty` samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2010. № 3. S. 234 – 237.
4. Zobkov A. V. Psixologicheskaya model` samoregulyacii povedeniya i uchebno-professional`noj deyatel`nosti studencheskoj molodezhi // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2011. T. 99. № 7. S. 79 – 86.
5. Zobkov A. V., Turchin A. S. Samoregulyaciya uchebnoj deyatel`nosti : monografiya / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x ; Ivan. gos. un-t. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. 251 s.
6. Konopkin O. A. Strukturno-funktional`ny`j i sodержatel`no-psixologicheskij aspekty` osoznannoj samoregulyacii // Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki. 2005. T. 2. № 1. S. 27 – 42.
7. Konopkin O. A., Morosanova V. I. Stilevy`e osobennosti samoregulyacii deyatel`nosti // Voprosy` psixologii. 1989. № 5. S. 18 – 26.
8. Leont`ev A. N. Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost`. M. : Politizdat, 1975. 304 s.

9. Morosanova V. I. Individual`ny`e osobennosti osoznannoj samoregulyacii proizvod`noj aktivnosti cheloveka // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. «Psixologiya». 2010. № 1. S. 36 – 45.
10. Morosanova V. I. Razvitie idej O. A. Konopkina v sovremenny`x issledovaniyax osoznannoj samoregulyacii v kontekste aktual`ny`x zadach obrazovaniya // Psixologiya samoregulyacii v kontekste aktual`ny`x zadach obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya O. A. Konopkina). 2021. № 1. S. 11 – 18.
11. Osniczkiy A. K. Deyatel`nost`, soznanie, samoregulyaciya // Psixologiya cheloveka kak sub`ekta poznaniya, obshheniya i deyatel`nosti. M., 2018. S. 1996 – 2006.
12. Osniczkiy A. K. Regulyatorny`j opy`t – osnova sub`ektnoj aktivnosti cheloveka // Teoreticheskaya i e`ksperimental`naya psixologiya. 2008. T. 1. № 2. S. 17 – 34.
13. Osniczkiy A. K. Samoregulyacii v razny`x vidax aktivnosti cheloveka // Psixologiya samoregulyacii v kontekste aktual`ny`x zadach obrazovaniya : materialy` nauch. konf. Moskva, 27 – 28 apr. 2021 g. M. : Psixologicheskij institut Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2021. S. 43 – 47.
14. Osniczkiy A. K. Struktura, sodержanie i funkcii regulyatornogo opy`ta cheloveka : dis. ... d-ra psiol. nauk / RAO. Psixologicheskij institut. M., 2001. 370 s.
15. Psixologiya lichnosti : xrestomatiya / MGU im. M. V. Lomonosova, Fak. psixologii ; pod red. Yu. B. Gippenrejter. M. : AST : Astrel`, 2009. 617 s.
16. Frejdzher R., Fe`jdimen Dzh. Lichnost`. Teorii, uprazhneniya, e`ksperimenty` : per. s angl. SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2006. 704 s.
17. Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J. & Vohs, K. D. (2013) Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent. In A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.) Social psychology: Handbook of basic principles (pp. 516 – 539) N.Y : Guilford Publications.

M. A. Maksimov

VALUE ORIENTATIONS AND ACTIVITY SELFREGULATION

The article analyses the position of the personality value sphere in the concepts of self-regulation of behaviour and activity. The analysis covers both domestic and foreign approaches, showing the evolution of understanding of self-regulation from externally conditioned and cognitive-operational mechanisms to internally mediated, value-semantic processes. Special attention is paid to the modern research of O.A. Konopkin, V.I. Morosanova, and A.K. Osnitsky and A.V. Zobkov demonstrating that the value sphere is a key regulator of personal activity and ensures conscious, purposeful, and morally oriented behaviour.

Key words: *self-regulation, self-regulation mechanisms, value sphere, subjectivity, and regulatory experience.*

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, которые характеризуют особенности становления субъектности учащихся разных возрастов во взаимодействии с образовательной средой, обогащенной цифровой составляющей. Исследовательскую выборку составили учащиеся 8 – 11-х классов общеобразовательной средней школы МБОУ «СОШ № 8» г. Владимира (N=201). В качестве наиболее значимых компонентов образовательной среды в оценке их учащимися выступили технологический и цифровой компоненты среды. Полученные данные о типах экопсихологических взаимодействий в системе «учащийся – образовательная среда» свидетельствуют о том, что условия среды не в полной мере отвечают психологическим задачам развития учащихся.

Ключевые слова: экопсихологический подход, субъектность, стадии субъектности, образовательная среда, компоненты среды, типы экопсихологических взаимодействий.

Категории «субъект» и «субъектность» активно обсуждаются на теоретическом и эмпирическом уровнях уже несколько десятилетий. В современных научных исследованиях наиболее представлена тема детской субъектности, которая обусловлена общей актуальной образовательной целью, обозначенной в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования – формирование готовности учащихся к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности как условия успешного обучения на каждом последующем уровне образования. Противоречие между современными требованиями к результатам образования и традиционными методами обучения и контроля привело к пониманию того, что образовательная практика должна вернуться к обсуждению психодидактической парадигмы, в рамках которой ставятся психологические задачи развития обучающихся

средствами обучения, в том числе – развития субъектности учащихся и педагогов [2; 5; 12].

Современные научные представления о закономерностях становления учащегося как субъекта учебной деятельности, как правило, связаны с анализом средовых условий [3; 9; 10]. Методологические традиции анализа становления субъектности ребенка с учетом характеристик конкретной среды и средовых воздействий/взаимодействий опираются на идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и зоне ближайшего развития, в которой осуществляется акт взаимодействия взрослого и ребенка [1]. Совместное действие взрослого и ребенка, в котором взрослый инициирует построение ребенком опор и образа деятельности, Б. Д. Эльконин рассматривает в качестве единицы развития [13, с. 29]. Освоение содержания образования, как подчеркивает Б. Д. Эльконин, «происходит

в условиях связности учительской и ученической позиций, связности учебной деятельности и развития, в которых и ученик, и педагог становятся субъектами общего действия» [13, с. 30 – 36]. Но, как утверждают В. В. Рубцов, В. И. Панов, В. А. Ясвин и другие, далеко не все способы организации совместных действий ведут к развитию субъектности ребенка [11; 12; 14].

Рассматривая становление субъектности, В. И. Панов связывает ее этапность с типами экопсихологических взаимодействий в системе «индивид – окружающая среда». В. И. Панов подчеркивает, что эти типы взаимодействия имеют универсальный характер, т. е. не зависят от предметного содержания и вида среды, потому данная типология взаимодействий вполне применима для анализа разных отношений «человек – окружающая среда», в том числе для анализа коммуникативных взаимодействий в системе «учащийся – педагог». Экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий включает шесть базовых типов взаимодействий: *объект-объектный*, *субъект-объектный*, *объект-субъектный*, *субъект-субъектный*, включающий три подтипа: *субъект-обособленный* (стороны занимают активную позицию, игнорируя субъектность друг друга), *субъект-совместный* (взаимодействие учащегося и педагога направлено на достижение общей цели, не требующей изменения собственной субъектности), *субъект-порождающий* (совместно-распределенная деятельность, сопровождающаяся взаимным обменом способами выполняемого действия, их интериоризации и экстериоризации, в которых происходит трансформация собственной

субъектности) [6, с. 66 – 67]. Как отмечает В. И. Панов, осознанный выбор педагогом того или иного вида взаимодействия для решения разных педагогических задач, может рассматриваться как коммуникативная гибкость. Ориентация в видах взаимодействий, способность связывать результаты образовательной деятельности со способами ее реализации, владение субъект-порождающим типом взаимодействия безусловно являются предпосылками становления субъектности учащегося.

Выделяя три компонента образовательной среды: пространственно-предметный, технологический (психодиактический) и коммуникативный, В. И. Панов подчеркивает, что отличительная особенность современных образовательных сред – их активное обогащение цифровым компонентом [8, с. 17 – 18]. Цифровой компонент среды удовлетворяет разнообразные потребности личности: оперативное и доступное получение информации, поддержка мобильности личности, свобода самовыражения, нахождение единомышленников, друзей, принадлежность к референтной группе, поиск идентичности, обеспечение решения бытовых проблем личности. В условиях цифровизации образования все компоненты образовательной среды (пространственный, технологический, коммуникативный) дополняются цифровым содержанием: пространственный компонент обогащается техническими устройствами, коммуникативный – совокупностью взаимодействий между компонентами системы «индивид – информационная среда»; технологический компонент обогащается совокупностью навыков и умений в

области использования цифровых технологий. Таким образом, описание особенностей становления субъектности учащихся разных возрастов во взаимодействии с образовательной средой, обогащенной цифровой составляющей, становится актуальной исследовательской задачей.

Методологическим основанием исследования выступает экопсихологический подход, позволяющий описать поэтапное становление субъектности с учетом взаимодействий между компонентами отношения «индивид – окружающая среда» [6; 9; 12]. В. И. Панов выделяет и описывает последовательное прохождение этапов становления субъекта учебной деятельности: 1) стадия субъекта потребности/мотивации (МО); 2) стадия субъекта восприятия – *наблюдатель* (Н), формирующего образ осваиваемого действия 3) стадия повторения (пробы) осваиваемого действия – *подмастерье* (П); 4) стадия выполнения требуемого действия при внешнем контроле педагога – *ученик* (У), 5) стадия выполнения действия при самостоятельном контроле – *мастер* (М); 6) стадия экстерииоризации функции контроля и оценки выполнения действия другими обучающимися – *критик* (К); 7) стадия творческого действия, преобразование усвоенного для достижения новых целей – *творец* (Т) [12, с. 25 – 27].

Выбор экопсихологической модели становления субъектности позволил сформулировать задачи эмпирического исследования:

– выявить уровень сформированности стадий субъектности учащихся

разных возрастов, обучающихся в единой образовательной среде, обогащенной цифровым компонентом;

– выделить наиболее значимые компоненты образовательной среды и типы экопсихологических взаимодействий в оценке их учащимися разного возраста;

– описать связь стадий субъектности и типов экопсихологических взаимодействий.

Методика и выборка исследования

Эмпирическое исследование выполнено на выборке учащихся 8 – 11-х классов (N = 201): 8 кл. – 67 чел., 9 кл. – 27 чел., 10 кл. – 48 чел., 11 кл. – 59 чел. Для диагностики уровня развития субъектности школьников была использована методика «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» В. И. Панова, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой [7]. Оценка восприятия компонентов среды и типов экопсихологических взаимодействий учащимися выполнена с помощью экспресс-методики А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде», позволяющая выявить типы коммуникативных взаимодействий индивида с пространственно-предметным, коммуникативным, технологическим и цифровым компонентами среды и оценить степень их влияния на достижение целей учебной деятельности [4].

Результаты

Полученные результаты позволили выделить три уровня числовых значений, характеризующих степень сформированности стадий субъектности в выборках учащихся (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность стадий субъектности в выборках учащихся разных классов
(в баллах)

Класс	МО	Н	П	У	М	К	Т
8-й	26	23,8	22,6	21,3	25,35	19,3	24,3
9-й	26,4	23,2	20,8	21,02	24,5	19	23,65
10-й	27,6	24,8	21,75	23,3	26,85	17,8	25,6
11-й	30	26,1	21,85	23,7	28,1	18,8	27,6

Примечания: уровни числовых значений: 9 – 19 баллов – низкий уровень; 20 – 26 баллов – средний уровень; 27 – 36 баллов – высокий уровень выраженности стадии. *Обозначения:* МО – субъект мотивации, Н – наблюдатель, П – подмастерье, У – ученик, М – мастер, К – критик, Т – творец.

Мотивационная стадия расположена в зоне высоких значений (26 – 30 баллов), причем ее изменения от класса к классу имеют тенденцию к возрастанию. Динамика показателей, характеризующих уровень каждой стадии, свидетельствует о росте (развитии) высоких стадий субъектности («мастер», «творец») от класса к классу. Выраженность стадий «наблюдатель», «подмастерье», «ученик» находится в средней зоне значений по всей выборке. Стадия «критик» имеет самые низкие значения, что подтверждают аналогичные исследования разных лет [9, с. 705 – 709; 12, с. 188 – 213]. Если вернуться к содержательному определению стадии

как критическому оцениванию правильности выполнения учебных действий другими, то можно заметить, что в подростковом возрасте экстернизация функции контроля и предъявление позиции «критика» одноклассникам может регулироваться реальными отношениями в группе. Для подростков потребность быть принятыми в группе является значимой, поэтому функция контроля может игнорироваться при оценке и самооценке учащимися учебных действий.

В табл. 2 представлена степень влияния компонентов образовательной среды на учебную деятельность в оценке учащихся по 5-балльной шкале Ликерта.

Таблица 2

Степень влияния компонентов образовательной среды в оценке учащихся
(экспресс-методика «Диагностика взаимодействий в образовательной среде»

А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой)

Класс	Коммуникативный компонент	Технологический компонент	Пространственно-предметный компонент	Цифровой компонент
8-й	2,8	3,32	2,73	2,95
9-й	3,01	3,56	2,88	3,19
10-й	2,47	3,46	2,80	3,05
11-й	2,94	3,04	2,83	3,17

Применение U-критерия Манна – Уитни не выявило достоверных отличий в оценке компонентов учащимися разных возрастов, что может характеризовать устойчивую образовательную среду со сложившимися традициями организации учебного процесса и взаимодействия субъектов. При этом

оценки технологического и цифрового компонентов имеют более высокую выраженность.

Содержание табл. 3 отражает частоту встречаемости субъект-субъектных взаимодействий по отношению к компонентам среды в оценке их учащимися.

Таблица 3

Частота встречаемости субъект-субъектных типов экопсихологического взаимодействия в системе «учащийся – среда/компонент среды», %

Класс	Типы взаимодействий	Коммуникативный	Технологический	Цифровой	Среднее
8-й кл. N=67	С-обособленный	13,2	6,7	13,16	11,0
	С-совместный	8,5	11,8	7,16	9,1
	С-порождающий	5,75	8,25	4,33	6,1
9-й кл. N=27	С-обособленный	7	9	8	8,0
	С-совместный	15,75	14,4	15,6	15,2
	С-порождающий	8	8,5	7,8	8,1
10-й кл. N=48	С-обособленный	12,5	8,5	6,8	9,2
	С-совместный	20	22,4	17,3	19,9
	С-порождающий	11	13,35	10,1	11,4
11-й кл. N=59	С-обособленный	18,25	10,45	10,1	12,9
	С-совместный	6,5	10,3	18,6	11,8
	С-порождающий	20	12,3	20,6	17,6

Частота встречаемости субъект-совместных и субъект-порождающих типов взаимодействия имеет тенденцию к увеличению от 8-го к 11-му классу, при этом около 10,2 % выборки указывает на субъект-обособленный тип взаимодействия. Частота встречаемости субъект-совместного и субъект-порождающего типов в сумме составляют 35,1 %. Следовательно, 64,9 % выборки учащихся описывают образовательную среду в характеристиках объект-объектных и объект-субъектных

отношений, т. е. ресурс субъект-порождающих взаимодействий, являющихся условием становления субъекта учебной деятельности, недостаточен. Связь типологий экопсихологических взаимодействий и стадий субъектности подтверждают значимые корреляционные связи, полученные в ходе исследования. В табл. 4 представлена часть данных, характеризующих указанные взаимосвязи только по отношению к технологическому и цифровому компонентам образовательной среды.

Взаимосвязь стадий субъектности и типов экопсихологического взаимодействия в выборках учащихся разных классов
(ρ -Спирмен, $r_{\text{крит}} = 0,320$ при $p \leq 0,05$)

Класс	Технологический (психодидактический) компонент среды	Технологический (цифровой) компонент среды
8-й кл. N=67	Субъект-объектный: M (0, 436); T (0,377) Субъект-порождающий: M (0, 417)	Субъект-объектный: MO (0,304); M (0,286) Субъект-совместный: Y (0,455); M (0,551); T (0,386) Субъект-порождающий: M (0,392); T (0, 229)
9-й кл. N=27	Субъект-объектный: П (-0,487); Y (-0,289); Субъект -обособленный: MO (-0,408); K (-0,730); T (-0,408)	Субъект-объектный: Y (0,447); T (0,489) Субъект-совместный: H (0,476); П (0,262); Субъект-порождающий: MO (0,690); H (0,636); Y (0,414); M (0,767)
10-й кл. N=48	Субъект-объектный: MO (-0,256); Y (-0,397); M (-0,455); T (-0,363) Субъект-совместный: T (0,239); Субъект-порождающий: MO (0,232); H (0,342); П (0,373);	Субъект-объектный: MO (-0,401); M (-0,370); T (-0,517) Субъект-совместный: H (0,355); П (0,270); Y (0,245); M (0,444)
11-й кл. N=59	Субъект-обособленный: MO (-0,215); K (-0,215); Субъект-совместный: MO (0,276); K (0,303); Субъект-порождающий: П (0,246)	Субъект-объектный: Y (0,463); K (0,291); Субъект-совместный: MO (0,295); H (0,308); M (0,248); T (0,305)

Обсуждение результатов

Взаимосвязи стадий субъектности и типологий отношений в выборках разных классов имеют больше сходств, чем отличий. Традиционный субъект-объектный тип взаимоотношений (технологический компонент среды) не отвергается только в выборке 8-го класса и положительно влияет на становление стадий «мастер» (0,436), «творец» (0,373). Следовательно, ни педагоги, работающие в этих классах, ни сами учащиеся не готовы к диалогу и предпочитают оставаться в привычных ролевых позициях. В выборках 9 – 11-х классов субъект-объектный и субъект-обособленный типы снижают мотивацию

(–0,408; –0,256; –0,215) и не поддерживают становление субъектности на стадиях «подмастерье» (–0,487), «ученик» (–0,397), «мастер» (–0,455) «критик» (–0,215), «творец» (–0,436).

Наименее продуктивными оказались учебные взаимодействия в 9-м классе: в результатах выборки выявлены только отрицательные взаимосвязи стадий субъектности и субъект-объектного и субъект-обособленного типов взаимодействий по отношению к технологическому компоненту среды. Для подростков старшего возраста учебная деятельность не является ведущей деятельностью возраста, поэтому это требует от педагогов

владения педагогическими технологиями, позволяющими учитывать психологические задачи развития. И если эти задачи игнорируются, то учащиеся отвергают взаимодействия с педагогами. Эти выводы подтверждаются предпочтениями учащихся в учебном взаимодействии с цифровой составляющей среды: субъект-объектный, субъект-совместный и субъект-порождающий типы связаны положительными корреляциями со всеми стадиями субъектности.

Субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимоотношений образуют положительные корреляты со стадиями «субъект мотивации» в выборках 10 – 11-х классов (0,232; 0,276), с «высокими» стадиями «критик» (0,303) и «творец» (0,239), завершающими становление субъекта учебной деятельности. Положительные коррекционные связи этих экпсихологических типов с «низкими» стадиям «наблюдатель» и «подмастерье» в выборке 10-го класса объясняются особенностями выборки. 10-е профильные классы начинают погружаться в предметное содержание, проходя все этапы становления субъектности на более содержательном уровне. Это и определяет высокую мотивацию учащихся и их готовность осваивать углубленное содержание уже знакомых учебных предметов заново (стадии «наблюдатель» и «подмастерье» имеют положительные связи с субъект-совместным типом взаимодействий).

Анализ взаимосвязей по отношению к цифровому компоненту среды выявил положительные связи всех типов взаимодействий со стадиями субъектности, за исключением выборки 10 класса, в которой отвергается субъект-объектный тип, образующий отрицательные связи со стадиями «субъект мотивации» (–0,401),

«мастер» (–0,370); «творец» (–0,517). Можем предположить, что для учащихся профильных классов наиболее предпочтительными являются дидактические (психодидактические) технологии «живого» учебного взаимодействия.

Результаты, полученные на выборке 11-х классов, имеют некоторые особенности. По отношению к технологическому цифровому компоненту среды объект-субъектный тип взаимодействий принимается учащимися, о чем свидетельствуют взаимосвязи со стадиями «ученик» (0,463) и «критик» (0,291). Субъект-совместный тип образует положительные корреляции со стадиями: субъект мотивации (0,295), наблюдатель (0,308), «мастер» (0,248), «творец (0,305). Полученные результаты, с одной стороны, подчеркивают упрощение учебных целей на этапе окончания школы и возвращение к учебным действиям на низких стадиях для сдачи ЕГЭ. С другой стороны, взаимосвязи с высокими стадиями субъектности свидетельствуют о том, что цифровой компонент начинает соответствовать психодидактическим принципам организации и реализации учебной деятельности.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

– высокие и возрастающие от класса к классу числовые показатели стадии мотивации свидетельствуют о формирующейся потребности в овладении учебными действиями/деятельностью. Динамика показателей, характеризующих уровень высоких стадий субъектности («мастер», «творец»), также свидетельствует об их развитии. Исключение составляет стадия «критик», низкие значения которой во всех выборках свидетельствуют о

нарушениях в передаче функции контроля как структурного компонента учебной деятельности от педагога к ученику: контролирующую функцию педагог использует как средство влияния в учебном процессе;

– своеобразие выраженности стадий субъектности в каждой выборке говорит о том, что с переходом в каждый следующий класс учащиеся сталкиваются с изменением и усложнением содержания образования, что приводит к необходимости заново формировать новый образ действия, присваивать усложненные способы деятельности для дальнейшего прохождения средних и высоких стадий субъектности на более высоком уровне;

– в качестве наиболее значимых компонентов образовательной среды в оценке их учащимися разного возраста выступили технологический и цифровой компоненты среды. Это свидетельствует о том, что для учащихся более значимыми являются средства, методы, технологии, которые педагоги используют на уроках;

– полученные данные о типах экопсихологических взаимодействий в системе «учащийся – компоненты образовательной среды» говорят о том, что технологический компонент среды не в полной мере отвечает психодидактическим принципам его организации и реализации. Частота встречаемости субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействий в оценках учащихся в сумме составила 35,1%. Следовательно, образо-

вательный процесс организован традиционно, с опорой на дидактические принципы при игнорировании психологических задач развития учащихся;

– взаимосвязи стадий субъектности и компонентов среды в выборках разных классов имеют отличия, которые определяются разными потребностями учащихся и целевыми установками в организации учебного процесса. При этом можно выделить сходства в результатах выборок разных классов: субъект-объектный и субъект-обособленный типы взаимодействий по отношению к технологическому и цифровому компонентам среды отвергаются, а субъект-совместный и субъект-порождающие типы образуют положительные корреляции с мотивацией, средними и высокими стадиями субъектности.

Таким образом, количественный и качественный анализ взаимосвязей каждого компонента среды в массиве данных свидетельствует о том, что восприятие и оценка среды носит яркий индивидуальный характер, который может определяться как внутренними характеристиками субъекта, так и тем многообразием взаимодействий, которые предлагает образовательная среда. Очевидно, что становление субъектности учащихся разных возрастов детерминировано способами организации, содержанием учебной деятельности, которая опирается на пространственно-предметные и цифровые возможности учебного заведения и доминирующие в образовательной среде типы экопсихологических взаимодействий.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984. 432 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 544 с.
3. Знаков В. В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3 – 16.

4. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде ВУ [Электронный ресурс]. URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/2020-1/23-30.pdf> (дата обращения: 11.02.2026).
5. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6. С. 25 – 30.
6. Панов В. И. Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: эконсихологический аспект // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : коллектив. моногр. / под ред. Л. М. Митиной ; Психол. ин-т РАО. Самара : Изд. дом «Бахрах», 2022. С. 63 – 72.
7. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы : материалы всерос. науч.-практ. конф. М. : КРЕДО, 2017. С. 294 – 297.
8. Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия : монография. М. : Психологический институт РАО»; Курск : «Университетская книга», 2020. 199 с.
9. Плаксина И. В. Условия становления единого субъекта «учащийся – цифровая среда» // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021) : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 11 – 12 нояб. 2021 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. М. : Изд-во МГППУ, 2021. С. 669 – 712.
10. Поливанова К. Н., Бочавер А. А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 6 – 15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>.
11. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты) Т. 2. М. : ИД «Городец», 2024. 544 с.
12. Становление субъектности: от эконсихологической модели к психодидактическим технологиям : коллектив. моногр. / под ред. В. И. Панова. СПб. : Нестор-История, 2022. 400 с.
13. Эльконин Б. Д. Современность теории и практики учебной деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 28 – 39.
14. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.

References

1. Vy`gotskij L. S. Sbranie sochinenij. V 6 t. T. 4. M. : Pedagogika, 1984. 432 s.
2. Davy`dov V. V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M. : Intor, 1996. 544 s.
3. Znakov V. V. Novy`j e`tap razvitiya psixologicheskix issledovanij sub``ekta // Voprosy` psixologii. 2017. № 2. S. 3 – 16.
4. Kapczov A. V., Kolesnikova E. I. E`kspress-metodika diagnostiki vzaimodejstvij v obrazovatel`noj srede VU [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/2020-1/23-30.pdf> (data obrashheniya: 11.02.2026).

5. Lebedeva V. P., Orlov V. A., Panov V. I. Psixodidakticheskie aspekty` razvivayushhego obrazovaniya // Pedagogika. 1996. № 6. S. 25 – 30.
6. Panov V. I. Sub`ektnost` pedagoga v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya: e`kopsixologicheskij aspekt // Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional`nogo razvitiya: real`nost` i perspektivy` : kollektiv. monogr. / pod red. L. M. Mitinoj ; Psixol. in-t RAO. Samara : Izd. dom «Baxrax», 2022. S. 63 – 72.
7. Panov V. I., Kapczov A. V., Kolesnikova E. I. Metodika ocenki stadij stanovleniya sub`ektnosti uchastnikov obrazovatel`nogo processa // E`ffektivnost` lichnosti, gruppy`, organizacii: problemy`, dostizheniya, perspektivy` : materialy` vseros. nauch.-prakt. konf. M. : KREDO, 2017. S. 294 – 297.
8. Panov V. I., Patrakov E`. V. Cifrovizaciya informacionnoj sredy`: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya : monografiya. M. : Psixologicheskij institut RAO ; Kursk : Universitetskaya kniga, 2020. 199 s.
9. Plaksina I. V. Usloviya stanovleniya edinogo sub`ekta «uchashhijsya – cifrovaya sreda» // Cifrovaya gumanitaristika i texnologii v obrazovanii (DHTE 2021) : sb. st. II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. 11 – 12 noyab. 2021 g. / pod red. V. V. Rubczova, M. G. Sorokovoj, N. P. Radchikovoj. M. : Izd-vo MGPPU, 2021. S. 669 – 712.
10. Polivanova K. N., Bochaver A. A. Vozmozhna li detskaya samostoyatel`nost` v sovremennoj shkole? // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2022. T. 27. № 3. C. 6 – 15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>.
11. Rubczov V. V. Social`no-geneticheskaya psixologiya uchebny`x vzaimodejstvij (izbranny`e stat`i, vy`stupleniya, proekty`) T. 2. M. : Gorodecz, 2024. 544 s.
12. Stanovlenie sub`ektnosti: ot e`kopsixologicheskoy modeli k psixodidakticheskim texnologiyam : kollektiv. monogr. / pod red. V. I. Panova. SPb. : Nestor-Istoriya, 2022. 400 s.
13. E`l`konin B. D. Sovremennost` teorii i praktiki uchebnoj deyatel`nosti: klyuchevy`e voprosy` i perspektivy` // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. № 4. S. 28 – 39.
14. Yasvin V. A. Shkol`naya sreda kak predmet izmereniya: e`kspertiza, proektirovanie, upravlenie. M. : Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 s.

I. V. Plaksina

FORMATION OF STUDENTS' SUBJECTIVITY IN INTERACTION WITH THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article presents the results of an empirical study that characterize the peculiarities of the formation of subjectivity of students of different ages in interaction with an educational environment enriched with a digital component. The research sample consisted of students in grades 8 – 11 of the secondary school MBOU «Secondary school No. 8» in Vladimir (N=201). The most significant components of the educational environment in their assessment by students of different ages were the technological and digital components of the environment. The data obtained on the types of ecopsychological interactions in the «student – components of the educational environment» system indicate that the environmental conditions do not fully meet the psychological challenges of student development.

Key words: *ecopsychological approach, subjectivity, stages of subjectivity, educational environment, environmental components, types of ecopsychological interactions.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.013

С. Ш. Абдуллаева

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-150-154>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИК И ТАБЛИЦ ШУЛЬТЕ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА ДЕТЕЙ КАК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ТАК И НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье проводится теоретико-эмпирический анализ использования разного вида мнемотехник и таблиц Шульте для восстановления гармоничной работы полушарий головного мозга детей как дошкольного возраста, так и начальных классов, направленных на активизацию межполушарного взаимодействия головного мозга и увеличение выработки нейронных связей.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие головного мозга, асимметрия, нейрон, нейропластичность, мнемотехники, таблицы Шульте.

Введение. В настоящее время некорректная работа межполушарной асимметрии головного мозга детей дошкольного возраста и начальных классов представляет актуальную проблему, приводящую к разным отклонениям в работе центральной нервной системы, психической нестабильности и нарушениям когнитивных способностей современных детей. Необходимо понимать, что межполушарные связи головного мозга – это не просто корректирующая работа нашего мыслительного органа, отвечающего за сознание и разум, а сложный взаимосвязанно действующий процесс работы головного мозга, обеспечивающий грамотное выполнение как двигательных функций, так и функций интеллектуального развития человека в целом.

Основная часть. Головной мозг – это самый сложный орган человеческого организма, который регулирует

всю анатомическую структуру биосистемы людей и является органом, определяющим непосредственно саму личность. Однако несмотря на колоссальное количество исследований, посвященных изучению головного мозга, многое о мозге остается неизученным и по сей день.

Важная функция мозга – это контроль эмоционального состояния и интеллектуальной активности человека. Мозг обеспечивает корректное выполнение высших психических функций, таких как память, речь, мышление, внимание и др. Головной мозг человека состоит из более чем ста миллиардов нейронов, примерно столько звезд образует Млечный Путь в космосе. Нейрон – это возбудимая клетка, которая при взаимодействии с другими клетками мозга впоследствии формирует всевозможные нейронные сети головного мозга, нейронные сети соби-

рают и передают информацию последующим нейронным связям. У одного нейрона может быть до ста тысяч связей, что в итоге представляет более квадриллиона нейронных соединений внутри небольшого по объему головного мозга человека. Важно отметить, что нейронные связи внутри мозга формируются на протяжении всей жизни человека, поэтому необходимо с самого рождения развивать и улучшать работу межполушарной асимметрии головного мозга ребенка.

Мозг детей развивается гармонично, только непосредственно взаимодействуя с реальностью. Первыми должны сформироваться функции правого полушария мозга, а затем левого полушария. Изначально формируются задние отделы головного мозга – это изучение окружающего мира с помощью вкусовых рецепторов, тактильного контакта и зрительного анализа восприятия действительности. Именно на первом году жизни у ребенка происходит дифференциация функций головного мозга между полушариями. При правильном формировании головного мозга он должен развиваться по принципу справа налево. Правое полушарие – это образно-творческое восприятие действительности, оно учится видеть и распознавать реальные предметы, реализуя полученные картинки и формы в дальнейшем по памяти, левое полушарие – это вербальное мышление, после правого полушария идентифицирует данные символы в полноценные изображения, буквы и цифры. Следовательно, ребенку важно набирать в самом начале своей жизни больше сенсорного опыта, иначе будет преобладать развитие левого полушария, вследствие чего произойдет ментальный перегруз. Когда

межполушарное взаимодействие у детей работает не слаженно, возникают неправильная обработка информации, отставание в развитии, медленный процесс мышления, проблемы в письме и устной речи, ребенку становится сложно выражать свои мысли.

Основные признаки несформированности межполушарного взаимодействия: зеркальное написание букв и цифр, псевдолеворукость, логопедические отклонения, неловкость движения и даже агрессия, плохая память и отсутствие познавательной мотивации. Современные дети привыкли воспринимать окружающий мир с помощью простых картинок, коротких видео и текстов. Когда дети используют гаджеты, левое полушарие получает максимальную нагрузку, но практически не развивается правое полушарие головного мозга, то есть не возникает тактильный опыт, а в пассивном опыте не происходят важные когнитивные коммуникации. Картинки с экрана – это всего лишь готовый продукт без непосредственного осмысления и процесса воображения. До четырех лет у детей должна быть только реальная игра, в которой максимально формируются все необходимые навыки головного мозга человека.

Если все-таки межполушарное взаимодействие головного мозга у ребенка было нарушено, это можно исправить (желательно до двенадцати лет) благодаря нейропластичности нашего мыслительного органа. Нейропластичность – способность мозга адаптироваться к разным обстоятельствам, создавая при этом новые нейронные связи или перенастраивая уже имеющиеся.

В статье подробно разобраны разные виды мнемотехник и работа с таб-

лицами Шульте, помогающими нормализовать и, возможно, исправить нарушение межполушарного взаимодействия головного мозга у детей младшего дошкольного и школьного возрастов. Мнемотехника – это система приемов и методов, ориентированных на улучшение запоминания и воспроизведения информации благодаря формированию ассоциаций и образов. Ниже приведены задания по мнемотехнике:

1. Выкладываем картинки в горизонтальную цепочку, далее даем ребенку задание связать эти картинки в последовательную историю: кто? где? что делал? или: кто? с кем? что делал? (примерно девять картинок, на выполнение одна минута).

2. Выкладываем картинки по горизонтали в четыре ряда, просим ребенка связать в рассказ горизонтальные ряды (каждый ряд по одному рассказу), а пятый рассказ просим связать по картинкам одного из вертикальных рядов (на выполнение примерно 3,5 минуты).

3. Составляем сказку по картинкам, пытаемся ее запомнить, а далее записываем по памяти (для детей школьного возраста тридцать секунд на составление сказки, примерно полторы минуты на запись этой сказки). Для более взрослых детей, например 9 – 10 лет, можно составлять сказку по ряду слов, но изменять порядок слов в ряду нельзя.

4. Упражнение «римская комната»: берем любую конфигурацию комнаты и, начиная от входной двери, по часовой стрелке визуальнo по комнате раскладываем слова для запоминания, используя опорные образы по порядку заданных слов. Потом вспоминаем цепочку слов по этим опорным фигурам (дается 30 – 40 секунд на запоминание слов).

5. Упражнение «шпион»: зашифровываем список слов для запоминания с

помощью символов (например: снежинка – *, дождь – “ и т. д.), потом воспроизводим эти слова по символам, а список слов убираем (упражнение необходимо использовать во втором полугодии первого класса, выполняется примерно 30 секунд).

6. Упражнение «пары слов» или «слово – слово»: придумываем ассоциации к слову, дается 3 секунды на слово, а 2 секунды на запись придуманного слова. Например: облако – небо, дождь – зонт, лед – коньки, окно – форточка и т. д. (для детей школьного возраста).

Все вышеперечисленные упражнения и техники добавляются постепенно, необходимо придерживаться последовательности упражнений [1].

Следующая техника – это работа с таблицами Шульте. Несмотря на то что таблицы Шульте больше ориентированы на повышение скорости чтения, данная методика хорошо помогает наладить межполушарную связь головного мозга у ребенка. Эта техника применяется для улучшения периферического зрения, концентрации внимания, а также параллельного восприятия информации. Периферическое зрение помогает качественно воспринимать объекты, расположенные вне области центрального зрения (по бокам), при неподвижном взгляде вперед. При чтении эта система дает возможность увеличить количество видимого текста, а также скорость чтения, тем самым способствует формированию новых нейронных межполушарных связей головного мозга. Именно чтение представляет собой очень сложный нейрофизиологический процесс, в ходе которого мозг постоянно анализирует и преобразовывает знаки и их сочетания, объединенные по фонетическим, семантическим и синтаксическим

правилам, определяя зашифрованный в них смысл. Тем самым все это требует грамотной и координированной работы разных участков головного мозга, так как мозг соотносит считанные буквы с заложенными в них образами.

Классический вариант таблицы Шульте – это квадратное поле, которое содержит ячейки размерами 5 на 5 см, где случайным образом вписаны числа от 1 до 25. Учитель вразнобой называет числа, а ученик ищет числа и указывает на них в таблице (поисковый метод). После восьми занятий с таблицами Шульте в обычном режиме можно переходить на просмотр таблицы по вертикали, то есть фокусируем взгляд уже на центральный столбец и смотрим по этой вертикальной линии. Далее при поиске названного числа перемещаем взгляд только вверх или вниз. Когда ребенок стабильно двигает глазами только вверх и вниз, не уводя взгляд вправо или влево, можно переходить на три центральные клетки по вертикальной линии, а далее уже на одну центральную клетку (переход на одну клетку происходит примерно через 4 – 5 месяцев работы с таблицами Шульте). По таким таблицам возможно считать и психоэмоциональное состояние человека.

Можно заниматься и по цветным таблицам Шульте. В данном случае тренируются сразу и цветоразличение, и считывание чисел. Одной рукой необходимо найти число одного

цвета, а другой рукой найти это число другого цвета (работаем с двумя таблицами). Следующий вариант – это таблица из 36 ячеек, в которой необходимо находить четные или нечетные числа (время выполнения – одна минута, для детей старше восьми лет). Более сложный способ: ребенок берет в руки два карандаша и считает попеременно одной рукой четные числа, а другой рукой – нечетные числа, сохраняя при этом правильную последовательность чисел (время выполнения – две минуты, для детей старше восьми лет).

Работа с двумя таблицами Шульте одновременно предусмотрена для детей старше десяти лет. Необходимо считать одну таблицу на возрастание, а другую параллельно на убывание, слева начинаем с цифры 1, а справа – с цифры 25 (на выполнение примерно 2 минуты) [см. литературу].

Вывод. Грамотно разработанные методики могут скорректировать нарушения межполушарной асимметрии головного мозга у детей дошкольного и школьного возрастов и максимально минимизировать трудности, связанные с неправильной гармонизацией взаимодействия полушарий головного мозга. Именно гармоничное взаимодействие правого и левого полушарий способствует успехам в учебе, быстрому формированию новых навыков и всестороннему развитию личности.

Литература

Центр повышения квалификации педагогов Регины Казарян. URL: <https://reginaskorochtenie.ru/> (дата обращения: 12.04.2026).

References

Centr povu`sheniya kvalifikacii pedagogov Reginy` Kazaryan. URL: <https://reginaskorochtenie.ru/> (data obrashheniya: 12.04.2026).

S. Sh. Abdullayeva

**USING MNEMONICS TRIGGERS AND SCHULTE TABLES
TO IMPROVE THE HARMONIZATION OF THE HEMISPHERES
THE BRAIN OF PRESCHOOL AGE CHILDREN,
AS WELL AS PRIMARY SCHOOLS**

Abstract. In the article, the author examines the theoretical and empirical analysis of the using of various types of mnemonics triggers and Schulte tables to restore the harmonious functioning of the cerebral hemispheres of children, both preschool and primary school age, aimed at activating the interhemispheric interaction of the brain and increasing the production of neural connections.

Key words: *interhemispheric brain interaction, asymmetry, neuron, neuroplasticity, mnemonic triggers, Schulte tables*

УДК 37.02

Е. И. Зверева

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-154-158>

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Статья посвящена проблеме академической честности школьников в условиях использования искусственного интеллекта. Автор рассматривает влияние ИИ-инструментов на традиционные формы письменных заданий, анализирует риски подмены самостоятельной учебной деятельности и обосновывает необходимость пересмотра подходов к оцениванию.

Ключевые слова: *искусственный интеллект (ИИ), академическая честность, оценивание, академическая самостоятельность, школьники.*

Искусственный интеллект (ИИ), ставший доступным для общего пользования с 2022 г., привел к ускорению технологических изменений во всех сферах жизни, и система образования не является исключением. ИИ-инструменты способны объяснять материал, структурировать его, помогать проводить исследования, корректировать текст, подбирать источники литературы, что способно положительно влиять на усвоение учебного материала

школьниками. Однако эта же доступность создает определенные риски. Основной из них – это риск нарушения академической честности, поскольку становится труднее определить границу между помощью ИИ и самостоятельной учебной деятельностью школьников [7].

В целях преодоления противоречий ЮНЕСКО разработала руководство по использованию искусственного интеллекта, в котором подчеркивается, что

использование ИИ требует от образования педагогического, этического и нормативного переосмысления сложившихся практик [4]. Актуальность приобретает пересмотр процесса оценивания: не через запреты и технические детекторы, а через разграничение допустимой помощи и неприемлемой подмены учебного результата.

В условиях доступности ИИ наиболее уязвимыми становятся письменные формы работы. Появление ИИ-инструментов кардинально меняет традиционный процесс написания текста, открывая новые возможности и побуждая задуматься о сути самого письма. Несколько лет назад учитель, проверяя сочинения, рассматривал уровень понимания темы учениками или уровень приложенных усилий. Сегодня это становится менее надежным, так как текст может быть создан с минимальным участием учащихся.

Безусловно, нельзя рассматривать ИИ исключительно с негативной стороны. Он способен помогать школьникам структурировать мысли, исправлять орфографические или грамматические ошибки, уточнять формулировки, создавать черновой план работы и т. д. Проблема заключается не в самом факте использования ИИ, а в характере этого использования [2].

Традиционное понимание академической честности часто связывается с определенными запретами. Однако в условиях использования ИИ такой подход весьма ограничен. Запреты трудно контролировать, а автоматические детекторы не гарантируют полной достоверности. Поэтому академическую честность целесообразно рассматривать как элемент учебной самостоятельности и ответственности школьников [6].

Решение проблемы связано с изменением самой процедуры оценивания: необходимо сделать видимым не только результат задания, но и процесс его выполнения. Для этого могут быть использованы публичная защита работы, устные комментарии, ведение проектного дневника, индивидуализация заданий, а также элементы самооценки. Такой подход позволит оценивать не только итоговый результат, но и процесс его достижения [5].

При разработке учебных заданий в условиях использования ИИ учителю необходимо учитывать их формулировки, так как они сами по себе способны снижать или усиливать риск формального выполнения работы. Наиболее уязвимы в данном случае задания, предполагающие написание «стандартных» текстов. Например, подготовка сообщения или реферата, составление эссе, ответы на вопросы и т. д. Формулировки, которые используются в данных заданиях, легко воспроизводятся с помощью искусственного интеллекта и, соответственно, не всегда позволяют выявить реальный уровень понимания темы школьником. Поэтому целесообразно разрабатывать задания таким образом, чтобы они требовали обращения к конкретному учебному материалу, личному опыту, результатам обсуждения темы на уроке или выполненным ранее учебным действиям [1].

На уроках литературы, например, вместо задания «Напишите сочинение по роману А. С. Пушкина на тему "Маша Миронова – мой любимый литературный герой"» более продуктивной будет формулировка «Объясните, какие качества Маши Мироновой позволяют считать её нравственно сильным

герою. Приведите два эпизода из романа, которые обсуждались на уроке, и поясните, как в них раскрывается характер героини». Представленная формулировка задания снижает вероятность механического использования ИИ, поскольку возникает необходимость обращения к конкретным эпизодам произведения, материалам прошедшего урока и объяснения позиции ученика. В данном случае оцениваются не только итоговый текст сочинения, но и понимание произведения, аргументация, связь выводов ученика с содержанием романа, а также способность обосновывать свою позицию.

В этой новой образовательной реальности привычных критериев оценивания становится недостаточно. Возникает необходимость их дополнения новыми условиями, отражающими самостоятельность и осознанность выполнения заданий.

Особое значение может приобретать самооценивание. После выполнения задания учащимся предлагается кратко ответить на несколько вопросов, среди которых: какая часть работы была сделана учеником самостоятельно? Какие трудности возникли и как удалось их преодолеть? Какую часть работы было выполнять интереснее всего? Какие элементы требуют дополнения? На каком этапе использовалась помощь ИИ? В данном случае самооценивание способно повысить прозрачность выполнения задания и поддержать развитие учебной рефлексии. Ученик начинает осознавать собственный вклад в результат, а также видеть разницу между помощью искусственного интеллекта и подменой собственной учебной деятельности [3].

Наряду с самооцениванием может применяться взаимооценивание. Школьники оценивают не личность автора работы, а её отдельные параметры, например, ясность основной мысли, логичность структуры, наличие аргументации, использование примеров, связь выводов с поставленными целями задания и т. д. Для практики взаимооценивания заранее необходимо предложить прозрачные и понятные критерии, а также шкалу оценки. Для большей объективности их можно разработать совместно со всем классом. Такой формат оценивания способен помочь учащимся увидеть разные способы выполнения одной и той же учебной задачи, сформировать более ответственное отношение к собственной работе, развить рефлексивные умения, навыки аргументации и конструктивной обратной связи. Кроме того, обсуждение работ в классе затрудняет формальную сдачу текста, который был сгенерирован ИИ, так как ученики должны быть готовы объяснить его содержание и ответить на уточняющие вопросы.

Процедура оценивания в условиях использования ИИ должна опираться на расширенную систему критериев. Помимо традиционных критериев правильности, полноты, грамотности работы необходимо учитывать понимание содержания, самостоятельность рассуждения, аргументированность позиций, наличие рефлексии и корректность использования цифровых инструментов. Высокая оценка может быть поставлена не за правильно оформленный текст, а за способность ученика объяснить его логику, обосновать выводы и отразить этапы подготовки. Грамотная на первый взгляд работа не

должна автоматически оцениваться высоко, если ученик не в силах раскрыть её содержание или защитить собственную позицию [3].

Академическая честность в современных условиях не должна сводиться к запретам и санкциям. Более конструктивен подход, при котором оценивается не только итог, но и процесс его достижения, степень самостоятельности и понимание логики всей работы. Это требует пересмотра как содержания учебных за-

дач, так и критериев оценивания. Основная задача школы видится не только в выявлении нарушений, но и в формировании ответственного отношения школьников к обучению, при котором ИИ может оставаться эффективным инструментом помощи, но не заменой самостоятельного мышления. Именно поэтому сохранение академической честности следует рассматривать как важное условие развития учебной самостоятельности и качества современного образования.

Список литературы

1. Искусственный интеллект в образовании: инструменты, вызовы и перспективы для студентов и преподавателей [Электронный ресурс] // Яндекс. Образование. 2025. URL: <https://education.yandex.ru/knowledge/iskusstvennii-intellekt-v-obrazovanii-instrumenti-vizovi-i-perspektivi-dlia-studentov-i-prepodavatelei> (дата обращения: 19.01.2026).
2. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова [и др.] // Открытое образование. 2023. Т. 27. № 2. С. 36 – 48.
3. Лобанов И. А. Использование технологий на основе искусственного интеллекта для оценочной деятельности в школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1. № 2 (113). С. 81 – 90.
4. Мяо Ф., Холмс У. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях. Париж : ЮНЕСКО, 2023. 56 с.
5. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании / С. В. Тарасов [и др.] ; науч. ред. Е. Ю. Карданова. М. : НИУ ВШЭ, Институт образования, 2025. 88 с.
6. Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы / Е. А. Поспелова [и др.] // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3. С. 6 – 21.
7. Сувилова А. Ю., Ананин Д. П., Шевелева Н. Н. Искусственный интеллект в школьном и вузовском преподавании: российский и зарубежный опыт // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 9. С. 318 – 330.

References

1. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: instrumenty, vyzovy i perspektivy dlya studentov i prepodavatelej [Elektronnyj resurs] // Yandex. Obrazovanie. 2025. URL: <https://education.yandex.ru/knowledge/iskusstvennii-intellekt-v-obrazovanii-instrumenti-vizovi-i-perspektivi-dlia-studentov-i-prepodavatelei> (data obrashcheniya: 19.01.2026).
2. Generativny`j iskusstvenny`j intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy` / L. V. Konstantinova [i dr.] // Otkry`toe obrazovanie. 2023. T. 27. № 2. S. 36 – 48.
3. Lobanov I. A. Ispol'zovanie tekhnologij na osnove iskusstvennogo intellekta dlya otsenочноj deyatel'nosti v shkole // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2026. T. 1. № 2 (113). S. 81 – 90.
4. Myao F., Kholms U. Rukovodstvo po ispol'zovaniyu generativnogo iskusstvennogo intellekta v obrazovanii i nauchnykh issledovaniyakh. Parizh : YuNESKO, 2023. 56 s.
5. Novy`e podxody` k ocenivaniyu: iskusstvenny`j intellekt kak drajver izmenenij v obrazovanii / S. V. Tarasov [i dr.] ; nauch. red. E. Yu. Kardanova. M. : NIU VShE`, Institut obrazovaniya, 2025. 88 s.
6. Generativny`j iskusstvenny`j intellekt v obrazovanii: tekushhie tendencii i perspektivy` / E. A. Pospelova [i dr.] // Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda. 2024. T. 12. № 3. S. 6 – 21.
7. Suvirova A. Yu., Ananin D. P., Sheveleva N. N. Iskusstvennyj intellekt v shkol'nom i vuzovskom prepodavanii: rossijskij i zarubezhnyj opyt // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Kontsept». 2025. № 9. S. 318 – 330.

E. I. Zvereva

ACADEMIC INTEGRITY OF SCHOOLBOY SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The article is devoted to the problem of academic integrity of schoolchildren in the conditions of the use of artificial intelligence. The author examines the influence of AI tools on traditional forms of written assignments, analyzes the risks of substitution of independent educational activity and substantiates the need to revise approaches to assessment.

Keywords: artificial intelligence, AI, academic integrity, assessment, academic independence, schoolchildren.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ MOODLE КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Цель исследования – выявить и теоретически обосновать педагогические возможности виртуальной обучающей среды Moodle как средства стимулирования самоконтроля обучающихся в современном образовательном процессе. В рамках исследования поставлены следующие задачи: проанализировать психолого-педагогические основы формирования самоконтроля на разных возрастных этапах; охарактеризовать ключевые функции и инструменты платформы Moodle, релевантные для развития самоконтроля; определить педагогические принципы организации учебного процесса в Moodle, способствующие стимулированию самоконтроля. Методы исследования включают анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта. В выводах отмечается, что виртуальная обучающая среда Moodle обладает значительным педагогическим потенциалом для стимулирования обучающихся к самоконтролю.

Ключевые слова: самоконтроль, виртуальная обучающая среда, Moodle, дистанционное обучение, персонализация обучения, мониторинг успеваемости, метапредметные навыки.

В условиях стремительной цифровизации всех сфер жизни и перехода к персонализированному обучению особую значимость приобретает формирование у обучающихся умений самоконтроля, обеспечивающих способность к непрерывному самообразованию и профессиональному самоопределению. В этой связи особую актуальность приобретает поиск инструментов, позволяющих системно стимулировать потребность обучающихся в самоконтроле на всех этапах обучения. Платформа Moodle выступает как перспективное решение, поскольку интегрирует психолого-педагогические принципы развития самоконтроля с современными цифровыми технологиями.

Самоконтроль как психолого-педагогическое явление существовал в литературных источниках далёкого прошлого, в том числе в трудах Аристотеля. Долгое время данный феномен оставался без должного внимания со стороны науки, и только лишь в конце XIX века один из основателей научной психологии Джеймс Уильям исследовал волю и самоконтроль как ключевые аспекты психической жизни человека [7; 21].

Данное понятие может трактоваться с разных сторон, в первую очередь самоконтроль в нашей работе будет рассматриваться через призму двух наук – психологии и педагогики. Изучение феномена самостоятельного контроля в отечественной психологии

тесно связано с работами Г. С. Никифорова [10]. Согласно его подходу контроль дифференцируется по двум направленностям: внешний и внутренний. Внешний контроль направлен на оценку поведения других индивидов или мониторинг процессов в социальных, природных и технических системах. Внутренний контроль предполагает обращенность субъекта на самого себя, в данном случае объектом анализа становятся собственные действия, психические состояния и личностные свойства. Именно эту форму, при которой субъект и объект контроля совпадают, исследователь определяет как самоконтроль, подчеркивая его фундаментальную роль в механизмах самоуправления и саморегуляции [Там же]. Как отмечают В. Г. Афанасьев, Ю. А. Тихомиров и Г. С. Никифоров, контроль должен пронизывать все стадии управленческого процесса, именно это понимание легло в основу ряда концепций самоконтроля. Так, А. С. Лында трактует самоконтроль как элемент самосознания, включающий действия по самоуправлению: самооценку, коррекцию и совершенствование деятельности и поведения [Там же]. В. А. Петровский и Е. М. Черепанова [14] считают, что термином «самоконтроль» могут быть обозначены особые действия, предметом которых являются собственные состояния и свойства человека, будь то характеристики его как субъекта деятельности, общения или самосознания. При этом центральным звеном, независимо от формы проявления, выступает управление содержаниями сознания, которые субъект относит к своему «Я» [15]. Г. С. Никифоров, в свою очередь, определяет самоконтроль через операцию

сличения, это установление меры совпадения между эталоном и реальным состоянием контролируемой составляющей, за которым следуют оценка и коррекция действий [10].

Саморегуляция – составная часть самоуправления, поскольку она направлена на реализацию принятого субъектом решения. Самоконтроль включен в оба процесса, можно сказать, что он – необходимая основа для развития самоуправления и саморегуляции [15]. Самоуправление выступает наиболее широкой категорией, оно представляет собой целостную систему производного управления деятельностью и поведением, охватывающую полный цикл: от сбора информации и целеполагания до планирования и итоговой оценки результатов. Внутри этой системы саморегуляция выполняет функцию реализации принятых решений и поддержания целенаправленного поведения, обеспечивая устойчивость курса действий и адаптацию к меняющимся условиям. Ключевым сквозным механизмом, пронизывающим все этапы самоуправления, является самоконтроль, именно он помогает следить за ходом выполнения задач, сравнивать результат с планом, замечать ошибки и вовремя их исправлять. Важная часть самоконтроля – самооценка, благодаря ей появляется возможность понять, насколько ваши действия и достижения соответствуют вашим ожиданиям и критериям успеха.

Немаловажным остается тот факт, что самоконтроль занимает значительное место в педагогическом процессе, именно благодаря самостоятельному контролю у обучающегося появляется возможность самостоятельно оценивать собственные знания и понимать

уровень усвоения предлагаемого учебного материала. В педагогическом наследии К. Д. Ушинского представлен развернутый перечень методов формирования самоконтроля, среди которых активное повторение материала, пересказ прочитанного, самостоятельное составление вопросов обучающимися, взаимное исправление и самоисправление ими своих ошибок. Педагог подчеркивал, что способность к самообладанию и осознанность в словах и действиях формируются лишь с накоплением жизненного опыта [18]. Эту мысль впоследствии развил П. Ф. Каптерев, отметив непрерывный характер процесса самокоррекции, по его мнению, коррекция представлений о мире происходит на протяжении всей жизни. Человек постоянно сверяет новые впечатления с уже сложившимися образами и, обнаруживая их неполноту, уточняет и исправляет их сообразно новому опыту [6].

В. А. Сухомлинский, создавая свою педагогическую систему, разработал ряд правил, соблюдение которых обеспечивает формирование самоконтроля в учебной деятельности обучающихся [3]:

- нельзя строить процесс обучения только на заучивании;

- нельзя создавать обстановку постоянного умственного напряжения за счет частых напоминаний, выполнения практической работы сразу после объяснения сложного теоретического положения;

- нельзя в своем изложении нового материала делать буквально все совершенно понятным, нетрудным, так как это освобождает обучающихся от необходимости мыслить, получать радость от интеллектуальных находок, от умственного труда;

- необходимо опасаться напрасного, безрезультатного и отупляющего труда, особенно в области обучения;

- нельзя обучать человека, не организовав его самообразование и др.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, разрабатывая педагогическую систему развивающего обучения, сформулировали понятие самоконтроля как важного структурного элемента учебной деятельности школьника, подчеркивая, что «действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребёнком действия и его результата с образцом через предварительный образ» и «контроль есть в конечном итоге действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с непосредственно данным его образцом» [20, с. 218].

Ю. К. Бабанский определил самоконтроль как умение самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов [12].

Безусловно, немалое количество педагогов в явной или неявной форме внесли свой вклад в развитие такого понятия, как самоконтроль. Идеи классиков отечественной педагогики и психологии не только заложили теоретическую основу понимания этого феномена, но и сформировали практические подходы к его формированию у обучающихся. Опираясь на эти традиции, современная педагогика сталкивается с новой задачей, адаптировать проверенные временем методы развития самоконтроля к условиям цифровой образовательной среды.

Готовность к самоконтролю начинает формироваться с первых лет обучения детей в школе. Младшие школьники осваивают приёмы проверки результатов своей деятельности, мониторинга

процесса выполнения заданий, обнаружения и исправления ошибок. В работах М. И. Боришевского [2], А. К. Осницкого [11] отмечается, что у учащихся 1 – 2-го классов самоконтроля нет совсем или же он крайне незначителен. На начальном этапе обучения самоконтроль у младших школьников развит слабо, дети не могут работать самостоятельно, допускают систематические ошибки и не умеют их исправлять. Это связано с отсутствием опыта, однако по мере накопления научных знаний, когнитивных и адаптивных умений готовность к самоконтролю постепенно формируется. Постепенно, по мере использования различных упражнений и других средств, побуждающих потребность обучающихся в самоконтроле, у детей формируется привычка, которая в дальнейшем стимулирует их использовать самостоятельный контроль в своей учебной и житейской деятельности.

Дальнейший уровень самоконтроля определяется тем, насколько качественно были сформированы эти умения в начальной школе. В подростковом возрасте создаются благоприятные предпосылки для активного освоения умений самоконтроля, что обусловлено целым комплексом взаимосвязанных психологических и познавательных изменений, происходящих на фоне гормональной перестройки и социального взросления, т. е. роста потребности в самостоятельности, переосмысления ценностей и выработки личной ответственности. Прежде всего, заметно возрастают объём и глубина научных и житейских знаний, расширяется круг когнитивных и адаптивных умений, что даёт подростку более основательную базу для самостоятельной оценки своих

действий и результатов. Также в подростковом возрасте усиливается потребность в автономии и самоутверждении: стремление доказать свою компетентность и взрослость мотивирует подростка брать на себя ответственность за результаты, реже обращаться за помощью и активнее использовать самоконтроль как инструмент самостоятельности. Сочетание когнитивного роста, личностной зрелости и социально-психологических факторов создаёт в подростковом периоде оптимальные условия для постепенного перехода от внешнего контроля (со стороны учителя) к устойчивому внутреннему самоконтролю.

В юношеском возрасте процесс формирования самоконтроля приобретает особую значимость и тесно переплетается с этапом жизненного самоопределения: выбором профессионального пути и последующим освоением соответствующих знаний и умений. Именно профессиональное самоопределение становится ключевым стимулом учебной и трудовой активности молодых людей – оно придаёт их деятельности осмысленность и целевую направленность. Как правило, у обучающихся начинает формироваться научное мировоззрение, которое сопровождается ростом самосознания, самостоятельности, постепенно становящихся чертами личности. Повышается роль самовоспитания в формировании характера и поведения, все это создает условия для формирования у обучающихся самоконтроля и взаимного контроля более высокого уровня [16]. Стимулирование самоконтроля у обучающихся требует продуманной систематической работы, которая может вы-

страиваться по следующим направлениям. Прежде всего, важно создать у обучающихся внутреннюю потребность в самоконтроле, для этого их следует регулярно помещать в ситуации, где необходимость самостоятельно проверить правильность полученного результата возникает естественным образом. Требуется подбирать задания таким образом, чтобы ошибки выявлялись только после целенаправленной проверки, это учит обучающихся анализировать собственные действия. Немаловажно не просто объяснять алгоритмы решения заданий, но и показывать то, каким образом эти алгоритмы помогают проверять правильность полученного решения. Полезно развивать у обучающихся способность к самооценке, это не только усилит личную ответственность за результат, но и поможет сформировать устойчивую потребность в самоконтроле. Также важным инструментом становится взаимоконтроль, именно благодаря ему обучающиеся могут взглянуть на задания под другим углом и глубже понять смысл требований к качеству выполнения задач. В совокупности эти подходы создают целостную систему, способствующую постепенному формированию самоконтроля как устойчивой учебной потребности.

Помочь в этом может интерактивная среда Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), используемая для дистанционного обучения, название которой можно дословно перевести как «Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда». Moodle представляет собой свободную систему управления обучением, которая предназначена

для создания онлайн-курсов и организации электронного обучения. Платформа в первую очередь ориентирована на выстраивание взаимодействия между педагогами и обучающимися. Но при правильном изложении курса педагогом, а также использовании определенных инструментов, содержащихся в виртуальной среде Moodle, появляются абсолютно новые педагогические возможности, которые помогают обучающимся самостоятельно взаимодействовать с данной системой и стимулировать потребность в самоконтроле.

Система предоставляет широкий набор возможностей как для преподавателей и администраторов, так и для обучающихся. Преподаватели и администраторы могут создавать и управлять учебными курсами, загружать материалы в разнообразных форматах – от текстов и PDF до изображений, аудио- и видеофайлов. В Moodle реализована возможность разработки тестов и заданий с автоматической или ручной проверкой, ведения журнала оценок и статистики успеваемости, организации форумов, чатов и вебинаров [17]. Высокий дидактический потенциал электронных технологий может быть реализован только при использовании ресурсов, имеющих четкое психолого-педагогическое обоснование, среда Moodle имеет широкие возможности по планированию учебного процесса [9]. Дистанционное обучение является способом организации самостоятельной работы обучающихся, при которой последний может не только осваивать материал, но и осуществлять самоконтроль, используя имеющиеся в СДО ресурсы [19]. Использование системы Moodle в образовательном процессе

позволяет формировать у обучающихся способность к самостоятельному поиску, к постоянному, непрерывному самообразованию, стремление к творческому использованию знаний на практике, что обеспечивает более высокое качество освоения содержания учебной дисциплины при более рациональном использовании времени обучающегося [1]. Система Moodle последовательно поддерживает самоконтроль обучающихся на всех этапах учебно-познавательной деятельности, от целеполагания до коррекции. Данная возможность обеспечивается за счет продуманного набора встроенных инструментов и гибких настроек курса.

На этапе *целеполагания* платформа помогает перевести требования педагога в личные цели обучающегося. Если преподаватель чётко описывает то, какие знания и умения будут сформированы в процессе изучения курса, а также он демонстрирует критерии оценивания, то у обучающихся исчезает неопределённость, им становится понятно, что их оценка формируется не случайным образом. Это, в свою очередь, стимулирует потребность обучающегося сверять собственные работы с существующим эталоном ещё до сдачи работы.

На этапе *планирования* виртуальная среда Moodle предлагает сразу несколько различных решений. Календарь курса помогает обучающимся правильно рассчитывать собственные силы и укладываться в сроки, а логика построения курса задаёт чёткую последовательность, для перехода к новому модулю нужно завершить предыдущий. Всё это в совокупности помогает формировать привычку к

дисциплине у обучающегося, впоследствии он сможет самостоятельно выстраивать собственную траекторию работы, контролируя последовательность своих шагов.

На этапе *реализации* обучающийся переходит к выполнению конкретных заданий, именно на данном этапе появляется множество отвлекающих факторов, которые негативно влияют на обучение. Изучение теоретического материала нередко становится формальностью и игнорируется обучающимися, но в Moodle имеется возможность разбивать лекции на небольшие фрагменты, добавив после каждого вопросы для самопроверки. Тестирование в Moodle становится ключевым элементом стимулирования самоконтроля у обучающегося, в виртуальной среде имеется возможность показывать комментарии к неправильным ответам, следовательно, у ребят появляется возможность коррекции собственных ошибок в процессе выполнения заданий.

На этапе *коррекции* система предлагает определенные виды поддержки, к примеру, у обучающихся имеется возможность проходить тестирование повторно, и каждый раз вопросы могут быть разными, так как составляются из банка вопросов. Комментарии преподавателя помогают обучающимся не просто узнать, где совершена ошибка, но они могут получить от педагога обратную связь, где будут даны рекомендации по преодолению тех или иных трудностей. Следовательно, обучающиеся понимают, что неудача – следствие конкретных действий, а значит, другие действия приведут к другому результату, который впоследствии окажется положительным. Благодаря

этому виртуальная среда превращается в тренажёр для развития самоконтроля.

Для разработки курсов в виртуальной среде Moodle важно учитывать психологические и познавательные особенности каждой возрастной группы. Структура курса, форма подачи и типы заданий должны соответствовать уровню развития и реальным интересам тех, для кого они создаются. Для визуалов предпочтительны наглядные форматы, это инфографика, видеоразборы, схемы и иллюстрации. Аудиталы лучше усваивают материал через прослушивание, поэтому для них полезны подкасты, аудиокomentarии к заданиям, озвученные лекции. Кинестетикам, ориентированным на практическое освоение знаний, необходимы симуляции, интерактивные упражнения и тренажёры.

Анализ практического опыта внедрения платформы Moodle в образовательный процесс различных учебных заведений позволяет выделить ключевые тенденции и конкретные педагогические наблюдения, касающиеся развития самоконтроля обучающихся. Мнения педагогов и отзывы обучающихся, зафиксированные в научных и методических источниках, подтверждают теоретические выводы и раскрывают практические нюансы использования виртуальной среды.

Учителя, имеющие опыт работы в Moodle, отмечают ряд существенных преимуществ платформы для организации контроля со стороны педагога и стимулирования самостоятельной работы обучающегося. Как отмечает учитель физики Г. Ю. Перминова [13], её привлекает возможность накапливать и систематизировать огромный массив материалов, которые после однократной разработки могут использоваться

многократно с последующей коррекцией. Ключевым достоинством она считает инструменты отчётности, которые «позволяют осуществлять чёткий контроль» за деятельностью учеников, а также функцию ограничения времени выполнения заданий, дисциплинирующую обучающихся. Автоматическая проверка тестов, по её мнению, существенно «снижает нагрузку с учителя». В данном случае, когда ученик знает, что банк заданий велик, а тест можно пройти многократно, у него исчезает страх «окончательной ошибки», именно это создаёт психологическую установку на процесс, а не на результат. Самоконтроль из принудительного акта превращается в инструмент достижения собственного мастерства.

Исследователи из МГУ им. М. В. Ломоносова О. В. Андрюшкова и другие [5] в своем опыте использования интерактивных модулей Moodle подчеркивают их важность для активизации самостоятельной деятельности студентов. Они приходят к выводу, что грамотное использование инструментов платформы позволяет управлять мотивацией студентов, что напрямую коррелирует с их готовностью к самоконтролю. К примеру, в традиционной лекции обучающийся зачастую не знает, удалось ли ему понять материал или нет, вплоть до самого экзамена, Moodle помогает исключить проблему неопределенности, платформа содержит инструменты, которые непосредственно могут осуществить проверку изученного теоретического материала. Обучающийся начинает возвращаться к самоконтролю не потому, что его заставляют, а потому что это в дальнейшем приводит к ситуации успеха.

В исследовании РУДН [8] прямо указывается, что электронные курсы на платформе Moodle доказали свою состоятельность в формировании учебной автономии, самодисциплины и ответственности студента. Соглашаясь с данным выводом, мы считаем важным подчеркнуть, что самоконтроль в данном контексте выступает как производная от вынужденной самостоятельности. Среда Moodle лишает возможности обучающегося не быть включенным в учебный процесс и пассивно присутствовать на занятиях, ей свойственно постоянно предъявлять ему интерактивные требования: ответить на вопрос в лекции, сдать нужное задание до определённой даты, осуществить прохождение теста. В этой ситуации обучающийся вынужден выстраивать индивидуальную траекторию, и единственным инструментом для её выстраивания становится самоконтроль. Он становится не морально-волевым качеством, а прагматическим инструментом выживания в сегодняшней насыщенной информационной среде.

Вместе с тем педагоги указывают и на объективные сложности. В статье П. О. Ивановой [4], основанной на опыте СПбПУ, подробно анализируются «отрицательные отзывы» преподавателей. На старте работы с платформой педагоги нередко сталкиваются с рядом сложностей, которые выражаются в виде неудобного интерфейса, проблем с регистрацией обучающихся и трудностями подготовки контента. Но с появлением опыта взаимодействия с виртуальной средой Moodle все эти трудности сходят на нет, а преимущества платформы становятся очевиднее.

Анализ научной и педагогической литературы, а также практики внедре-

ния платформы Moodle в образовательный процесс учебных заведений показывает, что даже стандартные инструменты платформы для контроля, оценки и организации самостоятельной работы стимулируют обучающихся к самоконтролю. Также необходимо подчеркнуть, что в существующей научно-педагогической литературе платформа Moodle преимущественно рассматривается как инструмент организации дистанционного обучения, автоматизации контроля и управления учебным контентом. Вопрос о её специфическом стимулирующем потенциале в отношении именно самоконтроля обучающихся до настоящего времени не выступал предметом отдельного теоретического осмысления.

Опираясь на психолого-педагогические традиции отечественной науки, мы выявили, что структурно-функциональные возможности платформы (гибкая настройка доступа к контенту, рубрикаторы с критериями оценивания, многовариантные тесты с ограничением времени, календарное планирование, модульная структура с условиями перехода) способны оказывать прямое влияние на формирование у обучающихся внутренней потребности в самоконтроле. Именно эти инструменты, как показал анализ педагогического опыта, позволяют трансформировать внешние требования педагога во внутренние ориентиры ученика, создавая условия, при которых самопроверка и коррекция собственных действий становятся не просто желательными, а объективно необходимыми для успешного прохождения курса.

Однако мы считаем принципиально важным подчеркнуть собственную ис-

следовательскую позицию. Представленное в работе теоретическое обоснование педагогических возможностей среды Moodle как средства стимулирования самоконтроля является, на наш взгляд, лишь первым, хотя и необходимым этапом научного поиска. Анализ источников и обобщение педагогического опыта коллег позволяют утверждать, что мы имеем дело с мощным, но пока еще недостаточно изученным инструментом. Глубинные механизмы, запускающие процессы саморегуляции при взаимодействии обучающегося с интерфейсом платформы, требуют не просто констатации, а тщательной эмпирической верификации. Мы убеждены, что сегодня можем говорить лишь о выявленном потенциале, который открывается перед педагогом, грамотно использующим виртуальную платформу. Насколько качественно эти возможности могут быть реализованы в реальной образовательной практике, сталкиваются ли они с возрастными и индивидуальными особенностями обу-

чающихся, не нивелируются ли психологическими барьерами или техническими сложностями – все эти вопросы остаются открытыми для дальнейшего изучения. Именно поэтому наша позиция заключается в том, что полученные теоретические выводы следует рассматривать как развернутую гипотезу, требующую серьезной и всесторонней проверки. Необходима опытно-экспериментальная работа, которая позволит не просто подтвердить или опровергнуть высказанные предположения, но и выявить конкретные педагогические условия, разработать методические рекомендации для преподавателей, позволяющие усилить стимулирующий эффект Moodle в отношении самоконтроля. Только сочетание глубокого теоретического осмысления с последующей практической апробацией способно превратить потенциальные возможности виртуальной среды в реально действующий фактор формирования метапредметных навыков и учебной автономии современных обучающихся.

Литература

1. Бичева И. Б. Использование системы Moodle как средства повышения эффективности образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 5, Ч. 4. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/05/46485> (дата обращения: 24.02.2026).
2. Боришевский М. И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении у младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1966. 24 с.
3. Еникеева Э. М. Роль самоконтроля в процессе обучения – один из важнейших факторов самостоятельной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Инфоурок. 2016. URL: https://infourok.ru/doklad_na_temurol_samokontrolya_v_processe_obucheniya__odin_iz_vazhneyshih_faktorov-338364.htm (дата обращения: 24.02.2026).
4. Иванова П. О. Позитивные и негативные стороны использования в учебном процессе LMS Moodle [Электронный ресурс] // Terra Linguistica. 2015. № 2(220). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozitivnye-i-negativnye-storony-ispolzovaniya-v-uchebnom-protsesse-lms-moodle> (дата обращения: 23.02.2026).

5. Интерактивные модули LMS Moodle в управлении мотивацией студентов [Электронный ресурс] / О. В. Андриюшкова [и др.] // Информатика и образование. 2022. № 37(1). С. 49 – 58. URL: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-1-49-58> (дата обращения: 24.02.2026).
6. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании [Электронный ресурс] // StudFile : образоват. портал. URL: <https://studfile.net/preview/4164891/> (дата обращения: 24.02.2026).
7. Капустин С. А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности // Национальный психологический журнал. 2017. № 1(25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-u-dzhemsa-v-predstavleniya-o-lichnosti-kak-psihologicheskoy-realnosti> (дата обращения: 18.12.2025).
8. Каскова М. Е. Онлайн-обучение на платформе MOODLE как среда формирования учебной автономии студента вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 4. С. 63 – 68.
9. Корень А. В. Особенности разработки учебных курсов с использованием электронной образовательной среды Moodle [Электронный ресурс] // Науковедение: интернет-журнал. 2013. № 1(14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razrabotki-uchebnyh-kursov-s-ispolzovaniem-elektronnoy-obrazovatelnoy-sredy-moodle> (дата обращения: 24.02.2026).
10. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 192 с.
11. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М. : Знание, 1986.
12. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 608 с.
13. Перминова Г. Ю. Возможности платформы Moodle [Электронный ресурс] // Муниципальное общеобразовательное учреждение «Сернурская средняя общеобразовательная школа №1 имени Героя Советского Союза А. М. Яналова». 2020. URL: <http://edu.mari.ru/mouo-sernur/sh1/Lists/List4/DispForm.aspx?ID=457> (дата обращения: 24.02.2026).
14. Петровский В. А., Черепанова Е. М. Индивидуальные особенности самоконтроля при организации внимания // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 48 – 56. URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875048.htm> (дата обращения: 24.02.2026).
15. Подходы к понятию самоконтроля [Электронный ресурс] // Studref. 2016. URL: https://studref.com/406418/pravo/podhody_ponyatiyu_samokontrolya (дата обращения: 24.02.2026).
16. Психолого-педагогические условия эффективного формирования навыка самоконтроля [Электронный ресурс] / К. В. Карпачева [и др.] // Sciences of Europe. 2017. № 11-4(11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-effektivnogo-formirovaniya-navyka-samokontrolya> (дата обращения: 27.08.2025).
17. Солдаткин В. И., Лобачев С. Л. Online университет на базе LMS Moodle // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 56 – 65.

18. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – 1952. Т. 6. 1949. 448 с.
19. Шмакова А. П., Беляева Е. В. Дистанционное обучение как способ организации самостоятельной работы бакалавров // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 189 – 191.
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
21. James W. The Principles of Psychology. New York : Henry Holt and Company, 1890. Vol. 1. 704 p.

References

1. Bicheva I. B. Ispol`zovanie sistemy` Moodle kak sredstva povы`sheniya e`ffektivnosti obrazovatel`noj deyatel`nosti [E`lektronny`j resurs] // Sovremenny`e nauchny`e issledovaniya i innovacii. 2015. № 5, Ch. 4. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/05/46485> (data obrashheniya: 24.02.2026).
2. Borishevskij M. I. Psixologicheskie usloviya formirovaniya samokontrolya v povedenii u mladshix shkol`nikov : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. M., 1966. 24 s.
3. Enikeeva E`. M. Rol` samokontrolya v processe obucheniya – odin iz vazhnejshix faktorov samostoyatel`noj deyatel`nosti uchashhixsya [E`lektronny`j resurs] // Infourok. 2016. URL: https://infourok.ru/doklad_na_temurol_samokontrolya_v_processe_obucheniya__odin_iz_vazhneyshih_faktorov-338364.htm (data obrashheniya: 24.02.2026).
4. Ivanova P. O. Pozitivny`e i negativny`e storony` ispol`zovaniya v uchebnom processe LMS Moodle [E`lektronny`j resurs] // Terra Linguistica. 2015. № 2(220). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozitivnye-i-negativnye-storony-ispolzovaniya-v-uchebnom-protsesse-lms-moodle> (data obrashheniya: 23.02.2026).
5. Interaktivny`e moduli LMS Moodle v upravlenii motivaciej studentov [E`lektronny`j resurs] / O. V. Andryushkova [i dr.] // Informatika i obrazovanie. 2022. № 37(1). S. 49 – 58. URL: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-1-49-58> (data obrashheniya: 24.02.2026).
6. Kapterev P. F. O samorazvitii i samovospitanii [E`lektronny`j resurs] // StudFile : obrazovat. portal. URL: <https://studfile.net/preview/4164891/> (data obrashheniya: 24.02.2026).
7. Kapustin S. A. Vklad U. Dzhemsa v predstavleniya o lichnosti kak psixologicheskoy real`nosti // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2017. № 1(25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-u-dzhemsa-v-predstavleniya-o-lichnosti-kak-psihologicheskoy-realnosti> (data obrashheniya: 18.12.2025).
8. Kaskova M. E. Onlajn-obuchenie na platforme MOODLE kak sreda formirovaniya uchebnoj avtonomii studenta vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 4. S. 63 – 68.

9. Koren` A. V. Osobennosti razrabotki uchebny`x kursov s ispol`zovaniem e`lektronnoj obrazovatel`noj sredy` Moodle [E`lektronny`j resurs] // Naukovedenie : internet-zhurnal. 2013. № 1(14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razrabotki-uchebnyh-kursov-s-ispolzovaniem-elektronnoy-obrazovatelnoy-sredy-moodle> (data obrashheniya: 24.02.2026).
10. Nikiforov G. S. Samokontrol` cheloveka. L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1989. 192 s.
11. Osniczkiy A. K. Samoregulyaciya deyatel`nosti shkol`nika i formirovanie aktivnoj lichnosti. M. : Znanie, 1986.
12. Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / pod red. Yu. K. Babanskogo. M. : Prosveshhenie, 1983. 608 s.
13. Perminova G. Yu. Vozmozhnosti platformy` Moodle [E`lektronny`j resurs] // Municipal`noe obshheobrazovatel`noe uchrezhdenie «Sernurskaya srednyaya obshheobrazovatel`naya shkola № 1 imeni Geroya Sovetskogo Soyuza A. M. Yanalova». 2020. URL: <http://edu.mari.ru/mouo-sernur/sh1/Lists/List4/DispForm.aspx?ID=457> (data obrashheniya: 24.02.2026).
14. Petrovskij V. A., Cherepanova E. M. Individual`ny`e osobennosti samokontrolya pri organizacii vnimaniya // Voprosy` psixologii. 1987. № 5. S. 48 – 56. URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875048.htm> (data obrashheniya: 24.02.2026).
15. Podxody` k ponyatiyu samokontrolya [E`lektronny`j resurs] // Studref. 2016. URL: https://studref.com/406418/pravo/podhody_ponyatiyu_samokontrolya (data obrashheniya: 24.02.2026).
16. Psixologo-pedagogicheskie usloviya e`ffektivnogo formirovaniya navy`ka samokontrolya [E`lektronny`j resurs] / K. V. Karpacheva [i dr.] // Sciences of Europe. 2017. № 11-4(11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-effektivnogo-formirovaniya-navyka-samokontrolya> (data obrashheniya: 27.08.2025).
17. Soldatkin V. I., Lobachev S. L. Online universitet na baze LMS Moodle // Vy`shee obrazovanie v Rossii. 2009. № 9. S. 56 – 65.
18. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij : v 11 t. M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1948 – 1952. T. 6. 1949. 448 s.
19. Shmakova A. P., Belyaeva E. V. Distancionnoe obuchenie kak sposob organizacii samostoyatel`noj raboty` bakalavrov // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2013. № 11. S. 189 – 191.
20. E`l`konin D. B. Izbranny`e psixologicheskie trudy`. M. : Pedagogika, 1989. 560 s.
21. James W. The Principles of Psychology. New York : Henry Holt and Company, 1890. Vol. 1. 704 p.

E. A. Kashkin

**USING MOODLE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT
AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR STIMULATING SELF-CONTROL
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

The purpose of the study is to identify and theoretically substantiate the pedagogical possibilities of the Moodle virtual learning environment as a means of stimulating students' self-control in the modern educational process. The following tasks have been set as part of the study: to analyze the psychological and pedagogical foundations of self-control formation at different age stages; to characterize the key functions and tools of the Moodle platform that are relevant for the development of self-control; and to identify the pedagogical principles of organizing the educational process in Moodle that contribute to the stimulation of self-control. The research methods include the analysis of scientific literature and the generalization of pedagogical experience. The conclusions note that the Moodle virtual learning environment has significant pedagogical potential for encouraging students to exercise self-control.

Key words: self-control, virtual learning environment, Moodle, distance learning, personalized learning, progress monitoring, and metacognitive skills.

УДК 378.1(510)

Сюй Бо

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-171-178>

**ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КИТАЕ:
ОТ «ЗАКРЕПЛЕНИЯ БАЗОВЫХ НАВЫКОВ» К «ВСЕСТОРОННЕМУ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ»**

В статье рассматривается проблема подготовки учителей в современном Китае. Автор характеризует четыре этапа эволюции системы. Представлены различные типы университетского обучения. Проанализированы четыре модуля – «теория-технология-практика-кейс».

Ключевые слова: подготовка учителей, высшие учебные заведения, Китай, закрепление базовых навыков, всестороннее повышение квалификации.

С момента основания Нового Китая китайская система педагогического образования прошла четыре этапа развития: период первоначальных исследований – от всестороннего копирования и воспроизведения «советской модели» до создания независимой системы педагогического образования; период инновационного развития – от создания трехуровневой системы педагогического образования до формирования двухуров-

невой системы педагогического образования; период нормативного развития – формирование плюралистической системы педагогического образования; период нормативного развития привел к формированию открытой и диверсифицированной системы педагогического образования, а период высококачественного развития – к углублению социалистической системы педагогического образования с китайской специ-

фикой в новую эпоху. Система педагогического образования с момента основания Нового Китая характеризуется сильным руководством реформой и развитием национального образования в отношении политики педагогического образования с точки зрения содержания; эволюционной траекторией «количественного удовлетворения, повышения качества и высококачественного развития» с точки зрения целей; принятием различных инструментов политики для достижения различных политических целей и доминирующим дискурсом с точки зрения использования инструментов.

Как отмечают исследователи, сегодня необходимо «глубоко внедрить дух педагогов новой эры» [3, с. 43]. Это означает, что в соответствии с требованиями образовательной политики Китая, стратегией образовательного центра подготовка преподавателей в китайских университетах трансформируется от традиционного, что придает новый импульс повышению качества высшего образования. «На основе ориентации на обслуживание и трудоустройство продвигать реформу образовательного процесса. Внедрять модель подготовки кадров, сочетающую труд и учебу, сотрудничество между школами и предприятиями и стажировку на рабочем месте» [2].

На современном этапе развития профессионального образования в Китае назрела насущная потребность в создании команды высококвалифицированных профессиональных учителей. Это повлекло за собой изменения в организации системы переподготовки педагогических кадров; курсы

повышения квалификации преподавателей китайских университетов претерпевают глубокие изменения¹. Об этом свидетельствуют и нормативные документы.

Содержание тренинга расширилось от традиционных навыков преподавания до множества аспектов, таких как формирование учительской этики и стиля преподавания, расширение возможностей преподавания с использованием искусственного интеллекта и совершенствование возможностей научных исследований и инноваций. Формат тренинга также изменился – от лекции до смешанных моделей, таких как семинары, выезды на места и многое другое. Мы можем сделать вывод о том, что проектная технология набирает силу. Появляются провинциальные и муниципальные учебные проекты: многоуровневая разработка систем с широким охватом. Проекты по подготовке учителей на провинциальном уровне отличаются масштабностью, широким охватом и систематизацией.

Так, на примере подготовки преподавателей колледжей на провинциальном уровне в провинции Шаньдун в 2025 году в рамках проекта были разработаны четыре основные темы и десять видов обучения, охватывающих все уровни повышения квалификации учителей. Так, к примеру, тема преподавательской этики и формирования стиля преподавания ориентирована на молодых преподавателей колледжей и университетов, и для них проводится пятидневный офлайн-тренинг. Содержание включает в себя интерпретацию политических установок и нормативных актов, анализ типичных случаев и

¹Модернизация образования Китая до 2035 года., 2019; Программа строительства

сильной образовательной державы» (2024 – 2035).

практическое освоение преподавательской этики. Планируется обучить 338 человек на базе Университета Линьи и университета Чунцина.

Очень востребована тема «Повышение педагогических способностей». Она включает в себя три подпроекта: демонстрационный тренинг для молодых учителей с целью повышения их педагогических способностей (14 дней и 96 ч), тренинг по инновациям в преподавании с использованием искусственного интеллекта (7 дней и 48 ч) и повышение квалификации для ведущих учителей с целью повышения их способности к инновациям в преподавании (7 дней и 48 ч).

Департамент образования провинции Шаньдун контролирует реализацию данного проекта, что свидетельствует об эффективной организации и строгом управлении учебной работой.

Молодые учителя являются ключевой силой в продвижении страны. По выражению руководителей программы, «от крупной образовательной страны к мощной образовательной державе», «смело возьмут на себя новую миссию мощной образовательной страны» и будут «внедрять новые требования реформы высшего образования».

Что касается муниципальных учебных программ, то они ближе к потребностям местных учителей. 5 сентября 2025 года в рамках «Муниципального плана обучения (2025)» города Иян открылась новая серия специальных учебных курсов для муниципальных учителей основного профиля, посвященных теме «Повышение основных способностей учителей основного профиля в контексте трех новых техноло-

гий». Целью является знакомство с городскими учителями и создание «костяка» для качественного развития образования в Ияне.

При подготовке преподавателей на базе университетов больше внимания уделяется практичности. В рамках месячного курса по адаптации к новой должности преподавателя и повышению квалификации преподавателей Университета Джимэй в 2025 году используется комбинация онлайн- и офлайн-методов обучения. Специалисты в области педагогического образования делятся на конференциях своими находками. Хуан Синьхуа объединил свой собственный учебный и преподавательский опыт, чтобы побудить новых учителей «работать в средней школе», и попросил их как можно скорее завершить смену ролей, развивать учительскую этику и стиль преподавания, а также углублять свои профессиональные способности.

Содержание тренинга охватывает многие аспекты, такие как практика преподавания, формирование этики и стиля преподавания, оценка процесса, пути внедрения концепции учебной программы и политики, а также трансформация модели образования на основе искусственного интеллекта. Отдел по работе с учителями партийного комитета, отдел кадров, отдел научных исследований, финансовый отдел, отдел по академическим вопросам и другие отделы также разъясняют соответствующие школьные системы и политические требования к новым учителям.

Чжухайский институт науки и технологий (Zhuhai Institute of Science and Technology) с 28 по 29 августа 2025

года запустил месячный курс подготовки к работе для новых преподавателей. Централизованное обучение в кампусе привлекло к участию 203 новых преподавателей.

Тренинг посвящен четырем основным темам: «Профессиональная грамотность в высших учебных заведениях», «Образование и педагогические навыки», «Введение в правила высшего образования» и «Современные образовательные технологии», а также были специально разработаны лекции: «Точные цели, тщательный дизайн, заботливое преподавание и стремление к достижению»? «Краткое обсуждение разработки учебных программ и создания ресурсов», «Создание учебных ресурсов с использованием искусственного интеллекта и инновации в моделях обучения» [1].

На современном этапе развития высшего образования приветствуется образование, направленное на расширение возможностей искусственного интеллекта. Так, например это стало важным направлением подготовки учителей. Шанхайский проект «Обучение учителей ключевым компетенциям в области цифровой трансформации образования» направлен на «инновационное применение в интеллектуальных средах», начиная с реальной практической ситуации, сочетая теорию и практику, чтобы помочь учителям-участникам понять инновационную ценность технологии GenAI (генеративный искусственный интеллект), применяемой в образовании, ну и, конечно, преподавательской практике.

Тренинг разделен на три этапа: централизованное обучение и резервирование навыков, практическая миграция

инноваций и их применение, а также отработка результатов работы с кейсами.

Содержание курса включает расширение прав и возможностей GenAI и изменение образовательной модели, разработку учебных ресурсов, инновации в дизайне обучения, оценку результатов обучения, предметные исследования, а также разработку и применение агентов.

В ходе обучения используются различные методы, такие как эмпирическое обучение и управление задачами, что позволяет учителям осваивать технологию искусственного интеллекта с помощью практических операций. В рамках тренинга также был специально разработан курс инноваций и прикладных программ DeepSeek, который учит, как использовать этот инструмент для достижения инновационных результатов в управлении классами, планировании программ, разработке веб-инструментов обучения и рефлексии преподавания.

Специальный тренинг по инновациям в преподавании для ведущих преподавателей колледжей и университетов с поддержкой искусственного интеллекта в провинции Шаньдун предназначен для ведущих преподавателей колледжей и университетов, а 7-дневное обучение в автономном режиме проводится в форме специальных семинаров, выездных наблюдений и академических салонов [1].

Содержание обучения охватывает четыре модуля «Теория – Технология – Практика – Кейс», включая интерпретацию соответствующей политики, тенденции цифровой трансформации образования, инновации в теории образования, применение искусственного

интеллекта и практические инновации. Кейс-технология активно используется в китайских высших учебных заведениях.

Изучение работ китайских авторов по профессиональному образованию убедило, что при подготовке преподавателей в профессиональных колледжах и университетах больше внимания уделяется практическим навыкам и закреплению в отрасли. Национальный учебный курс 2025 года по плану повышения квалификации преподавателей профессиональных колледжей и университетов провинции Хубэй продолжался 28 дней, в нем приняли участие 60 преподавателей электронной информационной инженерии среднего и высшего профессионального образования.

Содержание обучения является всеобъемлющим и практичным и охватывает ряд областей, тесно связанных с профессиональным образованием. Президент Уханьского профессионально-технического университета Хэ Баохуа провел яркое занятие для всех желающих на тему «Поиск истины и достоверных данных и использование высококачественных научных исследований для повышения квалификации учителей».

В рамках тренинга также были специально организованы такие курсы, как «Искусственный интеллект расширяет возможности научных исследований и инноваций и повышает качество микрокурсов», чтобы показать, как искусственный интеллект может помочь преподавателям проводить научные исследования и разрабатывать микрокурсы с помощью практических примеров.

Учитывая потребности преподавателей среднего звена в навыках ком-

муникации 5G и обучении изготовлению печатных плат и их тестированию, учебная база и компания Wuhan Zhonghui Interconnection Electronic Technology Co., Ltd. организовали тренинг «Практические навыки проектирования печатных плат и проектов по изготовлению печатных плат в эпоху 5G» для 29 преподавателей среднего звена. Учителей готовят для преобразования реального производственного контента в учебные ресурсы.

Сегодня в китайской системе высшего педагогического образования наметился переход от «эффективности обучения» к «качеству образования». Летом 2025 года Центр подготовки преподавателей высших учебных заведений Гуанси завершил высококачественное обучение для повышения квалификации преподавателей колледжей и университетов региона, в котором приняли участие в общей сложности более 6460 преподавателей, а уровень удовлетворенности обучением достиг 99 %.

С момента своего основания центр всегда придерживался первоначальной миссии «интегрировать мудрость известных мастеров и воспитывать великих учителей». Опираясь на глубокое накопление опыта, педагогический университет Гуанси постепенно построил систему обучения, охватывающую всю карьеру преподавателей по принципу «Вступление – Рост – Совершенство» [2].

На начальном этапе своей деятельности он был сосредоточен на закреплении базовых навыков преподавания и обновлении концепций образования. Посредством систематической подго-

товки перед началом работы и повышения квалификации преподавателей, сопровождаемой продвижением стратегии образовательного центра, он инновационно создал триединую модель взаимодействия «Университет – Центр – База» для содействия преобразованию системы подготовки учителей в направлении «всестороннего совершенствования способностей».

В последние годы он также поставил перед собой цель подготовить учителей высокого уровня, сформировал команду ведущих экспертов, разработал высококачественные курсы и демонстрационные классы, а также руководил постоянным совершенствованием региональной системы повышения квалификации учителей. Начиная с 2025 года Центр подготовки преподавателей высших учебных заведений Гуанси будет ежегодно обслуживать более нескольких десятков тысяч преподавателей колледжей, став важным «двигателем талантов» для поддержки качественного развития высшего образования в Гуанси.

В будущем при подготовке учителей будет уделяться больше внимания обучению на протяжении всей жизни и устойчивому развитию. Нанкинский университет провел инновационные исследования в этом направлении, создал канал роста «предпрофессиональ-

ная подготовка – последипломное обучение – повышение квалификации», сосредоточился на воспитании ведущих талантов в сфере образования высокого уровня, учредил докторскую степень в области образования и открыл возможности для получения академических степеней высокого уровня, каналы связи с сотрудничающими учителями средних школ. После тренинга участвующие преподаватели вернутся на свои соответствующие должности и будут использовать эти новые знания в своей повседневной преподавательской деятельности [4].

В провинции Хэйлунцзян 282 молодых преподавателя прошли четырехнедельный курс повышения квалификации; в провинции Гуанси 6460 преподавателей прошли его с удовлетворенностью 99 %; в провинции Шаньдун сотни преподавателей последовательно направляются в Университет Цинхуа, Пекинский университет и другие принимающие университеты для участия в обучении. Как полагают организаторы курса, новые идеи, новые методы и новые технологии, привнесенные этими преподавателями, будут тонкой струйкой вливаться в систему высшего образования Китая, способствуя постоянному повышению качества образования и придавая новый импульс развитию образовательного центра [5].

Литература

1. 马龙海. 大学教师专业发展的途径探析—基于教学的视角 [J]. 中国高教研究, 2010. № 11: 62 – 64 (на кит. языке – Ма Лунхай. Анализ путей профессионального развития преподавателей университетов: с точки зрения преподавания // Исследования высшего образования Китая. 2010. № 11. С. 62 – 64).

2. 国务院. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010 – 2020年) [Z]. 北京: 国务院, 2010 (на кит. языке – Основные направления среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования (2010 – 2020 гг.). Пекин : Государственный совет КНР, 2010).
3. 陈怡. 教育要研究人性、提升人性—兼谈中国文化中的情理精神 [J]. 北京大学教育评论, 2008. № 6(3): 182 – 186 (на кит. языке – Чэнь И. Образование должно изучать и развивать человеческую природу: о единстве чувства и разума в китайской культуре // Пекинский университет: педагогическое обозрение. 2008. № 6(3). С. 182 – 186).
4. 陈怡. 教育的本质与文化素质教育的深化 [J]. 中国大学教学, 2005. № 12: 43 – 44 (на кит. языке – Чэнь И. Сущность образования и углубление культурно-ориентированного качественного образования // Преподавание в китайских университетах. 2005. № 12. С. 43 – 44).
5. 舒志定, 鲍聪, 黎保锋. 高校教师培训项目运行问题及发展策略解析—对浙江省48所高校的调查 [J]. 教师教育研究, 2010. № 4: 59 – 65 (на кит. языке – Шу Чжидин, Бао Цун, Ли Баофэн. Анализ проблем функционирования и стратегий развития программ подготовки преподавателей вузов: по результатам исследования 48 университетов провинции Чжэцзян // Исследования педагогического образования. 2010. № 4. С. 59 – 65).

References

1. Ma, Longhai (2010), ‘Daxue jiaoshi zhuan ye fazhan de tujing tanxi-jiyu jiaoxue de shijiao’ [An analysis of the paths of professional development of university teachers: from a teaching perspective], Zhongguo Gaojiao Yanjiu [China Higher Education Research], № 11: 62 - 64.
2. State Council of the People’s Republic of China (2010), Guojia zhong changqi jiaoyu gaige yu fazhan guihua gangyao (2010 - 2020 nian) [National Medium- and Long-Term Education Reform and Development Plan Outline (2010 - 2020)], Beijing.
3. Chen, Yi (2008), ‘Jiaoyu yao yanjiu renxing, tisheng renxing-jian tan Zhongguo wenhua zhong de qingli jingshen’ [Education should study and enhance human nature: on the unity of emotion and reason in Chinese culture], Beijing Daxue Jiaoyu Pinglun [Peking University Education Review], vol. 6, № 3: 182 - 186.
4. Chen, Yi (2005), ‘Jiaoyu de benzhi yu wenhua suzhi jiaoyu de shenhua’ [The essence of education and the deepening of cultural quality education], Zhongguo Daxue Jiaoxue [China University Teaching], № 12: 43 - 44.
5. Shu, Zhidin, Bao, Cong and Li, Baofeng (2010), ‘Gaoxiao jiaoshi peixun xiangmu yunxing wenti ji fazhan celue jixi-dui Zhejiang sheng 48 suo gaoxiao de diaocha’ [Analysis of operational problems and development strategies of university teacher

training programs: a survey of 48 universities in Zhejiang Province], *Jiaoshi Jiaoyu Yanjiu* [Teacher Education Research], № 4: 59 - 65.

Bo Syuy

**HIGHER INSTITUTIONS TEACHER TRAINING IN CHINA:
FROM “CONSOLIDATING BASIC SKILLS” TO “COMPREHENSIVE
IMPROVEMENT OF ABILITIES”**

The paper deals with the problem of teacher training in contemporary China. The author characterizes four stages of the evolution of the system. The university-based training of different types is presented. Four modules –“theory-technology-practice-case” are analyzed.

Key words: teacher training, higher institutions, China, consolidating basic skills, comprehensive improvement of abilities.

Л. М. Перминова

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-84-2-179-188>

РЕЦЕНЗИЯ

НА МОНОГРАФИЮ В. Е. ЦИБУЛЬНИКОВОЙ «УЧИТЕЛЬ: ЦЕННОСТЬ СЛУЖЕНИЯ И СОЗИДАНИЯ» (М. : МПГУ, 2024. 687 с.)

Монография В. Е. Цибульниковой, кандидата педагогических наук, доцента, – это крупный историко-социобиографическое, междисциплинарное исследование, в котором через призму целостного жизнеописания и профессиональной деятельности Татьяны Ивановны Шамовой – выдающегося учителя и ученого, ветерана Великой Отечественной войны, отличника народного просвещения РСФСР, отличника просвещения СССР, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента АПН СССР, члена-корреспондента РАО, заслуженного деятеля науки Российской Федерации – раскрывается диалектический процесс формирования научно-методологических и теоретических основ советской/российской педагогики, становление и развитие отечественного образования, российской школы.

Рецензируемая монография – книга о том, как тесно переплетаются жизнь страны, государства и человека в его профессиональной деятельности, в небольшой степени предопределяя, а нередко и определяя его профессиональную и человеческую судьбу. Фундаментальный труд В. Е. Цибульниковой, представителя научной школы Т. И. Шамовой, отражает итоги 10-летней научно-исследовательской работы автора. Это уникальная книга.

Во «Вступительном слове» раскрывается идейный и научный замысел (цель) книги, посвященной актуальной теме приращения ценностей, формирования и осмысления системы ценностей педагога в течение всей жизни на примере профессионального и жизненного пути крупного педагога-ученого – методолога, дидакта, управленца, широко известного во многих странах: Европы (Польша, Болгария, Венгрия, ГДР, Румыния и др.), Азии (Китай, Вьетнам и др.), а также США, Кубы, Канады; условия формирования жизненных ценностей и педагогического призвания Татьяны Ивановны Шамовой; процесс становления системы ценностных ориентаций (личностных, внутрисемейных, профессиональных); особенности формирования системы ценностей научно-исследовательской деятельности и смысложизненных ориентиров; ценностно-смысловая направленность диссертационных исследований аспирантов (55 человек) и докторантов (16 человек). Уточняется соответствие научной школы управления образовательными системами критериям и признакам научной школы. Обосновывается классификация ценностей, рассматриваемых в диссертационных исследованиях Т. И. Шамовой и ее учеников.

Важнейшая часть монографии – раздел «Методология и методы исследования». В соответствии с научно-методологической традицией обосновывается ценностное основание исследования: 1) культурологический и аксиологический подходы: о культуре как целостности религии, науки, образования, моральных норм поведения людей и государства (Д. С. Лихачев); о содержании культуры как её генах и ненаследуемой памяти человечества, через которые передается опыт (М. С. Каган); о взаимосвязи человека, ценностей, пространства и времени в развитии сущности человека, ценностей и ценности русского народа в его историческом осмыслении (Н. А. Бердяев); о любви к родине через созидание и служение России (И. А. Ильин); об особенностях ценностного сознания личности, системе ценностей общества в контексте развития культуры (Н. С. Розов); 2) о ценностных ориентациях как компоненте иерархически организованной структуры отношений личности к условиям ее жизнедеятельности, в концепции жизни как высшем уровне диспозиционной системы (В. А. Ядов); 3) общенаучная методология, представленная в междисциплинарном ракурсе (В. И. Вернадский, Э. Г. Юдин, В. В. Давыдов, М. Г. Ярошевский), отрефлексирована как культурно-исторический человекоцентристский контекст замысла книги. Философско-педагогическая миссия Учителя, представленная в книге, оказывается созвучной прогрессивным научным идеям академика Н. Н. Моисеева о Программе «Учитель» (Моисеев Н. Н. Заслон средневековью. М. : Тайдекс Ко, 2003).

Достойное место в книге занимают культурологические идеи научно-дидактической школы М. Н. Скаткина –

В. В. Краевского – И. Я. Лернера, аксиологические идеи В. А. Сластёнина о формировании педагогических ценностей, влиянии потенциала социокультурной среды на процессы обучения, воспитания и развития детей (Л. С. Выготский). Междисциплинарность стала фундаментальной основой освещения научных идей Т. И. Шаповой в создании научной школы управления развитием образовательных систем.

Первая глава «Система профессиональных ценностей педагога» посвящена исследованию феномена служения и созидания высших аксиологических доминант в системе диспозиционной модели человеческих ценностей (В. А. Ядов и др.) в жизни и профессиональной деятельности педагога. Исходя из характеристики образа человека-созидателя в философии русского космизма (Н. Ф. Фёдоров, А. К. Горский, Н. А. Бердяев, И. А. Ильин и др.), а также идей А. А. Богданова, В. Э. Франкла и других, обращаясь к трудам К. Маркса о том, что «во время процесса труда труд постоянно переходит из формы деятельности в форму бытия», – в книге обосновывается ценностно-смысловая характеристика труда, в том числе труда учебного, открытая еще великим К. Д. Ушинским, обоснованная психологически А. Н. Леонтьевым. Ценностно-смысловые основания концептов «служение» и «созидание» в контексте педагогической деятельности представлены как интегративные, взаимосвязанные.

Концепт «созидание» предстает через взаимосвязь оснований: общечеловеческая идея, системообразующий

фактор человеческой культуры, принцип жизнедеятельности, добродетель (в православии), высшая форма творчества как многоплановая деятельность, «направленная на познание и преобразование социальной действительности и самой личности; на самореализацию, саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование; на создание общего блага». Духовный смысл созидания – в преобразовании мира и самосозидании, признак типа сознания; в креативном потенциале преобразования действительности посредством активной деятельности при доминанте ценностных ориентиров жизни и деятельности. Концепт «служение» – интегративная категория, нравственный феномен (чувство долга, бескорыстность деятельности на благо других, самопожертвование и милосердие, направленность на гармонизацию социума; высшая форма, выражающая экзистенциальную сущность человека – неотъемлемая часть педагогической профессии. Кредо автора в отношении педагогической профессии выражено определением: социальное служение учителя – вид профессиональной деятельности, и созидательный труд педагога выступает ценностно-смысловым вектором его профессиональной деятельности. Высокую научно-познавательную ценность представляет разработка автором уровневой системы ценностей профессиональной жизни педагога, в которой выделены высшие значимые ценности: (I уровень) – жизнь и здоровье обучающихся и педагога; культура, нравственные идеалы, патриотизм; педагогическое служение и созидательный труд; (II уровень – значимые ценности): коллектив обучающихся, пе-

дагогический коллектив и педагогические традиции, педагогическая деятельность, профессиональное развитие, интересная и насыщенная работа, профессиональное признание и авторитет педагога – важная часть содержания профессии. Характеристика ценностей профессиональной жизни педагога конкретизирует осмысление современных рациональных представлений о профессии педагога. Несомненный интерес представляет авторский диагностический материал о ценностях профессиональной жизни педагога, интерпретированный в «Иерархической системе ценностей профессиональной жизни педагога» Автором использованы социометрические методики М. Рокича в адаптации А. Гоштаутаса, А. А. Семёнова, В. А. Ядова, методы математико-статистической обработки данных и их интерпретация. Разнообразие методов научного исследования (теоретических, эмпирических статистических и др.), их корректное сочетание говорит в пользу достоверности представленных результатов. Этому способствует глубокое знание автором монографии ситуации жизни и деятельности Т. И. Шамовой (ученого и руководителя, профессионального управленца с многолетней учительской биографией).

Во второй главе «Педагогическое призвание как ценность» представлен эксклюзивный материал об исследовании педагогического призвания как предназначения и профессиональной направленности личности, дается описание особенностей формирования жизненных ценностей и педагогического призвания Татьяны Бородихиной в детстве и отрочестве, становления ее

профессионально-ценностных ориентаций и системы внутрисемейных ценностей в начале педагогического пути. Содержание главы раскрывает тяжелейшие условия детства, отрочества, юности Татьяны Бородихиной, ее старших сестры Лидии и брата, в которых буквально оттачивался внутренний мир Т. Бородихиной (впоследствии Т. И. Шамовой). Многие в ее судьбе были типичными для условий довоенного и послевоенного времени в нашей стране, особенно для семей репрессированных, а отец Татьяны Ивановны, И. Г. Бородихин, служивший в царской армии, хотя и перешел на сторону Советской власти (служил армейским ветеринарным фельдшером, затем фельдшером в совхозе), в 1933 году не избежал страшной участи. Однако и в труднейших социальных условиях 20 – 30-х гг. прошлого века в семье Бородихиных были ценности единения: патриотизм и гражданственность, служение Отечеству, любовь к труду, историческая память и преемственность поколений; ценности гуманизма, милосердия, справедливости, взаимопомощи и взаимопонимания; ценность жизни. Мать Татьяны Ивановны в детстве обучалась в церковно-приходской школе. «Сплав» ценностей православия и социальных условий, в которых жила семья Бородихиных (любовь к труду, умелость, усердие и старательность во всём), стали основой ценностного отношения Т. И. Шамовой к учению, познанию, образованию – всему, что могла дать молодая советская школа обучавшимся в ней. Это стало внутренним стержнем личностных устремлений Татьяны Ивановны на всю жизнь. Годы учения на

Педрабфаке Якутского государственного педагогического института стали временем становления её профессионально-личностных ценностей: здоровьесориентированный стиль профессиональной деятельности, коллективизм; колоссальная целеустремленность, помноженная на концентрацию волевых усилий, беспримерная нравственная стойкость, гражданственность, трудолюбие и высочайшая требовательность к себе. Читатель может многое почерпнуть из жизнеописаний Т. И. Шамовой того времени для себя, осмысливая роль социальных условий в формировании ценнейших личностных качеств.

В главе представлены уникальные фотографии: родителей Т. И. Шамовой, ее одноклассников, документов (свидетельство о рождении, аттестат с отличными отметками, зачетная книжка, диплом о высшем образовании и др.). К тому же Татьяна Ивановна в 20 лет стала чемпионкой Якутской АССР в беге на 400 метров.

Третья глава монографии «*Становление ученого и формирование ценностей научно-исследовательской деятельности*» раскрывает особенности формирования системы ценностей научно-исследовательской деятельности Т. И. Шамовой, ценностно-смысловые основы ее кандидатской диссертации и концептуально-смысловые положения докторской диссертации. Работа преподавателем физики 6 – 10-х классов средней школы, затем завучем (1949 г.), а вскоре директором школы рабочей молодежи (ШРМ) с правом преподавания физики по совместительству (1957 г.) способствовали формированию ее профессионально-груп-

повых ценностей. Трепетное отношение Т. И. Шамовой к учителю всегда составляло внутреннюю основу её профессиональной позиции – от педагога школы до ученого-исследователя, основоположника научной школы управления образовательными системами. В содержании главы скрупулезно проанализирован и дифференцированно размещен материал о формировании терминальных ценностей научно-исследовательской деятельности как ценностей высшего порядка у разных групп педагогов: у руководителей школ и педагогических работников. Подчеркивается решающее значение научно-исследовательской работы, позволяющей педагогу осмыслить методологическое значение оснований науки, необходимость следования принципам, нормам и традициям научного сообщества, логику встраивания профессионально-педагогических ценностей в систему внутринаучных ценностей и систему ценностей научно-исследовательской деятельности:

«Вхождение в научную жизнь способствует постепенному пониманию: – *идеалов и норм* научно-исследовательской деятельности как регулятивов, выражающих ценностные и методологические установки; – *научной картины мира* – системы представлений о закономерностях развития науки, совокупности всех научных знаний и выполняющей нормативную, парадигмальную и интегративную функции; – *философских оснований науки* (аксиологических, онтологических, гносеологических, логических, эпистемологических, методологических); – *социокультурных оснований науки* – наука как социальное явление и культурный феномен, образы науки, культурный

идеал, культурные универсалии, – через систему норм, научных традиций и ценностей».

Подробно и обстоятельно освещена система внутринаучных ценностей, в которую встраивается система ценностей научно-исследовательской деятельности: *ценность союза педагогической науки и образовательной практики; ценность формирования методологической культуры личности; ценность развития мышления исследователя* (аналитического, креативного, критического, стратегического и др.); *ценность научной школы; ценность профессиональной коммуникации; ценность авторского текста и авторского права*. Аксиологический подход в купе с системным подходом позволяет упорядочить разнообразие гуманистических ценностей в деятельности исследователя, конкретизировать их ценностный и субъектно-личностный смысл. С глубоким уважением раскрыта роль учителей Т. И. Шамовой в становлении ее как ученого: выдающихся педагогов, ученых-дидактов, теоретиков и методологов педагогики, историков образования. Это Н. К. Гончаров, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королёв, И. Я. Лернер, Э. И. Монозон, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин. Их научные идеи творчески развиты Т. И. Шамовой:

– в педагогических теориях, принципах, в исследованиях методов обучения и средств, в частности программированного обучения и кибернетического подхода к внутришкольному управлению;

– обосновании и применении системного подхода к анализу урока, внутришкольному управлению и обобщению передового педагогического

опыта; принципа системности в обучении и управлении школой;

- разработке оснований теории активизации учения школьников – актуальной теории обучения вот уже более полувека, – и педагогических основ самостоятельной работы школьников; в развитии проблемного обучения; разработке классификации методов обучения и принципа активности;

- опережающем подходе к управлению качеством образования;

- разработке общих подходов дидактики высшей школы в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;

- организации деятельности факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Большое место в жизни Т. И. Шамовой, становлении ее как ученого-управленца и дидакта, крупного организатора и руководителя в сфере образования занимает ее деятельность в должности директора Новосибирского областного института усовершенствования учителей (Приказ по Пединституту от 03.01.1961 г. № 3), который возглавляла до 28 марта 1969 года. Кандидатуру Т. И. Шамовой выдвинул секретарь обкома КПСС Егор Кузьмич Лигачёв – после посещения им открытых уроков физики, проводимых Татьяной Ивановной в Чистоозерной средней школе Чистоозерного района Новосибирского края, отметив публично высоко ее профессионально-педагогическую деятельность, смелость в экспериментальной работе в интересах учебного процесса, передовую по тем временам оснащенность кабинета физики в условиях сельской школы. Её

предшественником на посту директора Новосибирского ОблИУУ был М. П. Кашин, заслуженный учитель школы РСФСР, кандидат педагогических наук, который был назначен заместителем министра просвещения РСФСР (1960 г.), член-корреспондент АПН СССР (1971 г.), доктор педагогических наук (1982 г.), академик АПН СССР (1985 г.).

В 1960-е годы в Новосибирской области проводилась большая опытно-экспериментальная работа по апробации системы развивающего обучения Л. В. Занкова, ученика Л. С. Выготского. Т. И. Шамова приняла самое деятельное участие в опытно-экспериментальной работе по исследованию эффективности психологических идей культурно-исторической теории Л. С. Выготского в обучении: в Новосибирском областном институте усовершенствования учителей были организованы курсы повышения квалификации учителей, через которые прошел каждый учитель. Татьяна Ивановна активно способствовала привлечению лучших учителей и директоров школ к работе в методическом кабинете института. Сибирские педагоги отмечали личностные и профессиональные качества Татьяны Ивановны: благородство и порядочность, корректность и высокая культура, великодушие и искренность, справедливость, смелость, глубокий ум, доброжелательность и внимательность; трудолюбие и инициативность, дисциплинированность и лидерство, объективность и требовательность, тактичность; талант организатора, глубину аналитической мысли, ораторское искусство, аргументированность и точность суждений; высокий

профессионализм и мудрость. Т. И. Шамова активно способствовала развитию опорных школ на селе, распространению передового опыта липецких учителей. Жизнь и деятельность сельской школы навсегда стали предметом ее заботы как выдающегося управленца и дидакта.

Её ценностно-смысловые доминанты этого времени получили оформление в кандидатской диссертации «Организация познавательных действий учащихся в условиях проблемного обучения (на материале предметов естественно-математического цикла)», защита которой состоялась в НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР (1966 г.). Научная новизна, теоретическое и практическое значение диссертации значимы в плане *целостного обоснования познавательной деятельности как системы действий в виде четырех типов взаимосвязанных групп учебных действий*, целостно охватывающей структуру учебного процесса: 1) действия по осознанию проблемы, действия по установлению фактов для создания последующих теоретических обобщений, 2) действия по обобщению фактического материала, 3) действия по конкретизации обобщений. Методологическая полипарадигмальность диссертационного исследования Т. И. Шамовой существенно дополняет психолого-дидактические концептуальные основы обучения, выдвигая на первый план проблему (проблемное обучение) как главное средство осознания учебного материала в его системности.

В эти насыщенные педагогическими событиями годы у Т. И. Шамовой сложилась и укрепилась идея активизации познавательной деятельности

учащихся, оформившаяся в *теорию активизации учения школьников*, успешно защищенная в докторской диссертации (1977 г., МПГУ им. В. И. Ленина). Междисциплинарность решения актуальной научной проблемы опирается на интеграцию трех оснований: самостоятельную работу учащихся, проблемное обучение, индивидуальный подход. Разделяя идеи Л. С. Выготского о единстве мышления и речи, определенно можно утверждать теоретическую фундаментальность работ Т. И. Шамовой о об активности учения и познавательной самостоятельности школьников, доказывающих важнейшее положение психологии обучения о том, что есть все основания рассматривать значение слова не только как *единство мышления и речи*, но и как *единство обобщения и общения, коммуникации и мышления* (Л. С. Выготский). В классификации дидактического знания (Л. М. Перминова) теория активизации учения школьников определяется как специальная теория, т. е. теория, ключевой признак которой (активизация) оказывает системное влияние на все элементы процесса обучения, а потому обладающая свойствами общедидактической теории.

Все личностные качества Татьяны Ивановны стали ей опорой в освоении нового вида профессиональной деятельности – научной деятельности. Это был тот запас прочности, который питал ее аспирантов и докторантов. Редкая продуктивность при огромной административной и преподавательской занятости. Без преувеличения можно сказать, что ею обучен весь «школьно-директорский» корпус России и стран

ближнего зарубежья. Об этом биографически подробно и документально рассказывается в монографии.

Четвертая глава «Первые аспиранты Т. И. Шамовой: жизненные вехи, ценности и смыслы» освещает жизнеописание и биографию профессиональной жизни первых учеников Т. И. Шамовой (1969 – 1979 гг.): в области управления – Ю. А. Конаржевского, К. А. Нефёдовой; в области дидактики и трудового обучения – В. Н. Руденко, С. Е. Дурнева, – раскрывая ценностно-смысловое поле их диссертационных исследований.

Пятая глава «Линия профессиональной жизни Т. И. Шамовой (1978 – 2010 гг.) и ценность результатов диссертационных исследований ее аспирантов (1981 – 2010 гг.)» раскрывает события и ценности жизненного и профессионального пути Татьяны Ивановны Шамовой, описание ценности результатов диссертационных исследований ее аспирантов, определение роли Т. И. Шамовой как научного руководителя, и преподавателей Факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Московского педагогического государственного университета, в профессиональной жизни автора данной монографии – последней ученицы Т. И. Шамовой.

Публикационная активность Т. И. Шамовой, сотрудников кафедры, аспирантов и докторантов необычайно высока – 226 единиц. В монографии представлен список прижизненных публикаций Т. И. Шамовой. Значительное число монографий и учебных пособий в области управления инновационным развитием образовательных организаций

стало достоянием директоров школ, руководителей органов управления образованием и учителей школ всей страны. Множество статей опубликовано в педагогических и методических журналах. В журнале «Советская педагогика» / «Педагогика» с 1964 года Т. И. Шамовой опубликовано более 30 статей. Более 20 статей опубликовано в журналах «Народное образование», «Педагогическое образование и наука». В методических журналах «Преподавание истории в школе», «Биология в школе», «Химия в школе», «Школа и производство» учитель найдет статьи Т. И. Шамовой, посвященные уроку, использованию компьютера в школе, активизации учения школьников и др. Вопросы управления современной школой, внутришкольного контроля, аттестации педагогических кадров регулярно освещались Т. И. Шамовой и ее сотрудниками на страницах научно-практических журналов для администрации школ «Завуч», «Директор школы». Немало работ Т. И. Шамовой опубликовано за рубежом: в Болгарии, Венгрии, ГДР, Румынии. Однако главное направление публикационной деятельности Т. И. Шамовой, ее сотрудников, аспирантов и докторантов, ставших уже кандидатами и докторами наук, связано с созданием коллективных трудов (монографий, учебных и учебно-методических пособий, методических руководств) для модернизации управления образовательными системами – свыше 50 работ.

Новое качество управленческой деятельности определили такие работы Т. И. Шамовой, как: «Исследовательский подход в управлении школой»,

«Руководство сельской восьмилетней школой», «Совершенствовать руководство сельской школой», «Образовательный мониторинг как механизм управления развитием качества профессиональной подготовки руководителей образовательных учреждений» и другие, ставшие настольными для руководителей школ.

Татьяна Ивановна Шамова долгое время работала в составе редколлегии научно-теоретического журнала «Советская педагогика» / «Педагогика». Главный редактор журнала «Советская педагогика» Ф. Ф. Королев (1963 – 1971 гг.) ввел Т. И. Шамову в состав редколлегии журнала «Советская педагогика». 1-го января 1978 года Т. И. Шамова была назначена на должность заместителя главного редактора журнала «Педагогика» (главным редактором был С. А. Черник, ветеран Великой Отечественной войны, кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПН СССР, защитивший докторскую диссертацию в 1979 году, в НИИ общей педагогики АПН СССР). В составе редколлегии журнала Т. И. Шамова проработала 30 лет.

Шестая глава монографии «*Ценность результатов диссертационных исследований докторантов Т. И. Шамовой (1981 – 2008 гг.)*» посвящена исследованию содержания диссертаций докторантов Т. И. Шамовой, их профессиональному пути, многие из которых стали руководителями образовательных учреждений (школ, гимназий, лицеев), заведующими кафедрами педагогических институтов и университетов. За научной школой Т. И. Шамовой прочно закрепилось её имя – шамовцы.

В седьмой главе «Ценности и традиции научной школы управления образовательными системами» уточняются признаки идентификации научной школы, раскрыты ценности и традиции научной школы управления образовательными системами, дана классификация и рейтинг ценностей, рассматриваемых в диссертационных исследованиях Т. И. Шамовой и ее учеников. Автор выделяет 19 идентификационных признаков характеристики научной школы, которые целесообразно сгруппировать и обобщить до совокупности признаков-оснований: 1) «устойчивость» / регулярность воспроизведения: лидер и новые кадры, развитие идей; 2) «преемственность» / пространственно-временной параметр; 3) «продуктивность» / новизна. *Устойчивость* научной школы: наличие лидера; наличие научного разновозрастного коллектива; забота о научной смене и подготовка молодых ученых; расширение интереса к научно-исследовательской деятельности школы и ее результатам; место научной школы в структуре науки; хранение и передача научных традиций.

Преемственность: наличие направлений в науке, объединивших интересы группы исследователей; наличие общего направления работ; научное самоопределение, самоидентификация члена коллектива, проектирование исследований каждого как части общего; преемственность в разработке задач и методов исследовательской работы; преемственность в разработке тематики исследований учителя в трудах учеников; трансляция предметного содержания,

культурных норм и ценностей от поколения к поколению; воспитание особого стиля мышления; хранение и передача научных традиций. *«Продуктивность» / новизна*: инициирование научных идей, их статуса (теоретические, экспериментальные), распространение (выступления на конференциях, форумах, публикационная активность), развитие новых представлений в области науки; рост квалификации членов научного коллектива, критичность мышления; расширение интереса к научно-исследовательской деятельности (в университетах, среди педагогов-практиков). Эти позиции коррелируют с положениями о научных школах (согласно акад. С. В. Ивановой): 1) разработка собственной методологии и специфических средств познания и развития научного направления; 2) институциональное развитие (образование из научных школ новых лабораторий, кафедр и др.); 3) влияние и право на получение материальных и человеческих ресурсов; 4) формирование новых специальностей; 5) обогащение процессов подготовки кадров, появление экспертной функции в определенной области познания; 6) курирование процессов оценки и экспертизы в конкретной сфере. Глубокое, основанное на многообразной источниковедческой базе исследование В. Е. Цибульниковой личности и деятельности Татьяны Ивановны Шамовой сделало возможным построение ценностно-смысловой

модели социально-психологической структуры личности Учителя в единстве ценности служения и созидания. Признаки научной школы Т. И. Шамовой, ценности служения и созидания членов кафедры и на факультете, которыми много лет руководила Татьяна Ивановна (1981 – 2010 гг.), их рейтинг и классификация в диссертационных исследованиях ее учеников, традиции кафедры и факультета – все это составляет содержание последней главы монографии В. Е. Цибульниковой. Логическая стройность текста, ясность и доказательность содержания поддерживают внимание и интерес читателя.

В силу высказанных суждений и аргументов рецензируемая монография не только интересна, но и непременно полезна учителям и руководителям школ, научно-педагогическим работникам, докторантам, аспирантам и обучающимся по направлению подготовки «Педагогическое образование», позволяет разработать учебный курс и учебное пособие к нему как междисциплинарное содержание в русле современной философско-педагогической методологии.

Монография В. Е. Цибульниковой «Учитель: ценность служения и созидания» восполняет существенный пробел в систематизированном исследовании междисциплинарного феномена в характеристике профессиональной деятельности педагога, в высшем смысле – Учителя: ценность служения и созидания.

L. M. Perminova

REVIEW

ON THE MONOGRAPH BY V. E. TSIBULNIKOVA «TEACHER: VALUE OF SERVICE AND CREATION» (M. : MPGU, 2024. 687 p.)

НАШИ АВТОРЫ

**АБДУЛЛАЕВА
Сабина
Шихсеидовна**

старший преподаватель кафедры философии и религиоведения» Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: amirseiidova.sabina@yandex.ru

**АКИНШИНА
Александра
Николаевна**

аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: С. И. Дорошенко, доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: alakin97@bk.ru

**ВОХМЯНИНА
Анна
Николаевна**

директор Центра конкурентных исследований, ассистент кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики Национального исследовательского университета МЭИ (г. Москва, Россия)
E-mail: VokhmianinaAN@mpei.ru

**ГАЙДЕРОВА
Полина
Алексеевна**

студентка кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Р. В. Склярченко, кандидат филологических наук, доцент профессор кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: paulina.gaiderova@yandex.ru

**ГАЙНЕЕВ
Эдуард
Робертович**

кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры технологий профессионального обучения Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

**ДОРОШЕНКО
Светлана
Ивановна**

доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ЕЖКОВА**
Нина
Сергеевна доктор педагогических наук, доцент
профессор Института детства Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого
E-mail: egkovanc@mail.ru
- ЕРМЕЧЕВА**
Инна
Сергеевна учитель-логопед Яснополянского образовательного комплекса им. Л. Н. Толстого, аспирант Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)
- ЗВЕРЕВА**
Елена
Игоревна ассистент кафедры педагогики аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. Н. Селиверстова, доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zvereva.xelen@yandex.ru
- ИВАНОВА**
Наталья
Валентиновна доктор психологических наук, доцент
доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru
- ИЛЬЯЕВА**
Лариса
Павловна соискатель кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: М. С. Фабриков, доктор педагогических наук, доцент проректор по экономике и развитию, зав. кафедрой технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: larkailysha812@yandex.ru
- КАРЯКИН**
Арсений
Константинович магистрант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. Ю. Рогачева, доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: arkar01@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КАШКИН Евгений Александрович** магистрант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. Н. Селиверстова, доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: eu-kashkin@yandex.ru
- КОРНЕТОВ Григорий Борисович** доктор педагогических наук, профессор главный научный сотрудник отдела педагогической рискологии Корпоративного университета развития образования Московской области (г. Москва, Россия)
E-mail: kgb58@mail.ru
- МАКСИМОВ Максим Андреевич** аспирант кафедры возрастной и клинической психологии Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского; научный руководитель: А. В. Зобков, доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры возрастной и клинической психологии Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия)
E-mail: maxim.maximov.apu@gmail.com
- МОЛЕВА Галина Аркадьевна** кандидат педагогических наук, профессор профессор кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gamoleva@mail.ru
- ПЕРМИНОВА Людмила Михайловна** доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Государственного университета просвещения (г. Москва, Россия)
E-mail: lum1030@yandex.ru
- ПЛАКСИНА Ирина Васильевна** кандидат психологических наук, доцент доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: irinaplх@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- РОГАЧЕВА**
Елена
Юрьевна доктор педагогических, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- САХИЕВА**
Регина
Геннадьевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики высшей школы Казанского (Приволжского) федерального университета
(г. Казань, Россия)
E-mail: saxievarg@mail.ru
- СКЛИЗКОВА**
Алла
Персиевна доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: burelomy@list.ru
- СКЛЯРЕНКО**
Раиса
Васильевна кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: skv@vlsu.ru
- СМИРНОВА**
Светлана
Васильевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина
(г. Сыктывкар, Россия)
E-mail: smirnovasv@syktsu.ru, newprivat@mail.ru
- СЮЙ**
Бо аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ); научный руководитель: Е. Ю. Рогачева, доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: voer163@163.com

НАШИ АВТОРЫ

- ФАБРИКОВ
Максим
Сергеевич** доктор педагогических наук, доцент
проректор по экономике и развитию зав. кафедрой технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: proahr@vlsu.ru
- ЩЕРБАКОВА
Елена
Евгеньевна** доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор профессор кафедры культуры и психологии предпринимательства Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия)
E-mail: e.e.1806@yandex.ru
- ЧУКАНОВ
Александр
Константинович** учитель географии Образовательного центра № 5 г. Владимира аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. Н. Селиверстова, доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: aleksandrcukanov96400@gmail.com

OUR AUTHORS

- ABDULLAYEVA Sabina Sh.** Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Religious Studies Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: amirseidova.sabina@yandex.ru
- AKINSHINA Aleksandra N.** Postgraduate student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: S. I. Doroshenko, Dr. Sc. (Education), Associate Professor Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: alakin97@bk.ru
- VOKHMYANINA Anna N.** Director of the Center for Competitive Research, Assistant Professor at the Department of Advertising, Public Relations, and Linguistics, National Research University of Electronic Technology (Moscow, Russia)
E-mail: VokhmianinaAN@mpei.ru
- GAIDEROVA Polina A.** Student at the Department of Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: R. V. Sklyarenko, PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: paulina.gaiderova@yandex.ru
- GAINEEV Edward R.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Professional Training Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru
- DOROSHENKO Svetlana I.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru
- YEZHKOVA Nina S.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Institute of Childhood, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy (Tula, Russia)
E-mail: egkovanc@mail.ru

OUR AUTHORS

- ERMECHEVA
Inna S.** Speech Therapist at the Tolstoy Yasnopolyansky Educational Complex, Postgraduate Student at the Tolstoy Tula State Pedagogical University (Tula, Russia)
- ZVEREVA
Elena I.** Assistant at the Department of Pedagogy Postgraduate student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: E. N. Seliverstova, Dr. Sc. (Education), Professor Head at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zvereva.xelen@yandex.ru
- IVANOVA
Natalya V.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Age and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru
- ILYAEVA
Larisa P.** Candidate at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: M. S. Fabrikov, Dr. Sc. (Education), Associate Professor Vice Rector for Economics and Development Head at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: larkailysha812@yandex.ru
- KARJAKIN
Arseniy K.** Master's student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: E. Yu. Rogacheva, Dr. Sc. (Education), Professor Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: arkar01@mail.ru
- KASHKIN
Evgeniy A.** Master's student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: E. N. Seliverstova, Dr. Sc. (Education), Professor Head at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: eu-kashkin@yandex.ru

OUR AUTHORS

KORNETOV
Gregory B.

Dr. Sc. (Education), Professor
Chief Researcher at the Department of Pedagogical Riskology, Corporate University for the Development of Education in the Moscow Region (Moscow, Russia)
E-mail: kgb58@mail.ru

MAKSIMOV
Maksim A.

Postgraduate Student at the Department of Developmental and Clinical Psychology, National Research Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky; Research Supervisor: A. V. Zobkov, Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor Professor at the Department of Developmental and Clinical Psychology, National Research Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: maxim.maximov.apu@gmail.com

MOLEVA
Galina A.

PhD (Education), Professor
Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gamoleva@mail.ru

PERMINOVA
Ludmila M.

Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Continuing Education, State University of Education (Moscow, Russia)
E-mail: lum1030@yandex.ru

PLAKSINA
Irina V.

PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: irinapl@mail.ru

ROGACHEVA
Elena Yu.

Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

SAKHIEVA
Regina G.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Higher Education Pedagogy, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia)
E-mail: saxievar@mail.ru

OUR AUTHORS

- SKLIZKOVA
Alla P.** Dr. Sc. (Philology), Associate Professor
Professor at the Department of Russian and Foreign Philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: burelomy@list.ru
- SKLYARENKO
Raisa V.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: skv@vlsu.ru
- SMIRNOVA
Svetlana V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Primary Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia)
E-mail: smirnovasv@syktsu.ru, newprivat@mail.ru
- SYUY
Bo** Postgraduate Student at the Department of Pedagogy; Research Supervisor: E.Yu. Rogacheva, Dr. Sc. (Education), Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) (Vladimir, Russia)
E-mail: voer163@163.com
- FABRIKOV
Maxim S.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Vice Rector for Economics and Development Head at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: proahr@vlsu.ru
- SHCHERBAKOVA
Elena E.** Dr. Sc. (Education), PhD (Psychology), Professor
Professor at the Department of Culture and Entrepreneurship Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: e.e.1806@yandex.ru
- CHUKANOV
Alexander R.** Geography Teacher at the Educational Center № 5, Vladimir; Postgraduate student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: E. N. Seliverstova, Dr. Sc. (Education), Professor Head at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: aleksandrcukanov96400@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

• **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

• **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru>.

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу электронной редакции журнала: vestnik-pedagog.vlsu.ru после регистрации в регистрационной системе на сайте журнала.

Ян ван Эйк
«Благовещение»

