

ISSN 2500-297X  
УДК 37:159.9

4.2025

16+

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

**Издатель  
и учредитель:**  
Московский  
педагогический  
государственный  
университет

Выходит 4 раза в год

Свидетельство  
о регистрации СМИ:  
ПИ № ФС 77-67764  
от 17.11.2016

**Адрес редакции:**  
109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16-18, каб. 223

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

## **Психологические науки**

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

## **Педагогические науки**

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**Сайт журнала:** pp-obr.ru  
**E-mail:** izdat\_mgopu@mail.ru

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу  
«Пресса России» – 85003**

ISSN 2500-297X

# PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

4.2025

**The Founder  
and Publisher:**

Moscow Pedagogical  
State University

Mass media  
registration  
certificate

ПИ № ФС 77-67769  
as of 17.11.2016

**Editorial office:**

Moscow, Russia, Verh-  
nyaya  
Radishchevskaya str.,  
16–18, room 223,  
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)  
Information on journal  
can be accessed via: [pp-obr.ru](http://pp-obr.ru)

## Редакционная коллегия

**А.Ф. Ануфриев** – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

**Э.В. Лихачева** – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

**В.А. Барабанщиков** – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

**Ю.В. Варданян** – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

**О.Л. Жук** – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

**Ш.М. Каланова** – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

**Н.Б. Карабущенко** – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

**В.В. Кондратьев** – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

**О.Н. Олейникова** – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

**О.С. Орлова** – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

**М.И. Розенова** – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

**К.М. Романов** – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

**А.И. Савенков** – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**В.И. Слободчиков** – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

**Э. Харрис** – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

**М.А. Чошанов** – д-р пед. наук; профессор отделения STEM-образования, Колледж образования, Техасский университет в Эль-Пасо, США.

## Editorial Board

**Alexander F. Anufriev** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

**Elvira V. Likhacheva** – PhD in Psychology; Head at the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*executive secretary*).

**Vladimir A. Barabanshikov** – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

**Sholpan M. Calanova** – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

**Anne Harris** – PhD in Education; Head at Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

**Natalia B. Karabushchenko** – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

**Vladimir V. Kondratyev** – Dr. Hab. in Education; Director at the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

**Olga N. Oleynikova** – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

**Olga S. Orlova** – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia, Moscow.

**Marina I. Rozenova** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

**Konstantin M. Romanov** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

**Aleksandr I. Savenkov** – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor at the Department of Psychology, Moscow City University.

**Viktor I. Slobodchikov** – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher at the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

**Mourat A. Tchoshanov** – Dr. Hab. in Education; Professor of Mathematics Education, Division of STEM Education, College of Education, The University of Texas at El Paso, USA.

**Yulia V. Vardanyan** – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

**Olga L. Zhuk** – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

## Содержание

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

*Т.Н. Носкова*

Цифровизация социальной среды и цифровая культура . . . . . 9

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Е.И. Белоусова*

Цифровые инструменты на уроках изучения поэтики А.П. Чехова в старших классах . . . . . 23

*Ю.Ю. Бондарев*

Использование музыкальных генеративных сетей при изучении поэзии И.А. Бродского в 11 классе . . . . . 35

*М. Чжоу, В.В. Гетьман*

Методики освоения концертного репертуара в классе аккордеона: российский и китайский опыт педагогов-музыкантов . . . . . 48

*М.Л. Несмелова, И.М. Тарабукин*

Подходы к проектированию диагностик уровня готовности педагогов к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников в новых субъектах Российской Федерации в рамках учебно-воспитательного процесса по истории . . . . . 58

*В.Ф. Чертов*

Возвращение к А.С. Пушкину на уроках литературы в старших классах . . . . . 75

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Н.В. Зорькина*

Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе метода «Универсальная схема взаимодействия элементов» . . . . . 87

*А.Э. Корчак, Дж. Костли, А.В. Капуза*

Использование генеративного искусственного интеллекта в качестве инструмента поддержки при выполнении групповых заданий: правило светофора . . . . . 100

*С.А. Наумченко, О.П. Осипова*

Особенности управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта . . . . . 121

<i>Н.Н. Данилова, О.В. Казарян, О.С. Соболева</i> Технологии обучения иностранному языку на основе рекламных текстов . . . . .	132
<i>О.В. Сребродольский, А.Э. Попович</i> Педагогические условия формирования правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования . . . . .	143
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<i>Е.Ю. Бекасова, К.А. Кохан, Т.А. Рыбакова, Ю.Н. Крайнова</i> Гендерные характеристики интернет-зависимости (анализ международного опыта) . . . . .	155
<i>А.А. Голенков</i> Дефицит учебной мотивации у подростков: потенциал интегративной психотерапии . . . . .	167
<i>О.А. Джафарова, О.М. Базанова, Е.Д. Николенко, К.А. Джафаров, Т.А. Николаева</i> Обучаемость саморегуляции студентов инженерных и естественно-научных специальностей . . . . .	180
<i>Н.Г. Молодцова</i> Психодидактическая модель развития визуального мышления детей с помощью произведений живописи . . . . .	197
<i>М.С. Хамидулина, Н.Г. Малошонок</i> Какие интервенции для развития навыков саморегулируемого обучения лучше: оценка эффектов разной степени структурированности заданий . . . . .	212

# Contents

## GENERAL PEDAGOGY

*T.N. Noskova*

Digitalization of the social environment and digital culture . . . . . 9

## THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

*E.I. Belousova*

Digital tools in A.P. Chekhov's poetics lessons  
in senior schools . . . . . 23

*Yu.Yu. Bondarev*

The use of musical generative networks in the study  
of poetry of Joseph Brodsky in the 11th grade . . . . . 35

*M. Zhou, V.V. Getman*

Methods for mastering concert repertoire in accordion class:  
Russian and Chinese experience of music teachers . . . . . 48

*M.L. Nesmelova, I.M. Tarabukin*

Approaches to designing diagnostic instruments  
for assessing teachers' readiness to foster a civic identity  
of schoolchildren in the new entities of the Russian Federation  
within the context of history education . . . . . 58

*V.F. Chertov*

Returning to A.S. Pushkin in literature lessons in high school. . . . . 75

## THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

*N.V. Zorkina*

The organization of individual work of university students  
based on the "Universal scheme of interaction of elements"  
method. . . . . 87

*A.E. Korchak, J. Costley, A.V. Kapuza*

Using generative artificial intelligence as a support tool  
for group tasks: The traffic light rule. . . . . 100

*S.A. Naumchenko, O.P. Osipova*

Features of educational process management  
in secondary vocational education organizations  
using artificial intelligence resources. . . . . 121

<i>N.N. Danilova, O.V. Kazaryan, O.S. Soboleva</i> Technologies for teaching foreign languages based on advertising texts . . . . .	132
<i>O.V. Srebrodolsky, A.E. Popovich</i> Pedagogical conditions for the formation of legal competence of bachelors majoring in psychological and pedagogical education . . . . .	143
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>E.Yu. Bekasova, K.A. Kokhan, T.A. Rybakova, Yu.N. Krainova</i> Gender characteristics of Internet addiction (analysis of international experience). . . . .	155
<i>A.A. Golenkov</i> Lack of educational motivation in adolescents: The potential of integrative psychotherapy. . . . .	167
<i>O.A. Jafarova, O.M. Bazanova, E.D. Nikolenko, K.A. Dzhafarov, T.A. Nikolayeva</i> Self-regulation learning ability of engineering and natural science students . . . . .	180
<i>N.G. Molodtsova</i> A psychodidactic model for developing children's visual thinking using paintings . . . . .	197
<i>M.S. Khamidulina, N.G. Maloshonok</i> Which interventions for developing self-regulated learning skills are better: Evaluating the effects of different task structuring degrees . . . . .	212

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-9-22

УДК 37.013.42

**Т.Н. Носкова**

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена,  
191186 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

## Цифровизация социальной среды и цифровая культура

В статье делается попытка обоснования педагогического похода к понятию «цифровая культура личности», что необходимо для ее формирования в условиях цифровой социализации и профессиональной подготовки. Автор рассматривает цифровую культуру как часть общей культуры человека. В процессе исследования определены базовые основания, на которых происходит ее формирование: информационная, технологическая, коммуникативная и интеллектуальная культура современного человека. Обосновано, что становление цифровой культуры личности достигается через совершенствование этих базовых аспектов общей культуры в процессе погружения значительной части познавательных, социальных, профессиональных процессов в цифровую часть среды. С другой стороны, использован обобщенный междисциплинарный подход к формированию цифровой культуры личности на различных уровнях ее становления: материальном, функциональном, символическом, ментальном, ценностном (духовном). Показано, что системообразующим фактором становления цифровой культуры человека выступает ценностный (духовный) уровень, определяющий целеполагание субъекта в постановке и решении актуальных задач

© Носкова Т.Н., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

собственного развития, самореализации в цифровой среде. Определены дефициты, возникающие на ментальном и ценностном уровнях цифровой культуры, требующие поиска новых подходов в образовании молодежи. Обосновано, что становление ценностно-смысловых ориентиров современного человека в условиях цифрового окружения является актуальной проблемой образования.

**Ключевые слова:** цифровая культура, цифровизация социальной среды, информационная культура, технологическая культура, коммуникативная культура, интеллектуальная культура

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Носкова Т.Н. Цифровизация социальной среды и цифровая культура // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-9-22

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-9-22

**T.N. Noskova**

The Herzen State Pedagogical University of Russia,  
St. Petersburg, 191186, Russian Federation

## Digitalization of the social environment and digital culture

Digitalization of the social environment and the active immersion of young people in it are changing the processes of socialization, which today is expressed by the concept of digital socialization. The author considers digital culture as part of the general human culture. During the research, the basic foundations underlying its formation were determined: information, technological, communicative, and intellectual culture of contemporary individuals. It is substantiated that the development of a person's digital culture is achieved through the improvement of these basic aspects of general culture in the process of immersing a significant part of cognitive, social, and professional processes in the digital part of the environment. On the other hand, a generalized interdisciplinary approach was used to the formation of a digital culture of the individual at various levels of its formation: material, functional, symbolic, mental, value (spiritual). It is shown that the system-forming factor in the formation of a person's digital culture is the value

(spiritual) level, which determines the subject's goal-setting in setting and solving urgent problems of their own development and self-realization in the digital environment. Deficiencies that arise at the mental and value levels of digital culture are identified, requiring the search for new approaches in the education of young people. It is substantiated that the formation of value-semantic orientations of contemporary individuals within a digital environment constitutes a pressing issue in education.

**Key words:** digital culture, digitalization of the social environment, information culture, technological culture, communicative culture, intellectual culture

CITATION: Noskova T.N. Digitalization of the social environment and digital culture. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 9–22. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-9-22

## Цифровизация социальной среды и профессиональной деятельности человека

Цифровизация социальной среды происходит под влиянием развития современных информационных средств и технологий. В цифровой среде функционируют электронные средства массовой информации, электронные библиотеки и цифровые платформы научных знаний, осуществляется трансляция кинофильмов, концертов и театральных представлений. Виртуальные музеи и экскурсии приглашают пользователей ознакомиться с коллекциями артефактов и традициями разных стран. Массовые онлайн-курсы на различных образовательных платформах предлагают пользователям удаленные образовательные услуги. Телемедицина и консультирование помогают людям в решении проблем со здоровьем. Однако самая активная деятельность пользователей Интернета наблюдается в социальных сетях, где люди общаются и обмениваются контентом. Смартфоны, подключенные к Интернету, позволяют человеку погружаться в цифровой мир повсеместно, в любой момент времени, и этим активно пользуются молодые поколения.

Средства цифровизации продвигают развитие цифровой экономики<sup>1</sup>, задают новые вызовы профессиональной подготовке современных специалистов. Цифровые технологии (искусственный интеллект, работа с большими данными, технологии распределенного реестра, робототехника, Интернет вещей и др.) становятся сквозными технологиями

<sup>1</sup> Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: <http://static.government.ru/media/files/urKHm0gTPPnzJlaKw3M5cNLo6gczMkPF.pdf> (дата обращения: 24.07.2024).

современной индустрии. Цифровая индустрия задает новые требования к профессиональной подготовке специалистов, которым необходимо не только развивать цифровые компетенции, но также научиться эффективно работать с передовыми цифровыми технологиями<sup>2</sup>.

Современный человек все более погружается в цифровую среду, время, проведенное в виртуальных взаимодействиях, может составлять несколько часов в день у молодежи и лиц, работающих удаленно<sup>3</sup>. Возрастает роль и значимость цифровой среды в решении социальных и профессиональных задач в разных сферах деятельности [19]. Процесс социализации новых поколений все более приобретает характер цифровой социализации. Раскрывая понятие цифровой социализации [22], исследователи также указывают на изменение сознания человека, его «цифровые расширения» при повсеместном использовании цифровых сред и технологий [21].

Вопрос заключается в том, как цифровые расширения человека отражаются на его становлении, развитии? Открывают они субъекту новые возможности развития, или цифровые автоматы поработают его, без них он не может эффективно решать актуальные задачи? Ответ следует искать в становлении цифровой культуры личности. В статье делается попытка обоснования педагогического похода к этому понятию, что позволит целенаправленно формировать цифровую культуру молодежи в условиях цифровой социализации.

## Основы формирования цифровой культуры

Очевидно, что цифровая культура – это новый слой культуры человека, но важно определить, на каких основаниях она формируется, какие виды культуры включены в ее базовую часть. Известно, что культура понятие многозначное, многоаспектное, существует множество ее определений. В контексте обсуждаемой проблемы будем выбирать из всей совокупности такие определения, которые в наибольшей мере релевантны обсуждаемой проблеме. Например, следующее определение культуры, отражающее особенности цифровой социальной среды: «Культура – это сущностная характеристика человека, связанная с чисто человеческой способностью целенаправленного преобразования окружающего мира, в ходе которого создается искусственный мир вещей, символов, а также связей и отношений между людьми» [9, с. 109].

<sup>2</sup> Программа «Кадры для цифровой экономики». URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (дата обращения: 24.07.2024).

<sup>3</sup> Интернетом в России пользуются 80% населения старше 12 лет (2022). URL: <https://mediascope.net/news/1460058/> (дата обращения: 24.07.2024).

## Информационная культура

В цифровой среде все действия человека осуществляются с информацией, поэтому важным аспектом выступает информационная культура личности. Нам представляется наиболее полным определением этого понятия, сформулированное Н.И. Гендиной [5]. В нем фигурируют не только умения и навыки, удовлетворение потребностей человека, но также мировоззрение.

Повышение требований к информационной культуре современного человека обусловлено большими потоками цифровой информации, динамикой появления новых знаний и их отражением в цифровой среде Интернета; разными формами и форматами функционирования цифровой информации (мультимедиа, новые медиа) [11]; целенаправленным размещением в Сети ложной, фейковой, вредоносной информации, требующей критичного восприятия, сохранения информационной безопасности личности и пр.

## Технологическая культура

Цифровая среда функционирует на базе информационно-технических систем и технологий, поэтому особую значимость приобретает технологическая культура личности. В разных трактовках этого понятия можно выделить аспекты мировоззрения и самопонимания человека [1], логику профессионального поведения [14]. Присоединяемся к определению исследователей, которые под технологической культурой понимают уровень развития преобразовательной деятельности человека в современных технологических процессах [24].

Новые требования к формированию технологической культуры предъявляют динамично развивающиеся цифровые технологии. Эффективная профессиональная деятельность в цифровой среде требует овладения новыми технологиями, такими как искусственный интеллект, системы распределенного реестра, работа с большими данными, робототехникой, Интернетом вещей и пр. Такие задачи сегодня решаются в дополнительном образовании, в IT-кубах, технопарках со школьниками, открытии в вузах и ссузах новых образовательных программ подготовки IT-специалистов и пр.

## Коммуникативная культура

В определении коммуникативной культуры можно выделить разные исследовательские подходы: психологический, социологический, педагогический. В первую очередь это культура речи (владение нормами устного и письменного литературного языка), в общении также важны

перцептивный и интерактивный компоненты. В системе коммуникативной культуры современной информационной среды И.М. Дзялошинский выделяет технологический, правовой, этический и медиаэтический комплексы [7]. Согласны с определением В.С. Безруковой, рассматривающей это понятие в контексте использования его средств в различных жизненных и производственных ситуациях, как часть базовой культуры личности [2].

В условиях цифровой среды расширяется сфера коммуникации современного человека. Субъект вступает в коммуникацию не только с ближним окружением, «лицом к лицу», но с удаленными пользователями Сети, с массовой аудиторией. Человек взаимодействует не только с информационными ресурсами Интернета, но также с интеллектуальными агентами, Интернетом вещей и пр. Это расширяет коммуникативное пространство современного человека, вводя в него неживые системы, объекты, устройства. Такой подход к коммуникации необходимо учитывать в профессиональной подготовке современных специалистов [26].

## Интеллектуальная культура

Обработка информации, функционирующей в Интернете, постановка задач в цифровой среде и принятие решений зависит от интеллектуальной культуры личности. Согласны с исследователями, которые в этом понятии выделяют самостоятельность мышления, видение противоречий и умений их разрешать, творческий подход, креативность и пр. [3].

Как будет изменяться интеллектуальная культура человека с развитием цифровых средств и технологий, внедрением систем искусственного интеллекта? Цифровые технологии открывают возможности новых методов работы с информацией (машинное моделирование, обработка больших данных), сетевых взаимодействий с удаленными пользователями в решении актуальных задач, автоматизации умственного труда – все это неизбежно будет оказывать влияние на культуру интеллектуальной деятельности [20]. Несомненно, что в современных реалиях необходимо учитывать возрастающую роль технологий искусственного интеллекта (ИИ), когда с помощью генеративных технологий можно создавать тексты, изображения, работать с большими данными, выполнять значительную часть формализованной работы и пр. [13].

Таким образом, в опоре на цифровые средства и технологии предстоит обогащать, наращивать, совершенствовать, развивать такие аспекты культуры, как информационную, технологическую, коммуникативную, так и интеллектуальную культуру, от них будет зависеть становление цифровой культуры личности.

## Обобщенная модель цифровой культуры

Вопросы формирования цифровой культуры рассматривают в своих работах многие отечественные исследователи: Д.В. Галкин, Е.Н. Елькина, М.Ю. Захаров, Е.Г. Михайлова, И.Л. Сергеева, Н.Л. Соколова, И.Е. Старовойтова, А.А. Хлап, А.В. Шишкова и др. Цифровая культура в этих исследованиях анализируется в различных аспектах. Одни исследователи ее рассматривают в аспекте культурно-исторического этапа развития информационной культуры [10], другие – в социальных и образовательных аспектах [6].

Интерес представляет работа, выявляющая техногенный идеал цифровой культуры [27].

Наиболее глубокое рассмотрение отслеживается в исследованиях, посвященных методологическим подходам и тенденциям развития цифровой культуры [4; 8].

Практическое приложение имеют работы, посвященные формированию цифровой культуры в современной профессиональной подготовке как инженеров [12; 15], так и педагогов [18].

Анализируя различные подходы исследователей к понятию «цифровая культура», можно выделить два основных направления: одно раскрывает понятие со стороны технических наук, другое – гуманитарных. Приведем наиболее характерные определения цифровой культуры.

Так, Е.Г. Михайлова рассматривает понятие цифровой культуры как совокупность цифровых компетенций [15]. Д.В. Галкин дает определение цифровой культуры через «символические структуры с цифровым кодированием... поддерживающие определенные ценности» [4, с. 13]. Еще в одном исследовании цифровая культура рассматривается в качестве «интегральной конструкции, включающей аудиовизуальную, семиотическую, технологическую, логическую, коммуникационную, сетевую и другие подсистемы» [10, с. 202].

Представляется целесообразным рассматривать понятие «цифровая культура личности» в обобщенном виде, который интегрирует оба выделенных подхода.

Для этого используем предложенную Д.В. Галкиным модель [4]. Цифровая культура в его исследовании рассматривается на нескольких уровнях, которым соответствуют разные типы объектов: материальном (артефакты), функциональном (институты), символическом (языки), ментальном (менталитет), духовном (ценностном). Используя эту модель, проанализируем, как сегодня происходит формирование цифровой культуры личности.

### *Материальный уровень*

Этот уровень формирования цифровой культуры осваивается субъектом через овладение цифровыми средствами и технологиями. Это происходит как в ходе образовательного процесса, так и в повседневных практиках. Развитие современных информационных средств и технологий происходит сегодня в направлении дружелюбности пользователям (понятный интерфейс, взаимодействие на естественном языке). Поэтому даже неподготовленный субъект может самостоятельно овладевать техническими аспектами использования цифровых средств и технологий.

### *Функциональный уровень*

Реализуется в образовательном процессе (школа, ссуз, вуз, система повышения квалификации) через формирование цифровых навыков и компетенций обучающихся. Особый прогресс был достигнут в условиях пандемии, заставившей всех работников перейти в онлайн-форматы профессиональной деятельности. Это позволило на должном уровне сформировать цифровые компетенции работающим специалистам, в том числе педагогическим работникам [23; 28].

### *Символический уровень*

Достигается посредством формирования медиакомпетенций, умений использовать различные формы визуализации, компьютерной графики, видео-, аудиосообщений [25]. Языком взаимодействий с технологиями искусственного интеллекта становится грамотная формулировка промпт-запросов. Следующим этапом внедрения технологий становится самостоятельное программирование субъектом прикладных технологий ИИ на языке Python и пр. В Интернете размещены онлайн-курсы и программы, которые помогают даже школьникам активно осваивать технологии искусственного интеллекта<sup>4</sup>.

### *Ментальный уровень*

Этот уровень цифровой культуры проявляется в осознании и использовании субъектом новых возможностей цифровой среды с удаленным доступом к нужным информационным массивам, расширении коммуникационных связей и взаимодействий с пользователями Сети в решении

---

<sup>4</sup> Онлайн-курсы и программы, которые помогут школьникам погрузиться в мир искусственного интеллекта. URL: <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/opportunities/onlayn-kursy-i-programmy-kotorye-pomogut-shkolnikam-pogruzitsya-v-mir-iskusstvennogo-intellekta/> (дата обращения: 24.07.2024).

актуальных задач. Новые возможности открывают средства автоматизации умственного труда, методы машинного моделирования, прогнозирования рисков, умения работать с большими данными, Интернетом вещей и пр. Все это требует развития новых подходов в решении социальных и профессиональных задач, поиска новых технологических решений, динамично изменяющийся окружающий цифровой мир; постановки новых классов задач, изменений в стиле мышления современного специалиста [20]. В образовании новый стиль мышления педагогов обусловлен трансформацией образовательной деятельности в цифровой среде [16].

### *Ценностный (духовный) уровень*

Ценности общества, в котором развивается человек, осваиваются в процессе социализации. Цифровая социализация актуализирует ценностные противоречия и риски, поскольку субъект взаимодействует не только с ближним окружением, но и глобальной информационной средой, которая может навязывать альтернативные ценности. Одной из актуальных проблем современного образования становится подготовка молодежи к критичному восприятию информации, защите традиционных, национальных ценностей в условиях цифровых межкультурных взаимодействий. С междисциплинарных позиций психологии, педагогики и информатики проведена систематизация ценностей цифровой образовательной среды, рассматривая современную образовательную среду как синергию сред межличностного и сетевого взаимодействия.

Ценностный потенциал среды включает две группы – терминальные (традиционные, базовые ценности) и инструментальные (новые ценности, обусловленные цифровой трансформацией). Учет этих ценностей позволит преодолеть личностные, технологические, коммуникационные риски цифровой среды [17].

Современному учителю предстоит решать задачи воспитания не только в условиях контактной среды, но и цифровой ее части. В исследовании О.В. Яковлевой разработана модель ценностей цифровой образовательной среды для определения соотношения традиционных и новых ценностей образования в контексте профессионального воспитания будущих учителей [29].

Считаем, что становление ценностно-смысловых ориентиров современного человека в условиях цифрового окружения является системообразующим фактором становления цифровой культуры личности и актуальной проблемой современного образования.

## Заклучение

Все вышеизложенное показывает, что развитие, формирование цифровой культуры личности следует рассматривать в традиционном и трансформационном аспектах.

Традиционный аспект цифровой культуры личности связан с совершенствованием информационной, технологической, коммуникативной и интеллектуальной культуры человека в процессе погружения значительной части познавательных, социальных, профессиональных процессов в цифровую часть среды. Повышение скоростей, объемов информации в цифровой среде требует совершенствования информационной культуры личности. Формирование цифровых навыков, компетенций обогащает технологическую культуру современного человека. Новые форматы и масштабы взаимодействий в Интернете, открывающие возможности не только индивидуальных и групповых, но и массовых коммуникаций, стимулируют субъекта к выходу на новый уровень коммуникативной культуры. Использование технологий искусственного интеллекта, постановка новых классов актуальных задач в цифровой среде определяется развитием интеллектуальной культуры личности.

Трансформационный аспект цифровой культуры позволяет представить уровневая модель. Анализ показывает, что сегодня формирование цифровой культуры личности осуществляется на нижних уровнях модели (материальном, функциональном, символическом). Это происходит через освоение цифровых средств и технологий, формирование цифровых навыков и компетенций пользователей цифровой среды. Осваивается язык новых медиа, взаимодействий с цифровыми автоматами, технологиями искусственного интеллекта. Вместе с тем, ментальный уровень цифровой культуры еще не осмыслен исследователями в должной мере. Он связан с постановкой и решением новых классов задач в условиях внедрения цифровых технологий (систем искусственного интеллекта, роботизированных устройств, Интернета вещей и пр.) в современную профессиональную деятельность, поиском новых технологических решений, динамично изменяющийся окружающий цифровой мир.

Системообразующим фактором становления цифровой культуры личности выступает ценностный (духовный) уровень, определяющий целеполагание субъекта в постановке и решении актуальных задач собственного развития, самореализации в цифровой среде. Становление ценностно-смысловых ориентиров развивающегося человека в условиях цифрового окружения является актуальной проблемой современного образования.

Можно констатировать, что в условиях цифровизации социальной деятельности, формирования цифровой экономики, экономики данных, цифровая культура личности выступает основой преобразующей деятельности в цифровой среде, самореализации в ней человека.

### Библиографический список / References

1. Барцель А. Значение технологической культуры и технологической культуры и техноэтики // Вестник высшей школы. 1992. № 8. С. 13–19. [Barzel A. The importance of technological culture and techno-engineering. *Bulletin of Higher Education*. 1992. No. 8. Pp. 13–19. (In Rus.)]
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. [Bezrukova V.S. *Osnovy dukhovnoy kultury (entsiklopedicheskiy slovar pedagoga)* [Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of a teacher)]. Yekaterinburg, 2000.]
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999. [Vishnyakova S.M. *Professionalnoye obrazovaniye: Slovar. Klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika* [Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, and current vocabulary]. Moscow, 1999.]
4. Галкин Д.В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 3 (8). С. 11–16. [Galkin D.V. *Digital Culture: Methodological issues in the study of cultural dynamics from digital automatons to techno-bio-creatures*. *International Journal of Cultural Research*. 2012. No. 3 (8). Pp. 11–16. (In Rus.)]
5. Гендина Н.И. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации // Библиосфера. 2005. № 1. С. 55–62. [Gendina N.I. *Concept of formation of information culture of the individual: Experience of development and implementation*. *Bibliosphere*. 2005. No. 1. Pp. 55–62. (In Rus.)]
6. Гнатышина Е.В., Саламатов А.А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 8. С. 19–24. [Gnatyshina E.V., Salamatov A.A. *Digitalization and formation of digital culture: Social and educational aspects*. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017. No. 8. Pp. 19–24. (In Rus.)]
7. Дзялошинский И.М. Коммуникация и коммуникативная культура: учебное пособие. М., 2022. [Dzyaloshinskiy I.M. *Kommunikatsiya i kommunikativnaya kultura* [Communication and communicative culture]. Textbook. Moscow, 2022.]
8. Елькина Е.Е. Цифровая культура как область междисциплинарных исследований: методологические подходы и тенденции развития // International Journal of Open Information Technologies. 2018. Т. 6. № 12. С. 67–78. [Elkina E.E. *Digital culture as a field of interdisciplinary research*: ...]

- Methodological approaches and development trends. *International Journal of Open Information Technologies*. 2018. Vol. 6. No. 12. Pp. 67–78. (In Rus.)]
9. Еркекова Т.Н., Абишев К.С. Коммуникативная культура специалиста в системе образования // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 6-1. С. 108–110. [Ermeikova T.N., Abishev K.S. Communicative culture of a specialist in the education system. *Modern Problems of Science and Education*. 2009. No. 6-1. Pp. 108–110. (In Rus.)]
  10. Захаров М.Ю., Старовойтова И.Е., Шишкова А.В. Цифровая культура – исторический этап развития информационной культуры общества // Вестник университета. 2020. № 5. С. 200–205. DOI: 10.26425/1816-4277-2020-5-200-205 [Zakharov M.Yu., Starovoitova I.E., Shishkova A.V. Digital culture – a historical stage in the development of the information culture of society. *Vestnik universiteta*. 2020. No. 5. Pp. 200–205. (In Rus.). DOI: 10.26425/1816-4277-2020-5-200-205]
  11. Ильясова Р.А. О формировании информационной культуры будущего специалиста в информационном обществе // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 6. С. 88–89. [Ilyasova R.A. On the formation of information culture of future specialists in the information society. *International Journal of Experimental Education*. 2015. No. 6. Pp. 88–89. (In Rus.)]
  12. Колонтаевская И.Ф., Исабекова О.А. Цифровая культура инженера: проблемы и решения // Наука 2014: Итоги, перспективы: материалы международной научно-практической конференции / науч. ред. Е.А. Омельченко. М., 2015. С. 72–79. [Kolontayevskaya I.F., Isabekova O.A. Digital culture of an engineer: Problems and solutions. *Nauka 2014: Itogi, perspektivy: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. E.A. Omelchenko (ed.). Moscow, 2015. Pp. 72–79. (In Rus.)]
  13. Корчагин С.А. Анализ тенденций применения технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2021. Т. 21. Вып. 1. С. 37–42. DOI: 10.18500/1818-9601-2021-21-1-37-42 [Korchagin S.A. Analysis of trends in the application of artificial intelligence technologies in the educational sphere. *Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Sociology. Political Science*. 2021. Vol. 21. Issue 1. Pp. 37–42. (In Rus.). DOI: 10.18500/1818-9601-2021-21-1-37-42]
  14. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для вузов. М., 2001. [Levina M.M. *Tekhnologiya professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Technology of professional pedagogical education]. Teaching aid for universities. Moscow, 2001.]
  15. Михайлова Е.Г. Блок дисциплин «Цифровая культура» в образовательных программах бакалавриата и магистратуры университета ИТМО // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. № 1. С. 98–100. [Mikhailova E.G. The digital culture block of disciplines in the bachelor's and master's degree programs of ITMO University. *Modern Education: Content, Technologies, Quality*. 2018. No. 1. Pp. 98–100. (In Rus.)]
  16. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды. СПб., 2020. [Noskova T.N. *Didaktika tsifrovoy sredy* [Didactics of the digital environment]. St. Petersburg, 2020.]

17. Носкова Т.Н., Яковлева О.В. Ценности образования в эпоху цифровизации и стратегии образовательной деятельности студентов // Человек и образование. 2023. № 3. С. 49–57. DOI: 10.54884/S1815 [Noskova T.N., Yakovleva O.V. Values of education in the era of digitalization and strategies for students' educational activities. *Man and Education*. 2023. No. 3. Pp. 49–57. (In Rus.). DOI: 10.54884/S1815]
18. Носова Л.С., Леонова Е.А., Рузаков А.А. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования // Вестник Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 3 (175). С. 134–150. [Nosova L.S., Leonova E.A., Ruzakov A.A. Model of digital culture of future teachers in the context of digitalization of education. *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*. 2019. No. 3 (175). Pp. 134–150. (In Rus.)]
19. Осипова Н.Г. Цифровизация социальной реальности: ключевые дискуссии // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2022. Т. 28. № 3. С. 7–27. DOI: 10.24290/1029-3736-2022-28-3 [Osipova N.G. Digitalization of social reality: Key discussions. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*. 2022. Vol. 28. No. 3. Pp. 7–27. (In Rus.). DOI: 10.24290/1029-3736-2022-28-3]
20. Салова Т.Л. Интеллектуальная культура информационной цивилизации // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 1. С. 15–18. [Salova T.L. Intellectual culture of information civilization. *Bulletin of the Maykop State Technological University*. 2018. No. 1. Pp. 15–18. (In Rus.)]
21. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450 [Soldatova G.U., Voyskunskiy A.Ye. Social-cognitive concept of digital socialization: A new ecosystem and social evolution of the psyche. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021. Vol. 18. No. 3. Pp. 431–450. (In Rus.). DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450]
22. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. № 9 (3). С. 71–80. DOI: 10.17759/sps.2018090308 [Soldatova G.U. Digital socialization in a cultural-historical paradigm: A changing child in a changing world. *Social Psychology and Society*. 2018. No. 9 (3). Pp. 71–80. (In Rus.). DOI: 10.17759/sps.2018090308]
23. Сухомлин В.А., Зубарева Е.В., Якушин А.В. Методологические аспекты концепции цифровых навыков // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. Т. 13. № 2. С. 146–152. [Sukhomlin V.A., Zubareva Ye.V., Yakushin A.V. Methodological aspects of the concept of digital skills. *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii i IT-obrazovaniye*. 2017. Vol. 13. No. 2. Pp. 146–152. (In Rus.)]
24. Технологическая культура как элемент общей культуры личности в подготовке учебных философов и педагогов / Э.Р. Хайруллина, Н.К. Нуриев, Д.А. Крылов, В.А. Комелина // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 5. С. 260–263. [Khayrullina E.R., Nuriyev N.K.,

- Krylov D.A., Komelina V.A. Technological culture as an element of the general culture of the individual in the interpretation of educational philosophers and teachers. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2014. No. 5. Pp. 260–263. (In Rus.)
25. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учебное пособие. 4-е изд. М., 2021. DOI 10.23681/610940 [Fedorov A.V. Mediaobrazovanie i mediagramotnost [Media education and media literacy]. Textbook. 4th ed. Moscow, 2021. DOI: 10.23681/610940]
26. Филиппова Г.В. Коммуникативная культура студентов // Концепт. 2016. Т. 5. С. 181–185. [Filippova G.V. Communicative culture of students. *Kontsept*. 2016. Vol. 5. Pp. 181–185. (In Rus.)]
27. Хлап А.А. Техногенный идеал в цифровой культуре: построение модели исследования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 1 (38). С. 14. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-14 [Khlap A.A. Technogenic ideal in digital culture: Building a research model. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022. Vol. 10. No. 1 (38). Pp. 14. (In Rus.). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-14]
28. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева и др. М., 2019. [Aimaletdinov T.A., Baymuratova L.R., Zaitseva O.A. et al. Tsifrovaya gramotnost rossiyskikh pedagogov. Gotovnost k ispolzovaniyu tsifrovyykh tekhnologiy v uchebnom protsesse [Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process]. Moscow, 2019.]
29. Яковлева О.В. Искусственный интеллект и вопросы профессиональной этики в подготовке будущих учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 5. С. 391–396. DOI: 10.30853/ped20240049 [Yakovleva O.V. Artificial intelligence and issues of professional ethics in the preparation of future teachers. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2024. Vol. 9. No. 5. Pp. 391–396. (In Rus.). DOI: 10.30853/ped20240049]

Статья поступила в редакцию 08.07.2025, принята к публикации 19.08.2025

The article was received 08.07.2025, accepted for publication 19.08.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Носкова Татьяна Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор; заведующая кафедрой цифрового образования Института информационных технологий и технологического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

**Tatyana N. Noskova** – Dr. Pedagogy Hab.; Head of the Department of Digital Education of the Institute of Information Technology and Technological Education, The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

E-mail: noskovatn@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-23-34

УДК 372.882

**Е.И. Белоусова**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Цифровые инструменты на уроках изучения поэтики А.П. Чехова в старших классах

В статье освещается роль цифровой среды в современной практике школьного преподавания литературы на примере изучения творчества А.П. Чехова в старших классах. Цель статьи – показать пути преодоления учащимися поверхностного чтения произведений А.П. Чехова и восприятия нравственных метаморфоз чеховских героев и экзистенциальных вопросов, поднимаемых в его поздних произведениях, с помощью цифрового методического инструментария. Представлен спектр цифровых инструментов учителя литературы – специальные учебные платформы и программы (Adobe Presenter, Power Point, Промо ШОУ, ProShow Producer, GOOGLE, Canva и др.), осуществляющие обучающие, контролирующие функции, содействующие подготовке дидактического материала для учащихся, подходящие для создания мультимедийных презентаций, видеоуроков, учебных пособий с красочной графикой, анимацией, звуковым оформлением. В статье отмечается, что на учебных платформах возможно создание и размещение любого образовательного контента: учебной информации, банка учебных и справочных материалов, художественных текстов; учебно-методических материалов по литературе (учебников, рабочих тетрадей,

© Белоусова Е.И., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

фонохрестоматий, учебно-методических рекомендаций для учителя); системы мониторинга качества образования школьников и студентов, базы тестовых заданий с автоматической проверкой и т.д. Реализация предлагаемого подхода с использованием цифровых инструментов показана на разных этапах изучения темы «А.П. Чехов» (знакомство с биографией автора, работа с черновиками, анализ художественной детали, композиции и речевых характеристик героев поздних рассказов А.П. Чехова). На примере анализа рассказа «Ионыч» рассмотрены некоторые цифровые ресурсы и приемы (интерактивные карты, цифровой коллаж, ментальные карты и др.), использование которых способствует более глубокому восприятию современными школьниками замысла писателя.

**Ключевые слова:** позднее творчество А.П. Чехова, цифровые инструменты в преподавании литературы, рассказ «Ионыч», нравственные метаморфозы чеховских героев, поэтика Чехова, интерпретация текста

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Белоусова Е.И. Цифровые инструменты на уроках изучения поэтики А.П. Чехова в старших классах // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 23–34. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-23-34

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-23-34

**E.I. Belousova**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Digital tools in A.P. Chekhov's poetics lessons in senior schools

The article explores the role of the digital environment in contemporary literature teaching, using the example of studying A.P. Chekhov's works in senior grades of a modern school. The article aims to demonstrate ways for students to overcome superficial reading of A.P. Chekhov's works and to perceive the moral metamorphoses of Chekhov's characters and the existential questions raised in his later works using digital teaching tools.

The article presents a range of digital tools for literature teachers: specialized educational platforms and programs (Adobe Presenter, PowerPoint, Promo SHOW, ProShow Producer, GOOGLE, Canva, etc.) that perform teaching and monitoring functions, facilitate the preparation of didactic materials for students, and are suitable for creating multimedia presentations, video lessons, and teaching aids with colorful graphics, animation, and sound. The article notes that educational platforms can be used to create and host any educational content: educational information, a bank of educational and reference materials, and literary texts; teaching and methodological materials on literature (textbooks, workbooks, sound books, and teaching and methodological recommendations for teachers); a system for monitoring the quality of education for schoolchildren and students; a database of test assignments with automatic checking, etc. The implementation of the proposed approach using digital tools is demonstrated at various stages of studying the topic (familiarization with the author's biography, working with drafts, analyzing artistic detail, composition, and speech characteristics of characters in A.P. Chekhov's late stories). Using the example of the story "Ionich", several digital resources and techniques (interactive maps, digital collage, mind maps, etc.) are considered, the use of which contributes to a deeper understanding of the writer's intent by modern schoolchildren.

**Key words:** later works of A.P. Chekhov, digital tools in teaching literature, the story "Ionich", moral metamorphoses of Chekhov's heroes, Chekhov's poetics, text interpretation

CITATION: Belousova E.I. Digital tools in A.P. Chekhov's poetics lessons in senior schools. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 23–34. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-23-34

## Введение

Школьное литературное образование последовательно интегрирует цифровые технологии в учебно-воспитательный процесс, что полностью соответствует задачам национального проекта «Образование» по созданию высококачественной и доступной цифровой образовательной среды<sup>1</sup>. Информатизация образовательного пространства является сегодня не дополнительным элементом, а необходимым условием реализации ФГОС.

<sup>1</sup> Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: приложение к Приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 // Русский язык (прил. к газ. «Первое сентября»). 2002. № 38. С. 3–4.

Актуальность проблемы подтверждается тем, что чтение, анализ и интерпретация произведений художественной литературы сегодня невозможны без учета специфики существования художественного текста в цифровой среде. Чтение как социокультурное явление перенимает от медиа многообразные приемы организации читательской деятельности учащихся.

Вполне обоснованно, что вопросы использования цифровых технологий нашли отражение в большинстве методических разработок по литературе, опубликованных в последнее десятилетие, в которых исследуется широкий перечень форм их реализации на уроках литературы и во внеурочной деятельности: технологии лонгрида (И.В. Сосновская [7]), подкаста (Д.Д. Жирков [2]), мультимедийного комментария (А.А. Соколова [6]), блог-технологии (В.Н. Петренко [4]) и др.

## **Цифровые инструменты в практике школьного преподавания литературы**

Неуклонное развитие интернет-проектов непрерывно расширяет спектр цифровых инструментов учителя литературы. В его распоряжении сейчас множество специальных учебных программ и платформ, помогающих осуществлять обучающие, развивающие, контролирующие функции. Например, такие программы, как Adobe Presenter, Power Point, Промо ШОУ, ProShow Producer и др., содействующие подготовке дидактического материала для учащихся (созданию мультимедийных презентаций, видеуроков, учебных пособий с красочной графикой, анимацией, звуковым оформлением), учитель может использовать при организации уроков чтения, анализа изучаемых произведений, для сопровождения уроков-лекций, подготовки дополнительных материалов.

В качестве учебных платформ учитель литературы все чаще выбирает интерактивные доски (<https://www.twiddla.com/>, <http://flockdraw.com>, <https://ru.padlet.com>, <https://awwapp.com>, <https://www.triventy.com>, <https://quizizz.com>, <https://get.plickers.com>); lcd-панели, проекторы, планшеты, платформы МЭШ, РЭШ; Zoom, TEAMS, GOOGLE-mitting и др., методическое «портфолио», социальные сети и т.д.

На учебных платформах возможно создание и размещение любого контента: учебной информации, банка учебных и справочных материалов, художественных текстов; учебно-методических материалов по литературе (учебников, рабочих тетрадей, фонохрестоматий, учебно-методических рекомендаций для учителя); системы мониторинга качества образования школьников, базы тестовых заданий с автоматической проверкой и т.д.

Интернет-пространство неуклонно развивается, способствуя появлению и конвергенции в цифровой среде новых онлайн-сервисов: Learning apps, Class Tools, Online Test Pad, Wizer me, ресурсы Google; технологий для визуализации данных, информации, процессов и т.д. (скрайбинг, сторителлинг, QR-коды, инфографика) (<https://www.mindomo.com/ru>, <https://www.draw.io>, <https://wordart.com>, <http://qrcoder.ru>, <https://www.powtoon.com/>, <https://www.videoscribe.com>); созданию и ведению вебинаров, конференций (<http://quatla.com/edu/descr>, <http://www.anymeeting.com/>); сайтов, блогов (<https://www.tumblr.com/>, <http://ru.wix.com/>, <https://www.canva.com>) и др.

Очевидно, что цифровизация образовательной практики требует от учителя совершенствования профессиональных умений и навыков в выборе и использовании цифровых инструментов и учета того, что для современных школьников цифровые технологии перестали быть просто инструментом: для поколения Z они стали новой средой обитания.

Целью статьи является исследование применения цифровых инструментов в практике учителя литературы как эффективного способа взаимодействия с обучающимися и средства реализации учебно-воспитательного потенциала урока литературы при изучении русской классики.

## Материалы и методы

Рассмотрим применение некоторых цифровых технологий на примере изучения творчества А.П. Чехова в 10 классе.

Жизнь и творчество Чехова пришлось на эпоху радикальных преобразований общественно-политической и культурной жизни России и мира на рубеже XIX–XX вв. Избегая политических оценок, писатель всегда оставался точен в нравственных суждениях. Слагаемые его нравственного идеала составляют основу системы традиционных духовных ценностей и сохраняют безусловную значимость для нашего времени. Внимание А.П. Чехова к вежливости, человечности, трудолюбию, чистоте речи и поступков, отрицание пороков, нетерпимость ко лжи – все это свидетельствует о высокой культуре, образованности и истинной интеллигентности самого автора, безусловно способствуя глубокому восприятию и осмыслению его творчества читателем-подростком.

Однако изучение наследия писателя в школе сопряжено с трудностями, связанными с восприятием современными старшеклассниками социально-нравственных проблем, поднятых в его поздних рассказах, и способов изображения духовных метаморфоз героев.

Начиная знакомство с А.П. Чеховым в 5 классе как с писателем-юнистом, мастером короткого рассказа, школьники нередко переносят

это представление о нем и в 10 класс. Они не замечают эволюции мировоззрения писателя, не чувствуют противоречия между формальным и действительным содержанием его произведений. Это противоречие, о котором писал еще Гегель в «Феноменологии духа», противопоставляя «нашу уверенность» и «истину явления» [1]. Характерный не только для искусства, но и для всей человеческой истории конфликт особенно сложно понять современному школьнику.

Результаты анкетирования, проведенного среди старшеклассников г. Москвы и студентов 3–4 курсов Института филологии МПГУ, показали, что рефлексия героев поздних рассказов Чехова воспринимается поверхностно.

На вопрос «Было ли вам смешно при чтении юмористических рассказов А.П. Чехова?» 90% респондентов ответили – «не всегда».

На вопрос о смысле рассказов «Дама с собачкой», «Ионыч», «Душечка» 90% опрошенных указали на «несостоявшуюся любовь и личное счастье героев».

На вопрос «Каков духовно-нравственный идеал героев рассказа “Ионыч”? Можно ли назвать героев Чехова высоконравственными?» 60% затруднились с ответом.

Формальное восприятие произведений отчасти объясняется тем, что культурно-исторический контекст эпохи Чехова, ушедшие реалии далеки от современного старшеклассника, живущего в бесконечно обновляющемся потоке информации, а недостаточное погружение в текст ослабляет внимание к художественным деталям и поэтике автора. Каким же образом возможно преодоление этих трудностей? На наш взгляд, основной идеей изучения творчества А.П. Чехова в 10 классе на всех этапах (биография, чтение, анализ, обобщающие занятия) должна стать связь между изменением мировоззрения писателя и эволюцией его поэтики, что может быть эффективно раскрыто с помощью применения цифровых технологий.

На уроках биографии, опираясь на очерк о писателе в учебнике по литературе для 10 класса под редакцией В.Ф. Чертова<sup>2</sup>, привлекая дополнительные интернет-источники, используя социокультурный комментарий, сопоставительный анализ воспоминаний современников, межпредметные связи, важно акцентировать, что переход от Антоши Чехонте к Антону Чехову, писателю «сумеречных настроений», был обусловлен как событиями в России и мире 1880–1890-х гг., так и собственным пониманием писателем социально-нравственной нормы, отмеченным уже его современниками.

<sup>2</sup> Литература. 10 класс: учебник для общеобразовательных организаций: базовый и углубленный уровни: в 2 ч. / В.Ф. Чертов, Л.А. Трубина, А.М. Антипова, А.А. Манькина; под ред. В.Ф. Чертова. 3-е изд. М., 2021.

Критики отмечали, что уже со второй половины 1880-х гг. Чехов стал отклоняться от юмористики, начал меняться пафос его творчества: «Со сборника “Пестрые рассказы” (1886) началась литературная деятельность Чехова; кроме шутовских упражнений сюда вошли рассказы другого рода; в них под внешней веселостью скрывается печаль (“Тоска”)... В этих рассказах уже главенствует одна из любимых и наиболее характерных для Чехова тем – отсутствие понимания между людьми, невозможность для одного человека чувствовать так же, как другой... В некоторых рассказах этого периода есть особенно характерная для Чехова манера, – которую потом стали называть “чеховской”» [5, с. 553].

Критик В.Ф. Боцяновский в журнале «Русь» (1904) отмечал: «Решиительно все рассказы Чехова – прямое указание на существование у него высокого идеала, которым он мерил окружающую жизнь и перед которым эта жизнь представляется слишком уж мелкой и пошлой»<sup>3</sup>. Однако свой «высокий идеал» и систему ценностей Чехов никогда не навязывал читателю, предоставляя ему право самому решать поставленные проблемы и разгадывать тайну творчества. Схожую мысль высказал литературовед В. Страда: «Чехов – поэт “переходного состояния”, перехода от тусклой, застывающей жизни к жизни свободной и ясной; писатель, обвинявшийся в отсутствии идеалов, явился носителем самого универсального идеала русской литературы – идеала цивилизации, который до него с такой же ясностью переживался только Пушкиным» [3, с. 154].

Идея взаимосвязи мировосприятия писателя и его художественной манеры, на которую указывают отечественные литературоведы и методисты (В.В. Голубков, М.А. Рыбникова, В.В. Ермилов, А.П. Скафтымов, А.Б. Дерман, З.С. Паперный, Э.А. Полоцкая, В.Я. Лакшин, В.М. Родионова, А.П. Чудаков, Г.П. Бердников, В.Я. Линков, И.Н. Сухих, В.Б. Катаев и др.), может стать основой школьного анализа произведений позднего Чехова как многослойной словесно-художественной системы: «...от уровня “низшего”, предметного, подымаясь – к уровню идей» [8, с. 9].

Организуя работу с воспоминаниями современников и исследованиями творчества Чехова в цифровой образовательной среде, можно использовать:

- интерактивные ленты времени (например, с помощью сервиса TimelineJS) для визуализации ключевых событий жизни Чехова и исторического контекста;
- виртуальные карты путешествий Чехова (на Сахалин, по Европе);

<sup>3</sup> Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 т. М., 1962. Т. 8. С. 57.

– ментальные карты (mind maps) для систематизации связей между событиями жизни и произведениями.

Можно предложить вопросы и задания с использованием цифровых технологий:

1. Можно ли согласиться с утверждениями некоторых критиков, что Чехова нет идеала? Запишите подкаст или видеointервью на тему: «В чем состоял идеал человека для А.П. Чехова?»

2. Создайте интерактивную ленту времени России 1890-х гг. с отметками ключевых исторических и культурных событий.

3. Подготовьте мультимедийную презентацию о влиянии на мировоззрение писателя его поездки на остров Сахалин.

4. Создайте виртуальный коллаж или инфографику, иллюстрирующую роль медицинской практики А.П. Чехова в изменении пафоса его рассказов.

5. Разработайте интерактивный майндмэп (лонгрид) жизни и творчества А.П. Чехова последнего периода.

Методическая эффективность этих технологий подтверждается исследованиями. Как отмечают И.В. Сосновская и И.З. Сосновский, «ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании... способствуют формированию у школьников умений системного анализа текста» [7, с. 184].

Не менее эффективен мультимедийный комментарий, который, по утверждению А.А. Соколовой, «выступает связующим звеном между текстом художественного произведения и культурно-историческим контекстом, обогащая читательское восприятие» [6, с. 93].

Применение цифровых технологий на этапе анализа поздних рассказов писателя рассмотрим на примере рассказа «Ионыч» (1898), включенного в Федеральную рабочую программу по литературе на базовом и углубленном уровнях (<https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/300202>; <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/300203>). Исследуя авторский замысел, сосредоточим внимание на основных структурных элементах: композиции, системе образов, роли художественной детали; покажем, с помощью каких цифровых приемов можно продемонстрировать, как Чехов развивает идею превращения молодого талантливый земского врача Дмитрия Старцева в Ионыча.

Перед чтением текста представим на слайдах или экране выдержки из «Записных книжек» Чехова. Традиционный прием работы с черновиками усовершенствуем с помощью ресурсов и продуктов GOOGLE, предложим школьникам создать интерактивный документ с возможностью комментирования, где они смогут проследить, как менялся

замысел писателя, первоначально имевший целью развенчание «самой талантливой» семьи Туркиных. После прочтения отрывков зададим учащимся вопросы репродуктивного характера:

1. Что именно из «Записных книжек» вошло в рассказ?
2. От чьего лица повествуется история семьи Туркиных?
3. Какие изменения в обрисовке Туркина и его жены внесены в окончательный вариант?
4. Как Чехов понимал образ Екатерины Ивановны? Какое значение он имеет в развитии темы семьи Туркиных и как помогает раскрытию главной темы – истории превращения деятельного врача в бесчувственного дельца?

Работа с черновиками в цифровом формате концентрирует внимание школьников на теме социально-нравственного изменения человека, которую Чехов раскрывает минимальными художественными средствами, показывая целое через единичное: через одну, но основную черту характера и жизни героев.

При работе с деталью можно предложить учащимся создать интерактивную карту деталей рассказа, отмечая в тексте цветовым кодированием ключевые детали, характеризующие персонажей. Учащиеся могут найти в тексте отрывки и детали, используемые при описании семьи Туркиных (Ивана Петровича, Веры Иосифовны, Котика), доказывающие, что автор акцентирует внимание лишь на их претензии на талант. Затем зададим вопрос: можно ли на основании этих описаний сделать вывод об общественной бесполезности семьи Туркиных? Хотя Туркины показаны лишь как бесталанные и необоснованно претенциозные, их характер и социальная пассивность становятся понятными.

Это впечатление усиливается композиционным приемом, который Чехов использует в построении рассказа: взгляд автора и взгляд героя. Школьники получают задания:

1. Какими видят Туркиных автор и Ионыч в первой главе?
2. Происходят ли перемены в жизни Ивана Петровича и Веры Иосифовны?
3. Найдите в тексте отрывки, характеризующие занятия Туркиных в разные периоды их жизни.
4. Найдите примеры развенчания талантов Туркиных.

В первой части рассказа мы знакомимся с Туркиными через видение автора и Ионыча. Эти впечатления различны: автор видит их псевдообразованность, а Старцев ими поначалу очарован. Он встречает их весной: он молод, полон сил, желает работать, окружать себя культурой, поэтому пока не различает однообразие и статичность «талантов» Туркиных.

Для визуализации этой статичности можно создать интерактивную схему композиции, где будут отмечены ключевые эпизоды и их характеристики в развитии каждого персонажа. Визуализация композиционной динамики позволяет увидеть жизнь семьи на трех этапах: начало медицинской практики Старцева, момент благополучия Туркиных и кульминационный эффект воздействия их «талантов» на гостей, спустя четыре года и через несколько лет.

Впечатление от невозможности обновления бездарных Туркиных усиливается за счет речевой характеристики героев. Для анализа речевых характеристик можно использовать цифровые аннотации – выделение в тексте различными цветами шаблонных фраз, клише и претенциозных выражений. Наблюдая за вычурной речью Ивана Петровича, претенциозными фразами Веры Иосифовны и риторическим пафосом Екатерины Ивановны, учащиеся могут сделать вывод о шаблонности их речи, подтверждающей неспособность к развитию и самообновлению. Чехов мастерски показывает, как фальшивый пафос в речи характеризует внутреннюю неискренность персонажей.

Своеобразным зеркалом, отражающим деградацию Туркиных, становится превращение самого доктора Старцева в Ионыча, для характеристики которого Чехов использует те же приемы: движение от единичного к целому, композиционную динамику, речевой портрет.

При анализе образа Старцева учащиеся получают вопросы и задания репродуктивного, аналитического и творческого характера:

1. На каком этапе жизненного пути мы встречаем доктора Старцева? Как его можно охарактеризовать? Свидетелями каких событий его жизни становится читатель в начале рассказа?

2. Какие художественные детали в эпизодах (например, его размышления после получения записки от Котика о свидании на кладбище) указывают на черты характера, которые разовьются и превратят Старцева в Ионыча?

3. Как Дмитрий Старцев реагирует на записку Котика о свидании на кладбище?

4. Какие языковые средства использует Чехов для передачи чувств Старцева на кладбище?

5. Как меняется внешний облик Старцева в сцене посещения Туркиных в четвертой главе?

6. Зачем Чехов использует прием гротеска при описании портрета Ионыча в заключительной главе?

7. Какую роль играет пейзаж в изображении нравственных превращений Старцева?

8. Вспомните факты биографии А.П. Чехова. Можно ли сравнить молодого доктора Чехова с главным героем в начале рассказа?

9. Сопоставьте Плюшкина из поэмы «Мертвые души» Н.В. Гоголя и Ионыча из рассказа Чехова. В чем сходство и различие этих персонажей?

Для визуализации метаморфоз Старцева учащимся можно предложить создать диаграмму изменений или интерактивный постер, где будут отражены ключевые этапы деградации героя с цитатами из текста.

Композиционная динамика у Чехова связана не столько с сюжетным движением, сколько с процессом внутренних изменений персонажа. Связь элементов произведения подкрепляется глубокой и сложной ассоциативной связью всех деталей повествования. М. Горький отмечал: «Чехов был первым писателем, который показал, как человек может превратиться в обывателя, даже не заметив этого»<sup>4</sup>.

## Заключение

Таким образом, интеграция цифровых инструментов в школьный анализ открывает новые пути для преодоления трудностей в понимании современным читателем-школьником классического текста. Предложенная методика, основанная на установлении взаимосвязи между эволюцией мировоззрения Чехова и его поэтики, с помощью таких инструментов, как интерактивный анализ детали, визуализация композиции и цифровое комментирование, позволяет трансформировать поверхностное восприятие поздних произведений писателя в более осмысленное их прочтение. Такой подход не только способствует постижению художественного своеобразия чеховской прозы, но и формирует у старшеклассников навыки критического мышления и работы с информацией, необходимые в цифровую эпоху.

## Библиографический список / References

1. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / пер. с нем. М., 2021. [Hegel G.W.F. *Fenomenologiya dukha* [Phänomenologie des Geistes]. Transl. from German. Moscow, 2021.]
2. Жирков Д.Д. Технология подкастинга в обучении литературе: аксиологический аспект // Литература в школе. 2021. № 6. С. 101–109. [Zhirkov D.D. Podcasting technology in literature teaching: The axiological aspect. *Literature at School*. 2021. No. 6. Pp. 101–109. (In Rus.)].

<sup>4</sup> Горький М. Собрание сочинений: в 30 т. М., 1950. Т. 5. С. 431.

3. История русской литературы XX века: Серебряный век. М., 1995. [Istoriya russkoy literatury XX veka: Serebryanu vek [History of Russian Literature of the 20th century: The Silver Age]. Moscow, 1995.]
4. Петренко В.Н. Проектная мастерская «Литературный блог» как форма организации внеурочной деятельности // Литература в школе. 2022. № 4. С. 98–109. [Petrenko V.N. Project workshop “Literary Blog” as a form of organizing extracurricular activities. *Literature at School*. 2022. No. 4. Pp. 98–109. (In Rus.).]
5. Мирский Д.П. История русской литературы с древнейших времен по 1925 год / пер. с англ. 4-е изд., стер. Новосибирск, 2009. [Mirsky D.P. Istoriya russkoy literatury s drevneyshikh времен по 1925 god [History of Russian literature: From the earliest times to 1925]. Transl. from English. 4th ed., reprint. Novosibirsk, 2009.]
6. Соколова А.А. Мультимедийный комментарий как вид учебного текста на уроках литературы // Литература в школе. 2022. № 3. С. 92–104. [Sokolova A.A. Multimedia commentary as a type of educational text in literature lessons. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 92–104. (In Rus.).]
7. Сосновская И.В., Сосновский И.З. Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании // Педагогический ИМИДЖ. 2021. № 2 (51). С. 183–197. [Sosnovskaya I.V., Sosnovsky I.Z. Longread technology resources in literary education. *Pedagogicheskiy IMIDZH*. 2021. No. 2 (51). Pp. 183–197. (In Rus.).]
8. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. СПб., 2016. [Chudakov A.P. Poetika Chekhova. Mir Chekhova: Vozniknovenie i utverzhdenie [Chekhov’s poetics. Chekhov’s world: Origin and establishment]. St. Petersburg, 2016.]

Статья поступила в редакцию 25.07.2025, принята к публикации 24.09.2025

The article was received 25.07.2025, accepted for publication 24.09.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Белуsoва Елена Ивановна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Elena I. Belousova** – PhD in Pedagogy; assistant professor at the Methods of Teaching Literature Department of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: belousova\_ei@rambler.ru

## Ю.Ю. Бондарев

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация;

Школа № 1409,  
125252 г. Москва, Российская Федерация

# Использование музыкальных генеративных сетей при изучении поэзии И.А. Бродского в 11 классе

Цифровизация литературного образования, как и общества в целом, только увеличивает масштаб, качественно интегрируясь в нашу повседневную жизнь. Сегодня одной из наиболее актуальных тем в общей педагогике является использование возможностей искусственного интеллекта, нейросетей в образовательных целях. В методике преподавания литературы на настоящий момент подобных исследований представлено недостаточно, чтобы говорить об освоении ею данной технологии. Именно такой предмет, как литература, способен принять этот вызов времени с наибольшим положительным эффектом в связи с его культурно-эстетической спецификой. В настоящей статье предлагается система работы с музыкальными генеративными сетями как новым средством обучения литературе. Автором представлены результаты эксперимента, проведенного на уроках литературы в одиннадцатых классах по монографической теме, посвященной личности и творчеству И.А. Бродского, согласно которым музыкальные генеративные сети являются эффективным стимулом к чтению лирических произведений благодаря введению элементов сотворчества, использованию актуальных цифровых и медиainструментов, построению работы на основе индивидуализации обучения и системно-деятельностного подхода, актуализации межпредметных связей с музыкой. Автором были рассмотрены и прокомментированы данные социологического опроса о рисках, сопряженных

© Бондарев Ю.Ю., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

с использованием нейросетей в системе общего среднего образования. В результате анализа проведенного эксперимента автор считает необходимым сохранение баланса между традиционными и инновационными средствами обучения, в том числе путем эпизодического (выборочного) использования на уроках литературы музыкальных генеративных сетей.

**Ключевые слова:** музыкальные генеративные сети, нейросети на уроках литературы, средство обучения литературе, искусственный интеллект в образовании, цифровизация литературного образования, И.А. Бродский

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бондарев Ю.Ю. Использование музыкальных генеративных сетей при изучении поэзии И.А. Бродского в 11 классе // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 35–47. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-35-47

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-35-47

**Yu.Yu. Bondarev**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation;  
School No. 1409,  
Moscow, 125252, Russian Federation

## The use of musical generative networks in the study of poetry of Joseph Brodsky in the 11th grade

The digitalization of literary education, as well as society as a whole, is only increasing in scale, qualitatively integrating into our daily lives. Today, one of the most relevant topics in general pedagogy is the use of artificial intelligence and neural networks for educational purposes. In the methodology of teaching literature, there is currently insufficient research of this kind to speak about the mastery of this technology. It is precisely such a subject as literature that is capable of taking on this challenge of the time with the greatest positive effect due to its cultural and aesthetic specifics. The article proposes a system for working with musical generative networks as a new means of teaching literature. The author presents the results

of an experiment conducted in literature lessons in the eleventh grades on a monographic topic dedicated to the personality and creativity of Joseph Brodsky, according to which musical generative networks are an effective incentive to read lyrical works due to the introduction of elements of co-creation, the use of relevant digital and media tools, the construction of work based on individualization of learning and a system-activity approach, the actualization of interdisciplinary connections with music. The author reviewed and commented on the data of a sociological survey on the risks associated with the use of neural networks in the system of general secondary education. As a result of the analysis of the experiment, the author considers it necessary to maintain a balance between traditional and innovative teaching tools, including through the occasional (selective) use of musical generative networks in literature lessons.

**Key words:** musical generative networks, neural networks in literature lessons, a means of teaching literature, artificial intelligence in education, digitalization of literary education, Joseph Brodsky

CITATION: Bondarev Yu.Yu. The use of musical generative networks in the study of poetry of Joseph Brodsky in the 11th grade. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 35–47. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-35-47

Каждый учебный предмет обладает своей спецификой, основанной на ряде факторов. Так, еще В.В. Голубков отмечал, что «существо художественной литературы, как известно, составляет, во-первых, ее образность и эмоциональность и, во-вторых, то, что основным содержанием литературы является человеческая жизнь во всем многообразии ее проявлений. Литература – это человековедение, выраженное в конкретных художественно-эмоциональных образах» [3, с. 461–462]. Именно поэтому, как считает ученый, преподавание литературы не допускает «догматизма, утомительного однообразия и трафаретности» [4, с. 355], которые вредят выполнению задач морально-эстетического воспитания, являющихся основными для литературы как учебного предмета.

Использование на отдельных уроках или в качестве домашнего задания генеративных нейросетей становится стимулом к обучению и – в конечном счете – к самостоятельному чтению. Стимул, по мнению В.В. Голубкова, целесообразно определять в зависимости «от состава данного класса и от общих условий работы» [2, с. 240]. Литературное образование развивается. Прошли годы с того момента, когда мы заговорили о его цифровизации [10], затем о его медиатизации [9], а сегодня

мы констатируем важный этап в развитии нашей методической науки – необходимость внедрения в практику приемов, основанных на работе с генеративными сетями. Это и есть изменение «общих условий работы», о которых писал В.В. Голубков: современные подростки интересуются нейросетями, поэтому задача педагога-словесника сделать из них стимул к развитию читательского интереса и читательских умений школьника.

## Обучающий эксперимент

Цикл уроков, посвященных изучению творчества И.А. Бродского, с использованием музыкальных генеративных сетей

Нами были исследованы возможности использования музыкальных генеративных сетей в процессе обучения литературе. Эксперимент проводился в одиннадцатых классах средней школы № 1409 г. Москвы при освоении монографической темы «И.А. Бродский». В двух классах, где велико число учащихся, выбравших литературу в качестве предмета ЕГЭ (суммарно 36 человек), мы использовали нейросетевой потенциал.

На первом уроке по данной теме мы изучали биографию и особенности творчества Иосифа Бродского в контексте современного медиапространства: анализировали литературную репутацию поэта и составляли на основе культурно-исторического подхода конспект-схему (а на ее основе и ментальную карту), отражающую основные этапы, повлиявшие на возрастание или убывание популярности Бродского среди отечественных читателей [1, с. 97–98].

На втором уроке учащиеся анализировали мелодико-интонационную структуру стихотворений Бродского, знакомились с современными разножанровыми песнями, текстами для которых послужили стихотворения поэта, групп «Сплин», «Сурганова и оркестр», О. Митяева, В. Вакуленко (Басты) и др. [Там же, с. 93]. Актуализация межпредметных связей между литературой и музыкой позволяет не только лучше понять текст произведения и проанализировать взаимодействие двух видов искусства, но и повысить уровень эмоциональной вовлеченности учащихся, создать дополнительные каналы формирования ценностного отношения к художественному тексту [7, с. 48].

В конце второго урока учащиеся познакомились с двумя генеративными сетями: GigaChat (отечественная) и Suno AI (зарубежная). Данные нейросети генерируют музыкальный материал по принципу Text2Audio, т.е. «из текста в аудио», с возможностью прикрепления текста для будущей песни и выбора ее стиля/жанра. В ходе эксперимента

мы продемонстрировали учащимся возможности указанных нейросетей, указали на особенности работы с ними и вместе сгенерировали одну композицию.

На дом учащиеся получили задания:

1) прослушать разножанровые композиции, созданные с помощью нейросети GigaChat на текст стихотворения Иосифа Бродского «Прощай...» (музыкальные версии представлены в социальной сети «ВКонтакте»); оценить, насколько каждая из данных музыкальных версий соответствует поэтике Бродского (в системе от 1 до 10, где 1 – совершенно не соответствует, а 10 – полностью соответствует); прокомментировать свое мнение;

2) сгенерировать в одной из нейросетей (GigaChat или Suno AI) музыкальную композицию на одно из стихотворений Бродского (в рамках любимого музыкального жанра/направления самого учащегося).

Старшеклассникам очень важно выразить свое мнение, и они позитивно относятся к участию в составлении рейтингов, «топов». Поэтому данное задание направлено на погружение учащегося в тему, стимулирование его к работе с литературным материалом, повышение его читательского интереса. Полученные результаты отражены в табл. 1.

Таблица 1

**Соответствие музыкального оформления  
поэтике И.А. Бродского**

Жанр	Средний балл			Ранжированный список (по возрастанию балла)
	Класс 1	Класс 2	Итог	
Русская народная песня	4,4	3,6	4	Метал
Опера	3,9	4,3	4,1	Русская народная песня
Бардовская песня	6,5	7,3	6,9	Опера
Ритм-н-блюз	5,4	7,2	6,3	Поп-рок
Поп-музыка	3,9	5,1	4,5	Поп-музыка
Диско	5,4	5,4	5,4	Регги
Регги	4,6	4,9	4,75	Синти-поп
Хард-рок	5,9	5,6	5,75	Хаус
Поп-рок	3,1	5,2	4,15	Диско
Метал	4,1	3,8	3,95	Хард-рок
Синти-поп	4,5	5,7	5,1	Ритм-н-блюз
Хаус	5,2	5,3	5,25	Бардовская песня

Анализируя получившийся рейтинг, важно обратить внимание на две детали: во-первых, он вызвал большой интерес учащихся, которые выступили в роли экспертов для составления данного ранжированного списка; во-вторых, итоговый средний балл, варьирующийся от 3,95 до 6,9, указывает на субъективность представленных оценок, что положительно характеризует опрос, т.к. учащиеся с вниманием отнеслись к выполнению задания, работали самостоятельно и выражали собственное мнение. Это подтверждается тем, как сами учащиеся комментируют выставленные баллы. Приводим некоторые цитаты из работ учащихся.

1. Метал: «Такое чувство, что вместо спокойного прощания и благодарности тебя проклинают» (2/10); «Меняется смысл немного, прям жесткий такой становится. Строки звучат не как наставления, а как будто тебя заставляют – прощай! позабудь! сожги письма!» (4/10).

2. Русская народная песня: «Слишком весело, странно слышать в русском народном стиле такие серьезные слова: “Письма сожги, как мост”» (3/10); «Любопытно! Все-таки есть русскость в Бродском!» (7/10).

3. Опера: «Слишком торжественно, вообще не подходит. Не думаю, что сам Бродский представлял это так» (4/10); «Хорошо подходит под текст. Бродский возвышенный и элитарный, как оперное искусство. А здесь еще очень хорошо можно прочувствовать драматичность текста» (9/10).

4. Поп-рок: «Как будто из старого сериала/мюзикла, но это слишком веселое исполнение для такого текста» (5/10); «Мой любимый жанр, необычное сочетание слов с музыкой, но в этом фишка» (9/10).

5. Поп-музыка: «Как будто текст со схожим посылом можно услышать в попсе, но у меня душа болит ставить что-то выше пятерки, как будто это неуважение. Попса – жвачка для мозга, а Бродский – искусство» (5/10); «Это классическая тема для поп-музыки, и именно из-за этого поп-вариант воспринимается привычным» (8/10).

6. Регги: «Расслабляет, но из-за этого меняется смысл стихотворения, эмоции искажены» (4/10); «Ощущается, что лирический герой смог отпустить и расслабился, а не занимается самокопанием» (6/10).

7. Синти-поп: «Простовато, не передаются эмоции, просто пропевают слова, скучно звучит, не запоминается» (3/10); «Тут прослеживается спокойствие и принятие, что человек не рядом с тобой, подходит» (9/10).

8. Хаус: «Что-то такое играет в продуктовых магазинах. Нет эмоции. А у Бродского эмоция есть!» (2/10); «Звучит хорошо, но, по-моему, это трогательное стихотворение не подходит под такую клубную музыку, у произведения Бродского глубокий смысл, который не отражается в песне» (6/10).

9. Диско: «Звучит круто, но как будто это стихотворение не подходит для такой музыки, под которую можно танцевать где-то на вечеринке» (6/10); «Эмоции переданы, музыка отдает восьмидесятыми. Мне нравится» (9/10).

10. Хард-рок: «Слишком экспрессивно, этот текст как будто нежнее, не подходит под такое жесткое исполнение, но звучит интересно» (5/10); «Вот здесь чувствуются эмоции на 100%» (10/10).

11. Ритм-н-блюз: «Безумно красиво, но вообще не подходит к словам» (3/10); «Чувство, что правда отпустил человека в добрый путь, музыка четко подходит. Я даже клип уже вижу, надеюсь, сниму» (10/10).

12. Бардовская песня: «Тут какой-то похоронный мотив. Не благодарность за проведенное вместе время, а траур» (4/10); «Спокойно, эмоции от стихотворения хорошо передаются с этой музыкой, она помогает тексту выйти на первый план, раскрыться» (10/10).

Стоит при этом обратить внимание на то, что многие учащиеся не просто выражали свое отношение к представленным музыкальным жанрам/направлениям, но и старались анализировать сочетание текста и музыки, проводили параллели с реально существующими музыкантами, анализировали стихотворения (лирический сюжет, пафос, образ лирического героя). Мы можем считать это задание удачным, т.к. оно помогло раскрыть взаимодействие разных видов искусств (интермедийный подход к обучению литературе), побудило учащихся к выражению собственного мнения и простимулировало их к внимательному ознакомлению с исходным стихотворением Бродского «Прощай...».

Второе задание направлено на более осознанное погружение в творчество Иосифа Бродского через музыкальные предпочтения школьника. Старшеклассникам важно выражать свое мнение. Для них ценно, что во главу угла ставятся их интересы и что именно исходя из их увлечений формулируется дальнейшее задание, которое приобретает индивидуальный характер. Вспоминается интересное умозаключение А.И. Незеленова, которое находим в труде «О преподавании русской словесности» (1880): «Нужно полюбить словесность, чтобы заинтересоваться ее историей или теорией <...>, а для этого надо читать, и именно читать художественные произведения нового времени; старина становится для нас интересной лишь по ее отношению к новому, к тому, чем мы сами живем в наше время»<sup>1</sup>. А сегодня – «в наше время» – молодые люди живут музыкой (по данным ВЦИОМ, 80% представителей «поколения цифры» – родившихся в XXI в. – слушают музыку ежедневно<sup>2</sup>).

<sup>1</sup> Незеленов А.И. О преподавании русской словесности. СПб., 1880. С. 56.

<sup>2</sup> Музыка нас связала! // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheski-obzor/muzyka-nas-svjazala> (дата обращения: 04.05.2025).

Потому-то обращение к любимой музыке конкретного подростка может стать еще одним стимулом к постижению словесного искусства.

И мы получили интересные результаты по итогам выполнения данного задания. Во-первых, учащиеся ответственно отнеслись к выбору текстового материала для создания своих песен. Имея определенные познания в любимом музыкальном жанре, старшеклассники понимали, что тексты разных музыкальных направлений имеют свою специфику, которую важно учитывать при выборе произведения Бродского для его дальнейшей генерации в песню. Благодаря этому немаловажному факту мы можем констатировать, что учащиеся сознательно искали подходящий для них художественный текст, анализируя лексический состав и образный мир стихотворений Бродского, расширяя тем самым свой читательский кругозор, выходя за рамки школьной программы по литературе. По признаниям старшеклассников, этот процесс был непростым, но увлекательным, т.к. их вдохновляла сама задача.

Во-вторых, ряд сгенерированных композиций мы объединили в плейлист в социальной сети «ВКонтакте». Так, стихотворение «Postscriptum» («Как жаль, что тем, чем стало для меня...») нашло музыкальное сопровождение в виде джаза, «Сонет» («Переживи всех...») – симфорора, «Не выходи из комнаты...» – постпанка (в одном случае) и психоделического рока (в другом), «Письмо к А.Д.» – ритм-н-блюза, «Я был только тем, чего...» – инди-рока (в одном случае), бард-рока / русского рока (в другом) и хард-рока (в третьем), «Одиночество» – альтернативного рэпа, «Пилигримы» – поп-рока, «Дождь в августе» – блюза, «Уезжай» – кей-попа, «Я выпил газированной воды...» – ню-метала, «На смерть Жукова» – павер-метала и т.д.

Обсуждение плейлиста было бурным: учащиеся знакомились с композициями друг друга, вновь актуализируя творчество Иосифа Бродского, делились своими впечатлениями, анализировали соответствие стихотворений музыке. Это своеобразное возвращение к формату литературных бесед – эффективному средству формирования читателя-школьника, которое использовали педагоги-словесники дореволюционной школы и которое было направлено на организацию внеклассного чтения через уход от жесткой регламентации в пользу свободы самовыражения [6, с. 242]. Именно такой свободный формат обсуждения литературы через то, что интересно самим школьникам, с проявлением творчества (пусть и через генеративные сети), с возможностью выразить собственное мнение – идеальный союз традиций отечественной методики и современных информационных и медиаинструментов.

Подтверждается это и отзывами самих участников эксперимента, полученными в ходе рефлексии. Приведем некоторые из них.

«Музыкальные нейросети могут быть полезны на уроках литературы, поскольку они позволяют создавать композиции по стихотворениям, которые не были положены на музыку реальными музыкантами, к тому же подстраиваясь под предпочитаемые конкретными учениками жанры. Я считаю использование сгенерированных песен валидным в случае, если не существует подходящих композиций на нужные стихи, однако если есть возможность сделать выбор в пользу реальных музыкантов, то стоит сделать именно это».

«Благодаря нейросетям легко выучить любое стихотворение – это спасательный круг для всех выпускников, сдающих литературу. Я, пока слушала плейлисты, уже все выучила! Также можно слушать стихотворение в любимом жанре, это усиливает интерес к литературе. Но без минусов никуда. Если на постоянной основе учить все стихотворения только по сгенерированным нейросетью песням, то школьники разучатся учить обычные тексты без музыки. Также обесценивается создание музыки человеком, создание фонограммы и вокал».

Итак, по мнению самих учащихся, нейросети упрощают заучивание стихотворений, стимулируют обращение к литературе через сопутствующий интерес к любимому музыкальному жанру, способствуют анализу литературного произведения, при этом учащиеся отдают предпочтение «живой» музыке, созданной не с помощью генеративных сетей, т.к. люди, исполняющие ее, способны лучше передать человеческие эмоции, что недоступно искусственному интеллекту. Немаловажным также является замечание учащегося о возможном снижении интереса к литературе, если злоупотреблять данным приемом. Потому мы и утверждаем, что использование нейросетей в обучении – это действенный и актуальный способ привлечения подростков к чтению. Но этот способ не должен использоваться на постоянной основе.

## **Оптимизация рисков использования нейросетей в литературном образовании**

В заключение хотелось бы рассмотреть риски использования нейросетей в образовании, обозначенные родителями современных школьников<sup>3</sup>, и проанализировать, сопутствуют ли они использованию музыкальных генеративных сетей как предлагаемого средства обучения

<sup>3</sup> Искусственный интеллект в школе: добро или зло? // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/iskusstvennyi-intellekt-v-shkole-dobro-ili-zlo> (дата обращения: 02.05.2025).

литературе: снижение умственной активности и деградация, отсутствие «живого» общения, снижение мотивации к обучению и лень, риск плагиата и списывания, ухудшение критического мышления, снижение самостоятельности учащихся, использование недостоверной информации, зависимость от технологий, несформированность навыков и умений, сложности оценивания успеваемости, неэтичность использования искусственного интеллекта (перечислены в порядке частотности упоминания).

Как показала практика, учащиеся проявили живой интерес к обсуждению сгенерированных песен и их анализу, что говорит о повышении умственной активности учащихся. Несмотря на достаточно объемное домашнее задание, состоящее из двух развернутых учебных задач, все учащиеся проявили интерес к данному виду работы и дальнейшему обсуждению результатов, что говорит о повышении мотивации к обучению в ходе использования генеративных сетей.

Безусловно, сложно назвать работу с музыкальными генеративными сетями в полной мере творческой. Однако она вписывается в категорию сотворчества – «глубинного и проникновенного диалога с писателем» [5, с. 16]. Сотворчество проявляется в трех вариациях: «диалог писателя и читателя, разных интерпретаторов литературного произведения» [8, с. 554] (сопоставление точек зрения, разных интерпретаций художественного текста с ведущей ролью дискуссии, что было продемонстрировано в ходе эксперимента); «сотворчество учителя и учащихся, которое проявляется как в процессе анализа художественного текста, подбора и осмысления материала к уроку, так и в ходе совместной работы над исследовательскими и творческими проектами, сценариями внеклассных мероприятий, создания журналов, альманахов, сайтов и др.» [Там же, с. 554–555] (каждая отдельная композиция, сгенерированная учащимися, представляет собой индивидуальный мини-проект, т.к. решает поставленные учителем задачи – найти текст, который будет соответствовать определенному музыкальному жанру, и создать на его основе песню с использованием возможностей искусственного интеллекта); «сотворчество учащихся в групповой работе» [Там же, с. 555] (второй плейлист – результат сотворчества учащихся в групповой работе, непосредственно групповой проект, где каждая отдельная композиция – индивидуальный мини-проект, а общий продукт – результат групповой деятельности). Процесс сотворчества на уроках литературы основан на системно-деятельностном подходе, что обеспечивает не снижение, а лишь повышение самостоятельности учащихся, которые в нашем случае самостоятельно искали подходящий текст среди множества других, анализируя их в том направлении, которое сами сочли верным.

Учитывая, что одиннадцатиклассникам необходимо познакомиться с широким кругом значимых поэтов XX–XXI вв., проанализировать ведущие темы и особенности их творчества, работа с музыкальными нейросетями помогает учащимся не только выучить тексты лирических произведений наизусть, но и углубиться в художественные миры авторов. Так, через знакомство с личностью И.А. Бродского, анализ мелодико-интонационной структуры его стихотворений и процесс сотворчества в ходе представленной работы нам удастся за небольшое количество заложенных в Федеральной рабочей программе на изучение творчества Бродского часов достичь не только широты (за счет поисковой работы и знакомства с внушительным количеством произведений, входящих в программу и выходящих за ее пределы), но и глубины (благодаря совместному анализу результатов индивидуальной и групповой сотворческой деятельности, дискуссий о соответствии формы и содержания) знаний учащихся.

## Заключение

Нами уже было отмечено, что цифровизация всех сфер человеческой деятельности началась достаточно давно. Конечно, уроки литературы могут стать тем «островом свободы» от современных технологий, но возымеет ли это положительный эффект? Или же школьники, напротив, начнут воспринимать литературу как нечто устаревшее, не вписывающееся в контекст эпохи? Мы склоняемся ко второму варианту. Во всем важен баланс. Поэтому мы согласны с позицией В.Ф. Чертова, утверждающего, что «современные технологии могут и должны использоваться в качестве одного из средств обучения, когда другие средства либо недоступны, либо не дают нужного эффекта, что любые изменения в содержании образования и формах контроля, в самой теории и методике обучения литературе должны учитывать современные форматы получения, обработки и интерпретации информации, в том числе художественной, а также эффективные, понятные и доступные нынешним школьникам формы коммуникации» [10, с. 11]. Иными словами, предложенное нами введение на уроках литературы работы с генеративными сетями как средством обучения не повлечет за собой зависимости от технологий, а лишь станет стимулом к обращению к книге.

Использование генеративных сетей, искусственного интеллекта в обучении – это не только возможность, но и необходимость, которая возникла перед нами, людьми, заставшими фазу как никогда ранее активно развивающейся цифровой среды. В таких условиях нельзя противостоять факту сегодняшнего дня, но важно использовать его в нужном направлении, применить это средство во благо, а не во вред образовательной системе в целом и литературному образованию в частности.

## Библиографический список / References

1. Бондарев Ю.Ю. Анализ образа И.А. Бродского в медиапространстве на уроках литературы в 11 классе: проблема литературной репутации // Литература в школе. 2022. № 5. С. 90–100. [Bondarev Yu.Yu. Analysis of the image of I.A. Brodsky in the media space at literature lessons in grade 11: The problem of literary reputation. *Literature at School*. 2022. No. 5. Pp. 90–100. (In Rus.)]
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М., 1962. [Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. Moscow, 1962.]
3. Голубков В.В. Наглядность в преподавании литературы в средней школе // Вопросы методики преподавания литературы в школе / под ред. Н.И. Кудряшева. М., 1961. С. 458–498. [Golubkov V.V. Visibility in teaching literature in secondary schools. *Voprosy metodiki prepodavaniya literatury v shkole*. N.I. Kudryashev (ed.). Moscow, 1961. Pp. 458–498. (In Rus.)]
4. История литературного образования в российской школе: хрестоматия для студентов филологических факультетов педвузов / авт.-сост. В.Ф. Чертов. М., 1999. [Istoriya literaturnogo obrazovaniya v rossijskoy shkole [The history of literary education in Russian schools]. A textbook for students of philological faculties of pedagogical universities. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 1999.]
5. Программа курса «Литература». 5–9 классы / авт.-сост. Г.С. Меркин, С.А. Зинин. М., 2020. [Programma kursa «Literatura». 5–9 klassy [The program of the course “Literature”. Grades 5–9]. G.S. Merkin, S.A. Zinin (eds.). Moscow, 2020.]
6. Реут А.В. Литературные беседы второй половины XIX – начала XX века как средство формирования читателя-школьника // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 238–243. [Reut A.V. Talks on literature in the second half of the 19th – early 20th century as the means of formation of the reader. *Pedagogical Education in Russia*. 2016. No. 7. Pp. 238–243. (In Rus.)]
7. Суслова Н.В. Методика преподавания музыки (основное общее образование). Музыкальное произведение в контексте междисциплинарных связей. М., 2022. [Suslova N.V. Metodika prepodavaniya muzyki (osnovnoe obshchee obrazovanie). Muzykalnoe proizvedenie v kontekste mezhpredmetnykh svyazey [Methods of teaching music (basic general education). A piece of music in the context of interdisciplinary connections]. Moscow, 2022.]
8. Чертов В.Ф., Антипова А.М., Журавлёв В.П. Формы взаимодействия учителя и ученика на уроках литературы // Образовательное пространство в информационную эпоху (Education Environment for the Information Age) (EEIA – 2018): сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М., 2018. С. 552–560. [Chertov V.F., Antipova A.M., Zhuravlyov V.P. Formy vzaimodejstviya uchitelya i uchenika na urokah literatury. *EEIA – 2018*. Moscow, 2018. Pp. 552–560. (In Rus.)]
9. Чертов В.Ф. Классика и современная литература в медийном пространстве и уроки литературы // Чтение и литературное образование в цифровую

эпоху: материалы Международных научно-практических видеоконференций, Москва, 14–15 октября 2021 г.; 25–26 ноября 2022 г.; 24–25 ноября 2023 г. М., 2024. С. 12–22. [Chertov V.F. Classics and modern literature in the media space and literature lessons. *Chtenie i literaturnoe obrazovanie v cifrovuyu epohu: materialy Mezhdunarodnyh nauchno-prakticheskikh videokonferenciy*, Moskva, 14–15 oktyabrya 2021 g.; 25–26 noyabrya 2022 g.; 24–25 noyabrya 2023 g. Moscow, 2024. Pp. 12–22. (In Rus.)]

10. Чертов В.Ф. Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску // Литература в школе. 2021. № 1. С. 9–21. [Chertov V.F. Reading and literature education in the digital age: Invitation to discussion and search. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 9–21. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 03.07.2025, принята к публикации 23.08.2025

The article was received 03.07.2025, accepted for publication 23.08.2025

#### Сведения об авторе / About the author

**Бондарев Юрий Юрьевич** – ассистент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет; учитель русского языка и литературы, школа № 1409, г. Москва

**Yury Yu. Bondarev** – assistant professor at the Department of Literature Teaching Methods of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; Teacher of Russian language and literature, School No. 1409, Moscow

E-mail: uu@bndrv.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-48-57

УДК 372.8

**М. Чжоу, В.В. Гетьман**Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Методики освоения концертного репертуара в классе аккордеона: российский и китайский опыт педагогов-музыкантов

В статье представлен теоретический анализ методик российских и китайских авторов по освоению обучающимися концертного репертуара в классе аккордеона. Выделены два аспекта (технический и психологический), на основе которых раскрыто единство и выявлены различия подходов. Методики объединяет понимание овладения техническими навыками игры на инструменте как основы исполнительского мастерства и необходимости психологической подготовки к публичному выступлению. При этом очевидно, что в методиках китайских авторов не учитывается возрастная дифференциация и, по сути, отсутствует специальная учебно-методическая литература для начального уровня (детская музыкальная школа, ДМШ) обучения игре на аккордеоне, а уровень профессионального образования ориентируется на работы, которые являются основой для всех уровней обучения на инструменте. Напротив, в научных и методических работах российских авторов присутствует четкая ориентация на возраст и уровень образования (ДМШ, колледж, вуз) в классе аккордеона, особое внимание обращено к принципам подбора репертуара, есть методические рекомендации к музыкальному содержанию. Важный принцип: обучение на инструменте и освоение концертного репертуара рассматривается сквозь призму всестороннего развития личности обучающегося с учетом его психовозрастных и физических особенностей,

© М. Чжоу, Гетьман В.В., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

способностей, интереса и мотивации. С этой точки зрения, теоретико-методический и практический опыт российских ученых и педагогов-музыкантов представляет безусловный интерес для молодых китайских исполнителей и будущих учителей, обучающихся в вузах России.

**Ключевые слова:** культурные традиции развития исполнительского искусства, концертный репертуар, класс аккордеона, российский и китайский опыт педагогов-музыкантов

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чжоу М., Гетьман В.В. Методики освоения концертного репертуара в классе аккордеона: российский и китайский опыт педагогов-музыкантов // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 48–57. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-48-57

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-48-57

**M. Zhou, V.V. Getman**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Methods for mastering concert repertoire in accordion class: Russian and Chinese experience of music teachers

The article presents a theoretical analysis of methods developed by Russian and Chinese authors for teaching students concert repertoire in accordion class. Two aspects (technical and psychological) are identified, on the basis of which the unity is elucidated and the differences in approaches are revealed. The author concludes that both methods share an understanding of mastering technical instrumental skills as the foundation of performance mastery and the need for psychological preparation for public speaking. It is obvious that the methods of Chinese authors do not take into account age differentiation and, in fact, there is no special educational and methodological literature for the initial level (children's music school) of teaching how to play the accordion, and the level of professional education is oriented towards

works that are the basis for all levels of teaching the instrument. On the contrary, in the scientific and methodological works of Russian authors there is a clear orientation towards the age and level of education (children's music school, college, university) in the accordion class, special attention is paid to the principles of selecting the repertoire, the presence of methodological recommendations for the musical content. An important principle is that instrumental learning and mastering concert repertoire are viewed through the prism of the student's comprehensive development, taking into account their psychological and physical characteristics, abilities, interests, and motivation. From this perspective, the theoretical, methodological, and practical experience of Russian scholars and music educators is of undoubted interest to young Chinese performers and future teachers studying at Russian universities.

**Key words:** cultural traditions of performing arts development, concert repertoire, accordion class, Russian and Chinese experience of music teachers

CITATION: Zhou M., Getman V.V. Methods for mastering concert repertoire in accordion class: Russian and Chinese experience of music teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 48–57. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-48-57

В современной концертной и музыкально-образовательной практике аккордеон занял особое место и как сольный, и как инструмент в составе ансамбля или оркестра. Если по традиции он достаточно долгое время рассматривался как народный и в основном использовался в качестве музыкального сопровождения, то сегодня в контексте трансформации самого инструмента можно говорить о его широких функциональных возможностях, которые демонстрируют исполнители – солисты и участники академических и современных составов ансамблей и оркестров. Подтверждением этому является не только обширный репертуар, но и конкурсы, фестивали, посвященные исполнительскому искусству и педагогическому мастерству музыкантов-аккордеонистов.

В России и Китае сложились свои культурные традиции развития исполнительского искусства на аккордеоне и подходы к обучению игре на инструменте и, соответственно, выбору и работе над концертным репертуаром на разных уровнях музыкального образования. Поэтому в настоящей работе нами предпринята попытка анализа методик китайских и российских авторов с целью выявления единства и различий в подходе к обучению игре на аккордеоне и роли концертного репертуара в данном процессе.

В Китае наиболее известными и востребованными среди музыкантов исполнителей и педагогов являются две методики. Это «Обучение игре на аккордеоне и исполнительское мастерство» [9], составленная Ван Шушэн, опубликованная в 1999 г., ее можно считать первым методическим пособием обучения игре на аккордеоне в Китае. Ван Шушэн учился у Ван Юпина, исполнителя на аккордеоне и педагога; он является вице-президент Ассоциации аккордеонистов Китайской ассоциации музыкантов; в настоящее время директор и профессор кафедры аккордеонных клавишных инструментов Тяньцзиньской консерватории музыки. Методика строится на комплексном подходе и охватывает вопросы теории и практики, в частности, развитие аккордеона, отдельно представлены описание правил и упражнения для правой и для левой руки, упражнения для овладения мехами, правила чтения нот и практической работы в классе и дома, включая процесс подготовки к сценическому выступлению. Ценным является и то, что автор не только дает теоретические знания, но и предлагает практические методы для выработки технических и исполнительских навыков у обучающегося музыканта-аккордеониста.

В вопросе освоения концертного репертуара китайский аккордеонист и педагог Ван Шушэн выделяет два аспекта – технический и психологический. Технический связан с грамотным овладением техническими и исполнительскими трудностями (отдельно правой и левой рук, владение мехами, управление тембром и тремоло мехов) нотного текста произведения. С точки зрения психологического аспекта, он выделил практики предсценической подготовки, которые можно применять для концертного, конкурсного и выступления на экзамене.

1. Во время практических занятий представляйте себя выступающим на сцене перед публикой, жюри, комиссией и стремитесь к идеальному исполнению. Представьте себе сценическую обстановку, атмосферу и освещение зала.

2. Возвращайтесь к выученному произведению и репетируйте его, как будто это новое произведение, обращая особое внимание на нотный текст и все обозначения в партитуре.

3. Нужна умеренная практическая нагрузка перед выступлением для создания настроения, эмоционально насыщенные репетиции уже освоенного произведения могут легко привести к физическому, умственному и нервному переутомлению [Там же].

Необходимо заметить, что эти аспекты взаимосвязаны между собой, и чем совершеннее техническая сторона исполнения, тем больше внимания уделяется на эмоционально-волевой компонент в процессе подготовки обучающегося к разного рода публичным выступлениям.

Еще одно широко известное и востребованное в профессиональном сообществе китайских аккордеонистов исполнителей и педагогов учебное пособие Сун Лицюань «Теория обучения игре на аккордеоне» [11]. Автор настоящей работы является директором кафедры музыкального образования Школы искусств Харбинского педагогического университета, членом Постоянного комитета НПКСК провинции Хэйлунцзян, членом Китайского профессионального комитета по музыкальному образованию и председателем Ассоциации исследований музыкального образования провинции Хэйлунцзян. Пособие Сун Лицюань имеет теоретико-методическую и практико-ориентированную направленность, в нем, по сути, систематизированы знания и опыт обучения игре на аккордеоне. Пособие включает три части, каждая из которых раскрывает отдельные аспекты содержания обучения игре на аккордеоне. В частности, первая часть посвящена основам обучения игре на аккордеоне, что созвучно материалам методики Ван Шушэн. Вторая часть построена на принципе жанрово-стилевого анализа музыкальных произведений для аккордеона. Автором рассмотрена специфика разных жанров, использованных в музыкальных произведениях (китайская народная песня, танец, марш и др.), и описаны средства «правильного их исполнения и обработки для аккордеона» [Там же, с. 5]. Также в пособии представлены примеры музыкальных произведений различных жанров и стилей и дана их теоретико-методическая и исполнительская интерпретация. Третья часть учебного пособия носит педагогическую направленность, где автор акцентирует внимание на профессиональных и личностных качествах и компетенциях педагога в классе аккордеона, задачах, которые необходимо решать в процессе обучения игре на инструменте, использовании принципов и методов обучения, соответствующих интересам, возможностям и индивидуальным способностям обучающихся.

Несмотря на то, что в содержании методических работ китайских авторов есть точки пересечения, которые, прежде всего, касаются постановки исполнительского аппарата в процессе обучения игре на аккордеоне, вместе с тем, пособия имеют свою ярко выраженную специфику. Так, методика Ван Шушэн ориентирована на практическую деятельность и грамотное использование методов и средств формирования технических и исполнительских навыков у учащихся в процессе обучения игре на аккордеоне, а также изучение и подготовку произведения к концертному исполнению. Поэтому данная методика активно используется китайскими педагогами на разных уровнях музыкального образования, ее средства адаптируются для индивидуального уровня подготовки и способностей обучающихся. А учебное пособие Сун Лицюань имеет

теоретико-методическую направленность и ориентировано прежде всего на профессиональную аудиторию исполнителей и педагогов аккордеона.

В российской школе исполнительского искусства и обучения на аккордеоне накоплен богатый опыт педагогов-музыкантов, который представлен в монографических исследованиях, посвященных истории развития отечественной школы баянного и аккордеонного искусства [2; 7], работах ученых, раскрывающих широкий спектр вопросов теории и методики обучения игре на инструменте [1; 3; 6; 8], в учебно-методической литературе, учебных пособиях, программах для разного уровня музыкального образования: детская музыкальная школа (ДМШ), колледж, вуз [5; 6]. Анализ работ российских ученых, исполнителей и педагогов-музыкантов, связавших свою профессиональную деятельность с аккордеоном, дает основание говорить о системном подходе к рассмотрению вопросов обучения игре на аккордеоне и на историческом, и методическом, и практическом уровнях. На сегодняшний день внедрены в образовательную практику программы, учебно-методические разработки и пособия для всех трех уровней (ДМШ, колледж, вуз) обучения игре на аккордеоне.

С точки зрения методик освоения концертного репертуара в классе аккордеона, для нас представляют интерес следующие работы российских педагогов-музыкантов: «Методика обучения игре на баяне и аккордеоне» А.Б. Жмаева, «Изучение концертного репертуара» О.В. Гулевского, «Этапы работы над музыкальным произведением: методический доклад» М.Н. Денисова. Кратко остановимся на каждой из них.

Работа А.Б. Жмаева представляет собой учебно-методическое пособие, ориентированное на предпрофессиональный и профессиональный уровни подготовки обучающихся в классе аккордеона [5]. Автор уделяет особое внимание всестороннему развитию навыков игры на аккордеоне молодого музыканта, не ограничиваясь только техническим совершенствованием. Поэтому в работе достаточно подробно представлена практическая работа над произведением с точки зрения подготовки к сценическому выступлению и последующей рефлексии. Выделены четыре этапа, каждый из которых имеет определенные задачи, интегрирующие технические, исполнительские и психологические аспекты. В частности: первый этап – «Я – Композитор», связан с ознакомлением, анализом и разбором нотного текста произведения, опираясь на жанрово-стилевые особенности творчества и музыкального языка автора; посредством упражнений осуществляется работа над техническими трудностями сочинения. Второй этап – «Я – Исполнитель», ориентирован на достижение технического мастерства в исполнении произведения. Данный этап является самым трудоемким и продолжительным

в работе над сочинением. Третий этап – «Я – Слушатель», связан с отработкой сценической свободы исполнения произведения от начала до конца. На данном этапе важно практиковать проигрывание произведения целиком с представлением концертного выступления или имитировать сценическое выступление, полезно также использовать аудио- и видеозапись для последующего анализа и исправления ошибок. Четвертый этап – рефлексия и художественная работа над ошибками во время выступления или репетиции. Данная последовательность этапов ставит перед музыкантом задачу изучения произведения на основе концепции Д.Б. Кабалевского «Композитор – Исполнитель – Слушатель», что формирует навыки грамотного прочтения авторского текста музыкального произведения, создания партитуры исполнительских средств, навык слушания и слышания своей игры со стороны. Кроме этого, каждый последующий цикл этапов выводит исполнителя на более высокий уровень технического и психологического мастерства.

Работа О.В. Гулевского «Изучение концертного репертуара» [6] представляет собой программу профессиональной подготовки по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства», специализации «Концертные народные инструменты (баян, аккордеон)», составленную преподавателем кафедры баяна и аккордеона Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова.

В контексте заявленной темы настоящей работы интерес к обозначенной программе обусловлен теоретико-методическим и практико-ориентированным аспектами. Первый дает понимание места и роли концертного репертуара в образовательном процессе обучения игре на аккордеоне, методических подходов технического развития обучающегося в процессе работы над такими произведениями, раскрывает жанрово-стилевую специфику концертного репертуара для аккордеона соло и ансамбля (от обработок народных мелодий до современной эстрадной музыки разных стран и народов), особенности и методы работы над ним, принципы построения разных видов концертных программ. Второй, практико-ориентированный аспект, позволяет на примере предложенных образцов концертных произведений провести работу над техническими и исполнительскими трудностями. Безусловно, данная программа адресована исполнителям и педагогам-музыкантам, и в этом ее особая актуальность и ценность для китайских аккордеонистов, обучающихся в вузах РФ.

И последняя работа, о которой считаем необходимо сказать, – это методика «Этапы работы над музыкальным произведением: методический доклад» М.Н. Денисова. В отличие от предыдущих работ российских авторов, целевой аудиторией данной являются педагоги-практики

первого уровня музыкального образования, т.е. детских музыкальных и школ искусств. Автором выделены этапы:

- 1) ознакомление с произведением в целом;
- 2) техническое освоение произведения;
- 3) художественная доработка произведения;
- 4) сценическое исполнение.

В контексте каждого из них обозначены задачи и средства их решения в процессе изучения содержания и работы над текстом музыкального произведения в классе аккордеона.

Ценным в данной работе является и то, что на каждом из этапов автор акцентирует внимание на единстве обучающей и развивающей задач относительно личности обучающегося, показывает, какие способности, познавательные процессы и личностные качества ученика активизируются в данном процессе. Относительно четвертого этапа – сценическое исполнение, которое автор рассматривает как определенный итог работы над произведением, сформулированы рекомендации по подготовке к концертному выступлению и по управлению эмоционально-волевым состоянием в процессе исполнения произведения на сцене. Считаем, что данные методические рекомендации можно экстраполировать и на другие уровни исполнительской подготовки в классе аккордеона, и, безусловно, данный опыт актуален для обучения китайских учащихся.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы. Анализ представленных методик российских и китайских авторов к освоению обучающимися концертного репертуара в классе аккордеона дает основание говорить о том, что в их подходах есть единство и различие. Единство проявляется в понимании овладения техническими навыками игры на инструменте как основы исполнительского мастерства и необходимости психологической подготовки к публичному выступлению. При этом очевидно, что в методиках китайских авторов не учитывается возрастная дифференциация и, по сути, отсутствует специальная учебно-методическая литература для начального уровня (ДМШ) обучения игре на аккордеоне, а уровень профессионального образования ориентируется на вышеобозначенные работы, которые являются основой для всех уровней образования на инструменте. Напротив, в научных и методических работах российских авторов присутствует четкая ориентация на возраст и уровень образования (ДМШ, колледж, вуз) в классе аккордеона, обращается особое внимание на принципы подбора репертуара, наличие методических рекомендаций к музыкальному содержанию. Обучение игре на инструменте в целом и освоение концертного репертуара в частности рассматривается сквозь призму всестороннего развития личности обучающегося с учетом его психовозрастных и физических особенно-

стей, способностей, интереса и мотивации. С этой точки зрения, теоретико-методический и практический опыт российских ученых и педагогов-музыкантов представляет безусловный интерес для молодых китайских исполнителей и будущих учителей, обучающихся в вузах России.

## Библиографический список/ References

1. Бубен В.П. Теория и практика обучения игре на аккордеоне: учебное пособие. Минск, 2005. [Buben V.P. Teoriya i praktika obucheniya igre na akkordeone [Theory and practice of teaching how to play the accordion]. Tutorial. Minsk, 2005.]
2. Бычков В.В. История отечественной баянной и зарубежной аккордеонной музыки. М., 2012. [Bychkov V.V. Istoriya otechestvennoy bayannoy i zarubezhnoy akkordeonnoy muzyki [History of Russian and foreign accordion music]. Moscow, 2012.]
3. Давыдов Н.А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста (аккордеониста). Киев, 2006. [Davydov N.A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya ispolnitelskogo masterstva bayanista (akkordeonista) [Theoretical foundations for the development of performing skills of a button accordionist]. Kyiv, 2006.]
4. Денисов Н.М. Этапы работы над музыкальным произведением: методический доклад. Нефтеюганск, 2019. [Denisov N.M. Etapy raboty nad muzykalnym proizvedeniem: metodicheskiy doklad [Stages of working on a musical piece: A methodological report]. Nefteyugansk, 2019.]
5. Жмаев А.Б. Методика обучения на баяне, аккордеоне: учебно-методическое пособие. Сургут, 2013. [Zhmaev A.B. Metodika obucheniya na bayane, akkordeone [Accordion teaching methods]. Study guide. Surgut, 2013.]
6. Изучение концертного репертуара. Рабочая программа дисциплины / автор-сост. О.В. Гулевский. СПб., 2025. [Gulevsky O.V. Izuchenie kontsertnogo repertuara. Rabochaya programma distsipliny [Study of concert repertoire. Work program of the discipline]. St. Petersburg, 2025.]
7. Имханицкий М.И. История баянного и аккордеонного искусства: учебное пособие по курсу «История исполнительства на народных инструментах» для высших и средних учебных заведений искусств и культуры. М., 2006. [Imkhanitskiy M.I. Istoriya bayannogo i akkordeonного iskusstva [History of the button accordion and bayan art]. Teaching aid for the course "History of folk instrument performance" for higher and secondary educational institutions of arts and culture. Moscow, 2006.]
8. Мирек А.М. Школа игры на аккордеоне. М., 1966. [Mirek A.M. Shkola igry na akkordeone [Accordion school]. Moscow, 1966.]
9. 王树生. 手风琴教学与演奏 (音乐). 南开大学出版社. 年1999. [Wang Shusheng. Shoufengqin jiaoxue yǔ yanzou (yinyue). [Accordion teaching and performance (Music)]. Nankai University Press, 1999.]
10. 王树生. 手风琴风箱的使用. 音乐学习与研究. 1998年第二期. [Wang Shusheng. The use of the accordion bellows. *Music Learning and Research*. 1998. Issue 2. Pp. 23–28. (In Chinese)]

11. 吴跃跃. 音乐教学理论新版. 长沙湖南文艺出版社. 2005年. [Wu Yueyue. Yinyue jiaoxue lilun xinban, zhangsha hunan wenyi chuban she [New edition of music teaching theory]. Changsha, 2005.]

Статья поступила в редакцию 24.07.2025, принята к публикации 13.09.2025

The article was received 24.07.2025, accepted for publication 13.09.2025

## Сведения об авторах / About the authors

**Чжоу Ми** – аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э.Б. Абдуллина факультета музыкального искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

**Mi Zhou** – postgraduate student at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education of the Faculty of Musical Art of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: 2468255383@qq.com

**Гетьман Виктория Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э.Б. Абдуллина факультета музыкального искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

**Victoria V. Getman** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education of the Faculty of Musical Art of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: Nika-m19@bk.ru

## Заявленный вклад авторов

**М. Чжоу** – проведение исследования и анализ его результатов

**В.В. Гетьман** – общее руководство, определение целей и задач, структуры исследования; отбор, анализ и интерпретация источников

## Contributions of the authors

**M. Zhou** – conduct of research, analysis of the results

**V.V. Getman** – research management, development of the study outline, setting research objectives and tasks; selection, analysis and interpretation of sources,

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-58-74

УДК 371.13:37.017.4

**М.Л. Несмелова, И.М. Тарабукин**Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Подходы к проектированию диагностик уровня готовности педагогов к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников в новых субъектах Российской Федерации в рамках учебно-воспитательного процесса по истории

В статье рассматривается вопрос актуальности и востребованности проектирования диагностик определения уровня готовности учителей истории новых субъектов Российской Федерации к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников в учебно-воспитательном процессе в контексте реинтеграции их систем образования в общероссийское образовательное пространство. На основе анализа психолого-педагогической литературы, опыта реинтеграции систем образования Республики Крым и города Севастополя, анкетирования преподавателей истории Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской и Херсонской областей делается вывод о комплексном характере такой диагностики, которая должна включать следующие содержательно-смысловые блоки: оценка уровня сформированности отдельных компонентов общероссийской гражданской идентичности у педагога; оценка уровня мотивации педагога к деятельности по формированию гражданской идентичности учащихся; оценка профессиональных компетенций учителя истории для решения поставленной задачи формирования общероссийской гражданской идентичности школьников при их обучении истории; самооценка педагогом общего уровня своей гражданской идентичности и готовности к ее формированию у школьников в процессе педагогической

© Несмелова М.Л., Тарабукин И.М., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

деятельности. Диагностические материалы (тесты) должны разрабатываться на междисциплинарной основе психологами, педагогами и методистами по истории. Они помогут выявить профессиональные проблемы и дефициты педагогов, на их основе возможна выработка организационных механизмов и педагогических инструментов, которые помогут учителям истории новых территорий максимально эффективно решать задачу формирования общероссийской гражданской идентичности учеников.

**Ключевые слова:** традиционные духовно-нравственные ценности, подготовка педагогических кадров, реинтеграция систем образования, методическое обеспечение исторического образования

**Благодарности.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ, проект № 124032700028-5.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Несмелова М.Л., Тарабукин И.М. Подходы к проектированию диагностик уровня готовности педагогов к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников в новых субъектах РФ в рамках учебно-воспитательного процесса по истории // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 58–74. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-58-74

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-58-74

**M.L. Nesmelova, I.M. Tarabukin**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Approaches to designing diagnostic instruments for assessing teachers' readiness to foster a civic identity of schoolchildren in the new entities of the Russian Federation within the context of history education

The article examines the relevance and demand for designing diagnostics to determine the level of readiness of history teachers in new constituent entities of the Russian Federation to form an all-Russian civic identity

of schoolchildren in the educational process in the context of the reintegration of their education systems into the all-Russian educational space. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the experience of reintegrating the education systems of the Republic of Crimea and the city of Sevastopol, and a survey of history teachers in the DPR, LPR, and the Zaporizhzhia and Kherson regions, a conclusion is made about the comprehensive nature of such diagnostics, which should include the following substantive and semantic blocks: an assessment of the level of development of individual components of the all-Russian civic identity in the teacher; an assessment of the level of motivation of the teacher to work on the development of the civic identity of students; assessment of the professional competencies of a history teacher to solve the task of developing the all-Russian civic identity of schoolchildren in their history education; self-assessment by the teacher of the general level of their civic identity and the readiness to develop it in schoolchildren in the process of pedagogical activity. Diagnostic materials (tests) should be developed interdisciplinary by psychologists, educators, and history methodologists. They will help identify teachers' professional challenges and shortcomings, and can be used to develop organizational mechanisms and pedagogical tools that will help history teachers in the new territories most effectively address the challenge of fostering a shared Russian civic identity among their students.

**Key words:** traditional spiritual and moral values, training of teaching staff, reintegration of education systems, methodological support for historical education

**Acknowledgements.** This research was conducted within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, project No. 124032700028-5

CITATION: Nesselova M.L., Tarabukin I.M. Approaches to designing diagnostic instruments for assessing teachers' readiness to foster a civic identity of schoolchildren in the new entities of the Russian Federation within the context of history education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 58–74. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-58-74

## Введение

В контексте фундаментального значения российских традиционных духовно-нравственных ценностей, принципов гражданственности и патриотизма как основ устойчивого развития Российской Федерации

на современном этапе, отраженных в национальных целях развития РФ на перспективу до 2036 г.<sup>1</sup> и основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей<sup>2</sup>, а также процессов интеграции (реинтеграции) новых субъектов в состав Российской Федерации, в ее культурное и образовательное пространство, значимую актуальность для научного и педагогического сообществ приобретает вопрос формирования общероссийской гражданской идентичности у участников образовательных отношений (как учащихся, так и учителей) на новых территориях. Они являются залогом успешного преодоления интеграционных барьеров, обусловленных длительным периодом нахождения этих территорий в пределах украинской идеологической и политической сферы влияния, и формирования позитивных тенденций по органичному развитию этих регионов России, в т.ч. в сфере образования.

Важным компонентом такой работы должно стать определение уровня готовности педагогических кадров к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников в новых субъектах РФ в рамках учебно-воспитательного процесса как предпосылки организации целенаправленной педагогической деятельности в отношении подрастающего поколения. Иными словами, без достаточной степени готовности самого педагога вряд ли ему удастся сформировать общероссийскую гражданскую идентичность своих учеников.

При этом данное направление исследований представляется неразработанной научной проблемой. В публикациях, затрагивающих вопрос образовательных трансформаций в контексте реинтеграции новых субъектов России, проблема ценностно-компетентностной готовности педагогов либо отдельно не затрагивается, уступая место общим вопросам формирования и диагностики сформированности гражданской идентичности у молодежи новых субъектов РФ (С.А. Дудко [9], А.В. Павлов [21], Е.Н. Николина и др. [11; 24]), либо определяется как требующая исследования и последующего решения задача [19, с. 19]. В виде исключений можно выделить материалы Г.А. Попельчук, ЕЕ. Блиновой [22] и Л.В. Чумак [26] по формированию гражданской идентичности будущего педагога в новых субъектах, а также работы Ю.М. Кравченко [16],

<sup>1</sup> Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 7.05.2024 № 309. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542?ysclid=mkuy6nhw7r333502660> (дата обращения: 18.11.2024).

<sup>2</sup> Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mkuy5e3jwf930178436> (дата обращения: 18.11.2024).

Х.Т. Загладиной и О.А. Карабановой [10] о формировании гражданской идентичности у будущих образовательных управленцев в контексте реинтеграции этих российских регионов. При этом в обозначенных публикациях, несмотря на обращение к вопросу профессиональной подготовки будущих учителей и управленческих кадров к формированию гражданской идентичности у молодежи, отчетлива заметна проблема анализа текущего уровня способностей педагогических и управленческих кадров. Между тем в представленных работах отсутствуют комплексные диагностические решения, исследования затрагивают лишь отдельные аспекты профессиональной и личностной готовности учителя/управленца: выявление особенностей формирования личностных качеств и характеристик будущих педагогов [22, с. 147]; определение баланса в отражении общероссийской идентичности и местных традиций в образовательных программах подготовки управленческих кадров [16 с. 18]; анализ образовательных программ, нормативно-правовой базы и психолого-педагогической литературы [Там же].

## **Цель и задачи исследования**

Обозначенная проблема ограниченной научной разработанности вопроса определения готовности педагогов новых субъектов РФ к формированию общероссийской гражданской идентичности их обучающихся определяет первостепенную важность разработки комплексных диагностических решений в этой области, что и стало целью данного исследования. Для достижения поставленной цели нами были определены такие задачи, как выявление компонентов общероссийской гражданской идентичности в качестве содержательных ориентиров создания диагностик; анализ имеющихся подходов к проектированию подобных диагностических материалов, их отбор и определение эффективности для решения поставленной нами задачи; проектирование диагностических материалов для определения готовности учителей истории к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников в новых субъектах РФ; выявление единой системы критериев и описание разных уровней сформированности такой готовности у учителей истории.

## **Материалы и методы**

В основу работы был положен анализ и обобщение имеющихся данных мониторингов по региональной специфике реинтеграционных процессов образовательных систем, в т.ч. проведенных исследователями

Московского педагогического государственного университета (МПГУ); десятилетнего опыта работы по сопровождению педагогов Республики Крым и города федерального значения Севастополя (И.Н. Авдеева, Л.В. Адонина [2], Э.Ф. Алиева, Э.Л. Вандалова [3], О.И. Кайро и др. [12]); а также актуальной психолого-педагогической литературы по проектированию средств диагностики субъектов воспитательной деятельности по данным или сходным содержательным направлениям.

## Результаты исследования

Проблема диагностики готовности педагога к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников важна именно в контексте рассмотрения вопроса формирования гражданской идентичности подрастающего поколения: они являются конечным «продуктом» функционирования системы образования. Педагоги-исследователи справедливо констатируют, что эффективность воспитательной деятельности учителя оценивается по качественным изменениям сознания и поведения воспитанника или ученика [1, с. 15; 20, с. 55], однако следует учесть, что результаты процесса воспитания, с одной стороны, проявляются не сразу, имеют отсроченный характер, а с другой – трудно вычленить вклад того или иного социального института в эти результаты (ведь на воспитание влияет не только школа, но и семья, социальное окружение, государственные и общественные организации, СМИ и т.п.).

Следовательно, замерить данные результаты у учеников достаточно трудно. Трудность состоит в том, что неоднозначны и критерии оценки результатов формирования общероссийской гражданской идентичности школьника, их затруднительно измерять с помощью числовых данных, выражать в процентах, такие измерения всегда будут субъективными. Тем не менее, наличие выделенных компонентов общероссийской гражданской идентичности позволяет при необходимости преобразовать их в критерии оценивания и создает предпосылки для поиска способов их измерить. Очевидно, что определение уровня сформированности общероссийской гражданской идентичности школьника предполагает комплекс междисциплинарных диагностических процедур, объединяющих психологические, социологические и педагогические методики. В современном отечественном научно-образовательном пространстве уже можно найти примеры как теоретическо-методологического обоснования и определения основных компонентов и критериев комплексной диагностики [15], так и практической их апробации на муниципальных и региональных уровнях [27].

Аналогичная проблема отражается и в вопросе измерения уровня готовности педагога к профессиональной деятельности в области формирования общероссийской гражданской идентичности. Для получения целостного качественного представления о готовности/неготовности преподавателя и исключения количественно-субъективных дефицитов метрик необходимо разработать комплексную процедуру, которая будет включать несколько значимых групп показателей, влияющих на эффективность педагогической деятельности, и соответствующих им актуальных инструментов, методов и приемов их измерения (диагностические системы «воспитательных компетенций» уже разрабатываются и апробируются в профессиональном сообществе, при оценке как будущих педагогов, так и практикующих учителей [17, с. 48]).

Таким образом, мы исходим из представления о комплексной диагностике готовности учителя истории к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников в новых субъектах РФ. Рассмотрим возможные компоненты такой диагностики.

Представляется, что готовность педагога к формированию общероссийской гражданской идентичности своих учеников предполагает, в первую очередь, достаточную сформированность его собственной общероссийской гражданской идентичности. Этот аспект готовности учителя, как было отмечено ранее, нашел свое место в исследованиях по трансформации образовательных систем Крыма и Севастополя в период с 2014 по 2024 г. и измерении возможностей/способностей будущих учителей новых субъектов РФ с 2023 г. по настоящее время [22], а также в исследованиях В.А. Непряхина [17, с. 47–48], который рассматривал профессиональную компетентность учителя в этом вопросе, в частности, зависимость эффективности решения задач формирования общероссийской гражданской идентичности школьников от соответствия профессиональной компетентности школьных педагогов современным требованиям и актуальным вызовам.

Для оценки сформированности общероссийской гражданской идентичности мы исходим из ее компонентов, определенных в научной педагогической литературе и обобщенных в ходе реализации в МПГУ предыдущих этапов (2023 и 2024 гг.) проекта по разработке методического обеспечения исторического образования и сопровождения педагога в общеобразовательной школе как мировоззренческой основы для формирования гражданской идентичности в новых субъектах Российской Федерации. Общероссийская гражданская идентичность включает четыре компонента: «1) когнитивный (познавательный), т.е. знания и представления о России-родине, ее истории, героях, победах и достижениях, о едином многонациональном российском народе;

2) ценностно-ориентировочный (аксиологический) – принятие традиционных российских духовно-нравственных ценностей; 3) эмоционально-оценочный (коннотативный) – рефлексия этих знаний и представлений, эмоционально окрашенное позитивное отношение и принятие российской гражданской общности в качестве группы членства, значимые переживания, связанные с принадлежностью к российскому обществу; 4) деятельностный (поведенческий), демонстрирующий готовность проявлять гражданскую инициативу и поведение, участвовать в различных видах социально-значимой активности» [18, с. 55].

Соответственно, для оценки этого аспекта нужны психологические и социологические методики, позволяющие установить уровень сформированности общероссийской гражданской идентичности учителя как гражданина Российской Федерации. В новых субъектах РФ, присоединенных к России в 2022 г., общероссийская гражданская идентичность учителей, как, впрочем, и всего остального населения, сформирована неравномерно по конкретным регионам и социальным группам. Учителя истории в этом смысле занимают особое место, поскольку обладают историческим типом мышления, понимают причинно-следственные связи, у них лучше сформировано критическое мышление. Однако и им, родившимся и прожившим большую часть жизни в другом государстве, перестроиться в короткий срок трудно. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования, разработанного и проведенного в период с 2023 по 2024 г. в рамках реализации названного выше проекта МПГУ.

Нами было разработано и апробировано при диагностике педагогов новых территорий два анкетирования: анкета для преподавателей истории высших учебных заведений на 26 и 36 вопросов и анкета для школьных учителей истории на 39 вопросов, позволяющих: определить уровень сформированности общероссийской гражданской идентичности у педагогов; выявить уровень мотивированности педагогов на формирование российской гражданской идентичности у обучающихся; установить профицитный или дефицитный характер выявленных особенностей гражданской идентичности учителей и выраженности их влияния на процесс формирования гражданской идентичности учащихся, их территориально-пространственную ограниченность (локализацию), степень закрепленности/прочности в региональном пространстве; спроектировать возможные пути укрепления и развития позитивных тенденций и постепенной ликвидации дефицитных показателей.

С целью оптимального достижения поставленных задач мониторинга при его проектировании были, в частности, проанализированы и переосмыслены основные методы сбора информации об уровне сформированности гражданской идентичности («Типы гражданской идентичности»

Р.В. Борисова [5], «Индекс гражданской идентичности» В.В. Коврова и Г.С. Кожухарь [14] и пр.). Благодаря этому в разработанных анкетах удалось охватить все основные компоненты гражданской идентичности, а также выявить представления преподавателей об общероссийской гражданской идентичности и соотнести их с личной гражданской позицией респондентов.

В результате диагностики преподавателей вузов и учителей школ ДНР, ЛНР, Херсонской и Запорожских областей удалось выявить как позитивные (ключевая роль исторического компонента и значение исторической памяти в формировании гражданской идентичности, высокий уровень сформированности всех компонентов гражданской идентичности, важное место регионального компонента и принципа «малая родина» – «Отечество» и пр.), так дефицитные тенденции (распространенность и укрепленность стереотипных негативных представлений о внутренних проблемах России, присутствие в педагогическом сообществе негативных ассоциативных образов о Русском мире: «индивидуализм», «удовольствие» и пр.), получившие подробное выражение в отчетных документах по проекту и отраженных в последующих исследованиях МПГУ.

Одним из показателей сформированности собственной гражданской идентичности учителя истории может стать степень его личной социально-гражданской активности [8, с. 184–185]. Если учитель сам вовлечен в волонтерскую (добровольческую) деятельность, принимает активное участие в гражданских акциях и мероприятиях, можем предполагать действие фактора позитивного влияния личности учителя, его авторитета на учеников, что будет способствовать вовлечению их в аналогичную деятельность.

И здесь отметим, что сама по себе сформированность личной общероссийской гражданской идентичности не гарантирует наличие у педагога мотивации к ее формированию и развитию у обучающихся. Оценка уровня мотивации педагога к деятельности по формированию гражданской идентичности учащихся является крайне важной и в свете изучения вопроса «Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося и какова опосредующая роль профессионального поведения педагога в воспитательном процессе» [13, с. 91–119]. Многочисленными исследованиями было доказано, что все составляющие профессиональной мотивации педагога являются важнейшим условием учебной мотивации учащихся [7]. Интересы учителя в конкретной области знаний и в конкретных областях деятельности формируют постоянное притяжение к изучению учащимися этой области знаний на основе возникающих у учащихся чувств и формируемых ценностей [4]. Именно мотивация

учителя является залогом мотивации ученика. Следовательно, необходимо сформировать блок тестов, выявляющих эту мотивацию.

Важным и достаточно объемным блоком в разрабатываемой комплексной диагностике готовности учителя истории к формированию общероссийской гражданской идентичности у обучающихся должна стать диагностика профессиональных компетенций учителя истории, необходимых для решения данной задачи. Этот блок особенно важен именно в новых субъектах Российской Федерации, поскольку работающие там учителя обучались в вузах и долгое время работали по содержанию и методикам исторического образования, отражающим идеологические и государственно-ценностные ориентиры другого государства – Украины.

Для определения уровня сформированности профессиональных компетенций и выявления профессиональных дефицитов учителей истории необходимо разработать диагностику, ориентированную на следующие показатели.

Во-первых, учитель должен обладать прочными и достоверными научными историческими знаниями, лежащими в основе общероссийской гражданской идентичности. Данная проблема особенно выделяется в новых субъектах РФ вследствие «институциональных разрывов» [19, с. 13] российской и украинской образовательных систем, сформировавших различия в содержании учебной и воспитательной работы в рамках исторического образования, и определивших дефицитность знаниевого компонента профессиональной подготовки учителей новых регионов. За время профессиональной подготовки или переподготовки учителей в период пребывания в составе Украины происходила подмена и идеологизация исторического материала с целью дискредитации российского государства и демонизации русского мира, трансформация содержания преподаваемого учебного курса в школе также имела место тенденция по очернению «российского» компонента и в истории Украины, и в истории конкретного региона. При этом данные знания в сознании педагога должны соединяться с соответствующими ценностными установками (что необходимо при преодолении последствий идеологизированной антироссийской пропаганды), которые могут быть сформированы с помощью этого исторического знания.

Диагностической процедурой для определения этого показателя могут стать тестовые задания, ориентированные не столько на знание исторических фактов и теоретических положений (в этой части компетентности учителей никто не сомневается), сколько на их правильные трактовки с точки зрения современной российской исторической науки и исторической правды, единых учебников истории, по которым учатся сейчас российские школьники.

Во-вторых, учитель также должен обладать соответствующим общекультурным кругозором и профессиональными знаниями в отношении региональных и общероссийских средств и ресурсов (сайты, кинофильмы, музеи, памятные даты, акции и т.п.), которые можно использовать при формировании общероссийской гражданской идентичности. В силу недолгого времени нахождения учителей истории новых регионов в российском образовательном поле очевидно предположить, что у них могут быть профессиональные дефициты в этой области. Педагогические исследователи из новых субъектов уделяют особое внимание изучению влияния региональных и общероссийских средств и ресурсов (прежде всего – медиапродуктов) на формирование гражданской идентичности молодежи и их потенциальному месту в воспитательном инструментарии учителя [22, с. 151–152; 25, с. 337–338].

В качестве диагностической процедуры для измерения этого аспекта возможно использование комплексного теста, включающего как проверку знаний этих ресурсов, так и решение профессиональных кейсов, ориентированных на их включение в учебно-воспитательный процесс. Разработка подобных тестов является распространенной практикой в научно-педагогическом сообществе и обладает примерами как универсальных [17, с. 48–49], так и адаптированных под региональную специфику решений.

В-третьих, учитель должен уметь проводить уроки истории с выраженным воспитательным компонентом, а также внеурочные образовательные мероприятия и события исторической тематики, ориентированные на формирование общероссийской гражданской идентичности [23, с. 18]. Он должен владеть технологиями, методами, приемами и формами учебно-воспитательной работы по истории, соответствующими поставленной задаче и возрастнo-психологическим особенностям современных школьников.

Для диагностики этих составляющих профессиональной компетентности необходимо использовать как решение практико-ориентированных кейсов, так и экспертную оценку открытых уроков и мероприятий, проводимых учителем. Показателем сформированности данных компетенций могут служить также публичные представления учителем своего педагогического опыта на конференциях и в научных публикациях.

Четвертым измерителем готовности учителя к формированию общероссийской гражданской идентичности в новых субъектах РФ в рамках учебно-воспитательного процесса может быть выявление его самооценки уровня собственной общероссийской гражданской идентичности и профессиональной деятельности в данной сфере (как одного из ключевых качеств, необходимых для работы в современной

школе [6, с. 150]), рефлексии относительно собственных возможностей, готовности и способности решать задачи гражданско-патриотического воспитания, определения собственных профессиональных дефицитов и выстраивание траектории их ликвидации.

Диагностические процедуры по этому показателю могут представлять собой как психологические и социологические опросники самооценки, так и рефлексивные эссе.

## Заключение и выводы

Обобщая все вышесказанное, отметим острую необходимость разработки инструментария диагностики готовности педагогов новых субъектов РФ к формированию общероссийской гражданской идентичности школьников в рамках учебно-воспитательного процесса по истории для выявления уровня этой готовности, определения профессиональных дефицитов педагогов в решении поставленных задач и выработки на их основе организационных механизмов и педагогических инструментов, помогающих учителям максимально эффективно решать важнейшую задачу формирования общероссийской гражданской идентичности школьников новых территорий.

Такая диагностика должна носить комплексный характер и содержательно включать следующие блоки тестов:

- *первый*: оценка уровня сформированности отдельных компонентов общероссийской гражданской идентичности у педагога;
- *второй*: оценка уровня мотивации педагога к деятельности по формированию гражданской идентичности учащихся;
- *третий*: оценка профессиональных компетенций учителя истории для решения поставленной задачи формирования общероссийской гражданской идентичности школьников при их обучении истории;
- *четвертый*: самооценка педагогом общего уровня своей гражданской идентичности и готовности к ее формированию у школьников в процессе собственной педагогической деятельности.

Каждому из этих содержательных блоков соответствуют свои типы диагностических материалов (тестов), которые разрабатываются на междисциплинарной основе психологами, педагогами и методистами по истории.

Данные материалы будут использованы при диагностике учителей истории ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областей, однако при необходимости и определенной корректировке могут быть применимы и в диагностике учителей истории других субъектов Российской Федерации.

## Библиографический список / References

1. Авалуева Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. [Avalueva N.B. Kriterialnyu podkhod k otsenke effektivnosti vospitatelnoy deyatelnosti pedagoga [A criteria-based approach to assessing the effectiveness of a teacher's educational work]. PhD thesis. St. Petersburg, 2003.]
2. Авдеева И.Н., Адонина Л.В. Научно-методическое сопровождение интеграции школ города Севастополя в образовательное пространство Российской Федерации // Горизонты образования. 2014. Т. 2. № 3. С. 7–11. [Avdeeva I.N., Adonina L.V. Scientific and methodological support for integrating the schools of the city of Sevastopol into the educational space of the Russian Federation. *Gorizonty obrazovaniya*. 2014. Vol. 2. No. 3. Pp. 7–11. (In Rus.)]
3. Алиева Э.Ф., Вандалова Э.Л. Повышение квалификации работников образования Крыма и г. Севастополя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 2. С. 5–13. [Aliева E.F., Vandalova E.L. Professional development for education personnel in Crimea and the City of Sevastopol. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*. 2015. No. 2. Pp. 5–13. (In Rus.)]
4. Ахмедова А.М., Махмудова Ф.А. Мотивация учебной деятельности школьника // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международной конференции (г. Уфа, ноябрь 2023 г.). Казань, 2013. С. 75–77. [Ahmedova A.M., Mahmudova F.A. Motivation of a schoolchild's learning activity. *Aktualnye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy IV Mezhdunarodnoy konferentsii (g. Ufa, noyabr 2023 g.)*. Kazan, 2013. Pp. 75–77. (In Rus.)]
5. Борисов Р.В. Гражданская идентичность в терминах психодиагностики // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2016. № 4. С. 95–99. [Borisov R.V. Civic identity in psychodiagnostic terms. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki*. 2016. No. 4. Pp. 95–99. (In Rus.)]
6. Вяземский Е.Е. Учитель истории и обществознания для современной российской школы: какого учителя ждет российская школа? // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сборник научных статей VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М., 2021. Вып. VIII. С. 143–151. [Vyazemskiy E.E. The history and social studies teacher for the contemporary Russian school: what kind of teacher does the Russian school need? *Aktualnye voprosy gumanitarnykh nauk: teoriya, metodika, praktika: sbornik nauchnykh statey VIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Moscow, 2021. Vol. VIII. Pp. 143–151. (In Rus.)]

7. Гуляева К.А. Мотивация преподавателя как залог мотивации ученика // Научный лидер. 2021. № 28 (30). С. 42–47. [Gulyaeva K.A. Teacher motivation as the key to student motivation. *Scientific Leader*. 2021. № 28 (30). Pp. 42–47. (In Rus.)]
8. Домбек С.О., Лебедева Н.В. Понимание гражданской позиции будущими педагогами // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2014. № 5. С. 381–387. [Dombek S.O., Lebedeva N.V. Understanding of civic position among prospective teachers. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2014. No. 5. Pp. 381–387. (In Rus.)]
9. Дудко С.А. Региональные системы образования в условиях интеграции новых территорий. Ростов-н/Д., 2022. [Dudko S.A. Regionalnye sistemy obrazovaniya v usloviyakh integratsii novykh territoriy [Regional education systems in the context of the integration of new territories]. Rostov-on-Don, 2022.]
10. Загладина Х.Т., Карбанова О.А. Гражданская идентичность будущих управленцев образования: вызовы новых территорий // Педагогика. 2023. № 5. С. 45–53. [Zagladina H.T., Karabanova O.A. Civic identity of prospective education administrators: challenges of the new territories. *Pedagogika*. 2023. No. 5. Pp. 45–53. (In Rus.)]
11. Исследование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи Донецкой и Луганской Народных Республик / В.В. Николина, А.А. Лоцилова, С.В. Фролова, С.И. Аксенов // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 10–31. DOI: 10.32744/pse.2023.6.1 [Nikolina V.V., Loshchilova A.A., Frolova S.V., Aksyonov S.I. Study of civil identity and cultural-historical memory of youth of the Donetsk and Lugansk people's republics. *Perspectives of Science and Education*. 2023. No. 6 (66). Pp. 10–31. (In Rus.). DOI: 10.32744/pse.2023.6.1]
12. Кайро О.И., Иващенко И.И., Шушара Т.В. Правовой аспект интеграции образовательной системы Крыма в российское образовательное пространство // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 110–113. [Kairo O.I., Ivashchenko I.I., Shushara T.V. The legal aspect of integrating Crimea's education system into the educational space of the Russian Federation. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018. No. 58-1. Pp. 110–113. (In Rus.)]
13. Кальяр М.Н., Ахмад Б., Кальяр Х. Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося? Опосредующая роль профессионального поведения педагога // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 91–119. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-91-119 [Kalyar M.N., Ahmad B., Kalyar H. Does teacher motivation influence student motivation? The mediating role of teacher professional behavior. *Educational Studies. Moscow*. 2018. No. 3. Pp. 91–119. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-91-119]
14. Ковров В.В., Кожухарь Г.С. Теоретические подходы и организация исследования российской идентичности подростков в образовательных организациях // АРТЕК – СО-БЫТИЕ. 2016. № 1 (13). С. 27–34. [Kovrov V.V.,

- Kozhuhar G.S. Theoretical approaches and research design for studying russian identity among adolescents in educational institutions. *ARTEK – SO-BYITIE*. 2016. No. 1 (13). Pp. 27–34. (In Rus.)]
15. Кожанов И.В. Показатели сформированности гражданской идентичности личности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9802> (дата обращения: 24.01.2025). [Kozhanov I.V. Indicators of the degree of formation of an individual's civic identity. *Modern Problems of Science and Education*. 2013. No. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9802> (In Rus.)]
  16. Кравченко Ю.М. Педагогические условия формирования гражданской идентичности у управленцев образования в контексте реинтеграции российских регионов // Гуманитарный научный вестник. 2025. № 7. С. 16–20. DOI: 10.5281/zenodo.17016119 [Kravchenko Yu.M. Pedagogical conditions for the formation of civic identity among education administrators in the context of the reintegration of Russian regions. *Humanitarian Scientific Bulletin*. 2025. No. 7. Pp. 16–20. (In Rus.). DOI: 10.5281/zenodo.17016119]
  17. Непряхин В.А. Диагностика профессиональной компетентности учителей в сфере формирования гражданской идентичности обучающихся // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 5 (77). С. 47–55. [Nepryahin V.A. Diagnostic assessment of teachers' professional competence in fostering students' civic identity. *Innovative Projects and Programs in Education*. 2021. No. 5 (77). Pp. 47–55. (In Rus.)]
  18. Несмелова М.Л. Подходы к проектированию технологии формирования общероссийской гражданской идентичности средствами исторического образования // Преподавание истории в школе. 2024. № 8. С. 53–61. [Nesmelova M.L. Approaches to designing technologies for the formation of All-Russian civic identity through history education. *Prepodavanie istorii v shkole*. 2024. No. 8. Pp. 53–61. (In Rus.)]
  19. Нечаев В.Д. Реинтеграция новых субъектов Российской Федерации в предметном поле российской педагогической науки и практики образования // Ценности и смыслы. 2024. № 4 (92). С. 6–23. DOI: 10.24412/2071-6427-2024-6-23 [Nechaev V.D. Reintegration of the new constituent entities of the Russian Federation into the disciplinary field of Russian pedagogical science and educational practice. *Values and Meanings*. 2024. No. 4 (92). Pp. 6–23. (In Rus.). DOI: 10.24412/2071-6427-2024-6-23]
  20. Оржеровская Т.А., Мищенко М.Н. Технология оценки результативности воспитательной работы образовательной организации как вектор повышения качества образования (из опыта работы) // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2022. № 2 (16). С. 53–58. [Orzherovskaya T.A., Mishchenko M.N. Technology for assessing the effectiveness of an educational organization's educational work as a vector for enhancing education quality (from practical experience). *Scientific and Methodical Provision to Assessment the Education Quality*. 2022. No. 2 (16). Pp. 53–58. (In Rus.)]
  21. Павлов А.В., Смирнова М.С. Реинтеграция новых территорий и трансформация региональных образовательных систем // Образовательная поли-

- тика. 2022. № 3 (89). С. 78–89. [Pavlov A.V., Smirnova M.S. Reintegration of new territories and the transformation of regional education systems. *Educational Policy*. 2022. No. 3 (89). Pp. 78–89. (In Rus.)]
22. Попельчук Г.А., Блинова Е.Е. Корреляты гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов Российской Федерации // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 2 (66). С. 146–154. DOI: 10.52772/25420291\_2025\_2\_146 [Popelchuk G.A., Blinova E.E. Correlates of civic identity among pre-service teachers in the new regions of the Russian Federation. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2025. No. 2 (66). Pp. 146–154. (In Rus.). DOI: 10.52772/25420291\_2025\_2\_146]
23. Смыслов С.В. О некоторых методах раскрытия воспитательного потенциала уроков истории и обществознания // *Universum: психология и образование*. 2020. № 3 (69). С. 15–18 [Smyslov S.V. On some methods for realizing the formative potential of history and social studies lessons. *Universum Psychology & Education*. 2020. No. 3 (69). Pp. 15–18. (In Rus.)]
24. Формирование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи России на территориях новых субъектов Российской Федерации: подходы, принципы и направления реализации / В.В. Николина, А.А. Лощилова, С.В. Фролова, С.И. Аксенов // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-6 [Nikolina V.V., Loschilova A.A., Frolova S.V., Aksenov S.I. Formation of civil identity and cultural and historical memory of Russian youth in the territories of new constituent entities of the Russian Federation: Approaches, principles and directions for implementation. *Vestnik of Minin University*. 2023. Vol. 11. No. 4. (In Rus.). DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-6]
25. Храброва В.Е., Авдеева И.Н., Адонина Л.В. Роль культурно-образовательной среды региона в подготовке будущего учителя (на примере Севастопольского региона) // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. 2021. № 14. С. 328–338. [Hrabrova V.E., Avdeeva I.N., Adonina L.V. The role of a region's cultural and educational environment in preparing future teachers: a case study of the Sevastopol region. *Sevastopolskie Kirillo-Mefodievskie chteniya*. 2021. No. 14. Pp. 328–338. (In Rus.)]
26. Чумак Л.В. Методологические аспекты формирования гражданской идентичности будущих педагогов в новых регионах Российской Федерации // Гуманитарная парадигма. 2025. № 2 (33). С. 171–179. [Chumak L.V. Methodological aspects of the formation of civic identity among pre-service teachers in the new regions of the Russian Federation. *Humanitarian Paradigm*. 2025. No. 2 (33). Pp. 171–179. (In Rus.)]
27. Чухин С.Г., Чухина Е.В. Критерии и показатели качества формирования российской гражданской идентичности обучающихся в контексте системно-деятельностного подхода // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 4 (121). С. 120–134. [Chuhin S.G., Chuhina E.V. Criteria and quality indicators for shaping Russian civic identity among students in the context of the system-activity approach. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2023. No. 4 (121). Pp. 120–134. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 30.07.2025, принята к публикации 03.09.2025

The article was received 30.07.2025, accepted for publication 03.09.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Несмелова Марина Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методики преподавания истории Института истории и политики, заместитель директора Научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Московский педагогический государственный университет

**Marina L. Nesmelova** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of History Teaching Methods, deputy director of the Scientific and Methodological Center for Support of Teaching Employees, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ml.nesmelova@mpgu.su

**Тарабукин Иван Михайлович** – старший преподаватель кафедры методики преподавания истории Института истории и политики, ведущий специалист Научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Московский педагогический государственный университет

**Ivan M. Tarabukin** – senior lecturer at the Department of History Teaching Methods, leading specialist of the Scientific and Methodological Center for Support of Teaching Employees, Moscow Pedagogical State University

E-mail: im.tarabukin@mpgu.su

### Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов

### Contribution of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## В.Ф. Чертов

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

# Возвращение к А.С. Пушкину на уроках литературы в старших классах

Цель данной статьи – рассмотреть потенциальные возможности и основные направления систематического обращения к пушкинскому наследию на завершающем этапе школьного литературного образования. Автор опирается на анализ и обобщение опыта изучения произведений А.С. Пушкина в отечественной школе. В кратком историческом обзоре представлен материал о включении пушкинских произведений в гимназические программы и учебники по курсу словесности в дореволюционной школе, школьные программы и учебники по литературе советского и постсоветского периодов, современные учебные программы (начальная школа, основная школа, старшие классы). В статье рассмотрен образовательно-воспитательный потенциал произведений А.С. Пушкина, отмечены такие направления творческого освоения пушкинского наследия в старших классах: обращение к литературной пушкиниане; сопоставительный анализ изучаемых по программе художественных текстов с произведениями Пушкина; анализ пушкинских традиций в русской литературе второй половины XIX – начала XXI века (темы, образы, мотивы, жанр, композиция, поэтические формы, стиль); интертекстуальные связи, цитаты и реминисценции; внеклассное чтение и раздел «Круг чтения» в учебнике по литературе; исследовательские и творческие проекты; внеклассная и внешкольная работа по литературе; произведения Пушкина и их интерпретации в восприятии и оценках современного читателя; литература и медиа, литература и генеративные нейросети.

© Чертов В.Ф., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** творчество А.С. Пушкина, опыт изучения, литературная пушкиниана, методическая пушкиниана, пушкинские традиции, интертекстуальные связи, круг чтения, литература и медиа

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чертов В.Ф. Возвращение к А.С. Пушкину на уроках литературы в старших классах // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 75–86. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-75-86

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-75-86

**V.F. Chertov**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Returning to A.S. Pushkin in literature lessons in high school

The purpose of the article is to consider the potential opportunities and main directions of systematic reference to Pushkin's legacy at the final stage of school literary education. The author relies on the analysis and generalization of the experience of studying the works of A.S. Pushkin in the Russian school. A brief historical review presents material on the inclusion of Pushkin's works in gymnasium programs and textbooks on the literature course in pre-revolutionary schools, school curricula and textbooks on literature of the Soviet and post-Soviet periods, and modern curricula (elementary school, secondary school, senior classes). The article examines the educational potential of A.S. Pushkin's works, and highlights such areas of creative development of Pushkin's legacy in high school: an appeal to literary Pushkiniana; comparative analysis of literary texts studied in the program with Pushkin's works; analysis of Pushkin's traditions in Russian literature of the second half of the 19th – early 21st century (themes, images, motifs, genre, composition, poetic forms, style); inter-textual connections, quotations and reminiscences; extracurricular reading and the "Reading Circle" section in the textbook on literature; research and creative projects; extracurricular and extracurricular work on literature; Pushkin's works and their interpretations in the perception

and assessments of the modern reader; literature and media, literature and generative neural networks.

**Key words:** creativity of A.S. Pushkin, experience of studying the works of A.S. Pushkin, literary Pushkiniana, methodical Pushkiniana, Pushkin traditions, intertextual connections, reading circle, literature and media

CITATION: Chertov V.F. Returning to A.S. Pushkin in literature lessons in high school. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 75–86. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-75-86

В отечественной методике преподавания литературы вполне устоялось положение о том, что «одним из важнейших условий эффективности обучения и реализации задач непрерывного литературного образования является учет предшествующего читательского (зрительского, жизненного) опыта учащихся, в том числе опыта восприятия, анализа и интерпретации литературных произведений, полученного на предшествующих этапах обучения (ретроспективный аспект) и обращение (эпизодическое упоминание, цитирование, сопоставление) к литературным произведениям, в особенности к прецедентным текстам отечественной литературы, которые будут изучаться на последующих этапах обучения или могут войти в круг чтения (перспективный аспект)» [11, с. 31].

Именно на примере школьного изучения отдельных произведений и творчества А.С. Пушкина – единственного автора, представленного в программах литературного образования начальной школы и основной школы фактически без перерыва, в каждом классе, – можно наглядно продемонстрировать реализацию принципов научности и преемственности в обучении, показать многообразие приемов работы, форм занятий, видов деятельности учащихся с пушкинскими текстами и их интерпретациями (живописными, музыкальными, театральными, кинематографическими). И здесь ценнейший материал учителю-словеснику предоставит методическая пушкиниана, солидные работы таких видных ученых, как В.В. Голубков, Н.Л. Бродский, А.С. Дегожская, В.И. Коровин, В.Я. Коровина, В.Г. Маранцман, М.Г. Качурин, М.А. Шнеерсон и др. [1; 3–8; 10].

Правда, все указанные работы посвящены изучению биографии, отдельных произведений и творчества Пушкина только в 5–9 классах. Уроками литературного чтения в 1–4 классах, на которых также всегда читались и обсуждались пушкинские произведения (или их фрагменты), занимались специалисты по методике начального литературного

образования, решавшие свои задачи, связанные с работой над техникой и выразительностью чтения, но при этом подходившие и к анализу и интерпретации, например, сказок Пушкина, подводившие юных читателей не только к восприятию сюжета, героев, но и к осознанию особой художественной функции изобразительно-выразительных средств (см., например: [11, с. 30]). Что касается 10–11 классов, то школьные программы обычно не предусматривали специального изучения произведений поэта, однако пушкинские темы и образы, цитаты и реминисценции, образ Пушкина (в сложившейся к XX в. обширной литературной пушкиниане), разумеется, обсуждались на уроках литературы и широко использовались во внеурочной деятельности.

Изменения, происходящие в современном образовании, содержании и общей направленности государственных стандартов, федеральных образовательных программ и единых государственных учебников на повышение качества образования, более последовательную реализацию ведущих принципов научности, преемственности, доступности и на укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, ставят перед теорией и методикой обучения литературе новые задачи, в том числе анализа исторического опыта преподавания литературного чтения и литературы, а также действующих нормативных документов.

Сначала немного истории о хрестоматийном Пушкине. Произведения А.С. Пушкина и обзоры его жизни и творчества пришли на уроки словесности сначала неофициально, их читали учителя-словесники, которые должны были при изучении курса теории словесности анализировать образцы литературных произведений, соответствующих нормам классицизма (в них пушкинские тексты не вписывались). Все это было до появления официальных государственных гимназических программ. Кстати, первой такой программой можно считать «Программу русского языка и словесности для воспитанников военных учебных заведений» (1852), подготовленную А.Д. Галаховым и Ф.И. Буслаевым<sup>1</sup>. Потом была гимназическая программа 1872 г., измененная в 1890 г. и дополненная в 1905 г. [2; 10].

Моментом официального включения произведений А.С. Пушкина в гимназический курс словесности можно считать издание «Полной русской хрестоматии, или Образцов красноречия и поэзии, заимствованных из лучших отечественных писателей» А.Д. Галахова (1843)<sup>2</sup>, которая

<sup>1</sup> Галахов А.Д., Буслаев Ф.И. Программа русского языка и словесности. Для воспитанников военно-учебных заведений. СПб., 1852; Галахов А.Д., Буслаев Ф.И. Конспект русского языка и словесности для руководства в военно-учебных заведениях. СПб., 1852.

<sup>2</sup> Галахов А.Д. Полная русская хрестоматия, или Образцы красноречия и поэзии, заимствованные из лучших отечественных писателей: в 2 ч. М., 1843.

была рекомендована Министерством просвещения для средних учебных заведений. В ней впервые был представлен самый широкий круг произведений поэта (преимущественно фрагментами), до настоящего времени входящих в школьные программы, в том числе отрывки из романа в стихах «Евгений Онегин», романов «Дубровский» и «Капитанская дочка», поэмы «Медный всадник», трагедии «Борис Годунов».

Однако необходимо сделать некоторые уточнения. Уже в «Российской хрестоматии, или Отборных сочинениях отечественных писателей в прозе и стихах», подготовленной И.С. Пенинским и изданной в 1833–1834 гг. Императорской Академией наук, можно увидеть фрагменты отдельных произведений А.С. Пушкина. Хрестоматия вышла с посвящением министру просвещения С.С. Уварову и с эпиграфом из его же статьи: «Узнать язык народа – значит узнать весь ход его образования»<sup>3</sup>. В «Предуведомлении» автор хрестоматии пишет о том, что «хотел бы представить учащемуся полную картину отечественной литературы, а преподающему правила риторики и питтики достаточные примеры при чтении его лекций»<sup>4</sup>. А далее он добавляет: «...обращено особенное внимание на литературное и нравственное их достоинство»<sup>5</sup>.

Весь материал в хрестоматии, как и полагалось в риторический период истории нашего литературного образования, располагался по родам литературы. В разделе «Поэзия эпическая» помещены фрагменты из поэм А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» и «Кавказский пленник» (в подразделе «Романтическая поэма»), а в разделе «Поэзия драматическая» – фрагменты из трагедии «Борис Годунов».

Еще раньше, в 1829 г., была издана «Русская стихотворная хрестоматия» В.А. Золотова (выпускника словесного отделения Московского университета, преподавателя Ришельевского лицея в Одессе), в которой собраны произведения для чтения и заучивания, не только «изящные по слогу, но более нравственные». В этой хрестоматии в разделе «Послания» помещены послания А.С. Пушкина «Жуковскому» («Когда, к мечтательному миру...», 1818) и «Козлову» («Певец, когда перед тобой...», 1825), в разделе «Отрывки из эпических стихотворений» – фрагменты из поэмы «Кавказский пленник» (опубликована в 1822 г.), в разделе «Смесь» – «К портрету Жуковского» («Его стихов пленительная сладость...», 1818), «Возрождение» («Художник-варвар кистью сонной...», 1819), «Песнь о вещем Олеге» (1822) и «К Овидию» (1821)<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Пенинский И.С. Российская хрестоматия, или Отборные сочинения отечественных писателей в прозе и стихах: в 2 ч. СПб., 1833–1834.

<sup>4</sup> Там же. С. VII.

<sup>5</sup> Там же. С. VIII.

<sup>6</sup> Золотов В.А. Русская стихотворная хрестоматия: в 2 ч. М., 1829.

Однако вернемся все же к хрестоматии А.Д. Галахова, которая постоянно обновлялась и выдержала 40 изданий (последнее издание вышло в 1918 г.). До появления первых официальных гимназических программ именно с этим учебником и «Программой русского языка и словесности для желающих поступить в студенты Императорского Московского университета» (1864), подготовленной Ф.И. Буслаевым, связано формирование содержания курса русской словесности, в котором произведения Пушкина занимали центральное место [10].

В «Учебном плане предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения», опубликованном в 1972 г., представлены такие произведения Пушкина: стихотворения, преимущественно посвященные теме поэта и поэзии («Пророк», «Поэту», «Поэт и чернь» («Поэт и толпа»), «Эхо», «Брожу ли я вдоль улиц шумных...», «Безумных лет угасшее веселье...», «Памятник» («Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»)), трагедии «Борис Годунов», «Скупой рыцарь» и роман в стихах «Евгений Онегин» [2, с. 147].

К концу XIX в. в гимназические программы пришли также поэмы «Кавказский пленник», «Цыганы», «Полтава», «Медный всадник», роман «Капитанская дочка» [Там же, с. 221].

В советской школе, помимо стихотворений Пушкина, посвященных теме поэта и поэзии, в программу вошли пейзажная и любовная лирика, а особое место заняла так называемая вольнолюбивая лирика: ода «Вольность», стихотворения «Деревня», «Во глубине сибирских руд...», послание «К Чаадаеву» («Любви, надежды, тихой славы...»). Конечно же, особое место занял в программе советского времени роман «Капитанская дочка», в котором предполагалось обращать особое внимание на яркий образ бунтовщика Пугачева, «вожатого», сыгравшего важную роль в истории Петра Гринева и Маши Мироновой, а вовсе не на тему «русского бунта, бессмысленного и беспощадного».

Хрестоматийный Пушкин в дореволюционной, а потом в советской школе, если сравнить прежние учебники, – это все-таки немного разные образы и биографии. В дореволюционных учебниках в очерке жизни и творчества поэта мы почти ничего не найдем про его связь с декабристами, ссылки и дуэль. Тогда преобладали краткие, официальные и так называемые «щадящие биографии»: Пушкин, как и Лермонтов, просто «скончался» там-то и тогда-то. В учебниках советского времени биографиям писателей уделялось уже большее внимание. При этом, разумеется, именно о личных контактах, дружбе поэта с декабристами, его ссылках и дуэли с Дантесом говорилось достаточно подробно.

В современных нормативных документах, в настоящее время серьезно перерабатывающихся с учетом реализации важной задачи – создания

единых линий государственных учебников (применительно к литературе – учебников по литературному чтению для 1–4 классов и учебников по литературе для 5–9 и 10–11 классов), предполагается в каждом классе обращение к произведениям А.С. Пушкина. Сопоставление ныне действующих федеральных образовательных программ для начальных классов и основной школы, создававшихся разными авторскими коллективами, лишь подтверждает необходимость системного подхода к формированию концепции непрерывного литературного образования от начального его этапа к выпускному классу. В данном случае важно не только снять ничем не оправданные повторы пушкинских произведений в начальной школе и 5–7 классах основной школы (например, некоторых стихотворений и «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях»), но и выстроить в определенной логике последовательность изучения художественных текстов (или их фрагментов), фактов жизни и творчества поэта, материалы справочного и методического аппаратов учебника, включая рекомендации для внеклассного чтения, проектной деятельности учащихся.

В начальной школе следует предложить для чтения и изучения преимущественно стихотворения и фрагменты из романа «Евгений Онегин» о природе, а также сказки А.С. Пушкина: «Надо мной в лазури ясной...», «Вот север, тучи нагоняя...» (из романа в стихах «Евгений Онегин»), «Сказка о рыбаке и рыбке» (1 класс); «Еще дуют холодные ветры...», «Сказка о царе Салтане» (2 класс); «Уж небо осенью дышало...» (из романа в стихах «Евгений Онегин»), «Опрятней модного паркета...» (из романа в стихах «Евгений Онегин»), «У лукоморья дуб зеленый...» (из поэмы «Руслан и Людмила») (3 класс); «Унылая пора! Очей очарованье!..» (из стихотворения «Осень»), «В тот год осенняя погода...» (из романа в стихах «Евгений Онегин»), «Гонимы вешними лучами...» (из романа в стихах «Евгений Онегин»), «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Уж побледнел закат румяный...» (бой Руслана с головой из поэмы «Руслан и Людмила») (4 класс).

В основной школе уже традиционно изучаются образцы лирических, эпических, лироэпических и драматических произведений, которые сопровождаются более объемными биографическими очерками: стихотворения «Зимний вечер», «Зимнее утро», «Няне», «Песнь о вещем Олеге» (5 класс); стихотворения «Узник», «Зимняя дорога», роман «Дубровский» (6 класс); стихотворения «19 октября» («Роняет лес багряный свой убор...») (фрагмент), «И.И. Пущину», «Туча», поэма «Полтава» (фрагменты), повести «Станционный смотритель», «Метель» (7 класс); стихотворения «Анчар», трагедия «Моцарт и Сальери» (фрагменты), роман «Капитанская дочка», «История Пугачева» (фрагмент) (8 класс).

В 9 классе, в котором открывается курс на историко-литературной основе, подробно рассматривается биография и творчество поэта, изучаются уже в историко-литературном и биографическом контекстах стихотворения «К морю», «Подражание Корану», «К\*\*\*» («Я помню чудное мгновенье...»), «Пророк», «Поэт», «На холмах Грузии лежит ночная мгла...», ««Я вас любил: любовь еще, быть может...», «Поэту», «Бесь», «Осень (отрывок)», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...», поэма «Медный всадник», роман в стихах «Евгений Онегин».

Об отдельных направлениях творческого освоения пушкинского наследия в старших классах мы уже писали в связи с проблемой предметности в изучении литературы в средней школе [13, с. 32]. Опыт экспертизы новейших нормативных документов и участия в разработке концепции современного учебника по литературе позволил наметить более широкий перечень таких направлений: обращение к литературной пушкиниане; сопоставление изучаемых по программе художественных текстов с произведениями Пушкина; анализ пушкинских традиций в русской литературе второй половины XIX – начала XXI в. (темы, образы, мотивы, жанр, композиция, поэтические формы, стиль); интертекстуальные связи, цитаты и реминисценции; внеклассное чтение и раздел «Круг чтения» в учебнике по литературе; исследовательские и творческие проекты; внеклассная и внешкольная работа по литературе; произведения Пушкина и их интерпретации в восприятии и оценках современного читателя; литература и медиа, литература и генеративные нейросети.

Остановимся подробнее на некоторых примерах возвращения к пушкинскому наследию в старших классах и начнем с того, что учебник для 10 класса (сейчас в полном соответствии с образовательными стандартами) открывается разделом «Художественные открытия русских писателей: древнерусская литература, литература XVIII века и первой половины XIX века (обобщающее повторение)». Здесь, в частности, важно еще раз напомнить учащимся, что пушкинские поиски нравственного идеала не завершились романом в стихах «Евгений Онегин», что в «Капитанской дочке» он возвращается к этой теме, делая заглавным образом своего последнего романа его главную героиню, Машу Миронову.

Уже в следующем разделе, где представлена общая характеристика русской реалистической литературы второй половины XIX в., приводятся слова Ф.М. Достоевского из его «Речи о Пушкине»: «Положительно можно сказать: не было бы Пушкина, не было бы и последовавших за ним талантов. По крайней мере, не проявились бы они в такой силе и с такую ясностью, несмотря даже на великие их дарования, в какой

удалось им выразиться впоследствии, уже в наши дни. Но не в поэзии лишь одной дело, не в художественном лишь творчестве: не было бы Пушкина, не определились бы, может быть, с такою непоколебимой силой (в какой это явилось потом, хотя все еще не у всех, а у очень лишь немногих) наша вера в нашу русскую самостоятельность, наша сознательная уже теперь надежда на наши народные силы...»<sup>7</sup>. Другие фрагменты из этой речи предлагаются в разделе «Ф.М. Достоевский».

При изучении поэзии Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Н.А. Некрасова, романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» (Павел Петрович Кирсанов читает поэму «Цыганы»; финальная сцена на сельском кладбище и слова о «вечном примирении и жизни бесконечной» напоминают о пушкинских строках из стихотворения «Брожу ли я вдоль улиц шумных...») десятиклассники выполняют задания сопоставительного характера; при обзоре творчества Ф.М. Достоевского разговор о романе «Бесы» – это и напоминание о пушкинских «Бесах», а обращение к фрагментам из романа «Идиот» невозможно без чтения пушкинского стихотворения «Жил на свете рыцарь бедный...» и др.

В 11 классе поэзия символизма, акмеизма и футуризма вновь возвращает к образу Пушкина, которого молодой Маяковский с товарищами призывал сбросить с «Парохода современности», а в более позднем стихотворении «Юбилейное» речь идет и о «хрестоматийном» Пушкине, и о живом поэте, с которым можно поговорить.

В выпускном классе продолжается знакомство с литературной пушкинианой, произведениями М.И. Цветаевой, А.А. Ахматовой, И. Северянина. На уроках идет разговор и об образе Пушкина в русской поэзии (милый ахматовский «смуглый отрок» и совсем другой – цветаевский «бич жандармов, бог студентов»).

И, наконец, учителю и учащимся открываются самые широкие возможности для установления интертекстуальных связей, обращения к пушкинским цитатам и реминисценциям при изучении русской литературы второй половины XX – начала XXI в. (в частности, стихотворений Е.А. Евтушенко, И.А. Бродского, Б.А. Ахмадулиной и др.).

Обсуждение современных театральных и кинематографических интерпретаций пушкинских произведений и образа Пушкина в медийном пространстве, написание сочинений, выполнение индивидуальных или групповых исследовательских и творческих проектов, участие в работе школьных читательских или литературных клубов, возрожденных чтецких программах – все это уже выходит за пределы урока

<sup>7</sup> Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 14. Дневник писателя. СПб., 1995. С. 435–436.

литературы, хотя и самым тесным образом с ним связано, как и вся разумно и творчески организованная внеурочная деятельность.

Включение в структуру современного учебника по литературе раздела «Круг чтения» может рассматриваться как развитие отечественной методической традиции, идей выдающихся педагогов-словесников, ставивших перед уроками литературы «высокие задачи» духовно-нравственного развития личности, воспитания гражданина и человека, верного традициям нашей отечественной культуры. Особую роль в становлении и духовном росте такой личности всегда играли книги об отечественной истории и выдающиеся произведения нашей классической литературы.

В выпускном классе вполне своевременно возвращение к ранее прочитанным или только упоминавшимся на уроках литературы произведениям А.С. Пушкина, художественным текстам и фрагментам из его исторических статей и материалов, не потерявших своей значимости и актуальности, например, к таким строкам из записки «О народном воспитании»: «Историю русскую должно будет преподавать по Карамзину. “История государства Российского” есть не только произведение великого писателя, но и подвиг честного человека. Россия слишком мало известна русским... Изучение России должно будет преимущественно занять в окончателные годы умы молодых дворян, готовящихся служить отечеству верою и правдою, имея целию искренно и усердно соединиться с правительством в великом подвиге улучшения государственных постановлений, а не препятствовать ему, безумно упорствуя в тайном недоброжелательстве»<sup>8</sup>.

Старшеклассники часто задают вопросы непростые, касающиеся не только литературы, но и истории, философии, политики, общественной и культурной жизни страны, событий и героев «века нынешнего». Здесь учителю-словеснику всегда может прийти на помощь отечественная классическая литература, тот же Пушкин. И такие ответы, отсылающие к текстам наших классиков, как показывает опыт, принимаются будущими выпускниками с интересом и пониманием, будь то фрагмент из не изучавшегося в школе стихотворения «Клеветникам России» или уже знакомые им слова Гринёва из романа «Капитанская дочка»: «Молодой человек! если записки мои попадутся в твои руки, вспомни, что лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от улучшения нравов, без всяких насильственных потрясений» [Там же, т. 5, с. 280].

<sup>8</sup> Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. М., 1974–1976. Т. 9. С. 311.

## Библиографический список / References

1. Дегожская А.С. Повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка» в школьном изучении: пособие для учителя. Л., 1971. [Degozhskaya A.S. Povest A.S. Pushkina «Kapitanskaya dochka» v shkolnom izuchenii [A.S. Pushkin's "The Captain's Daughter" in school study]. Teacher's guide. Leningrad, 1971.]
2. История литературного образования в российской школе: хрестоматия / авт.-сост. В.Ф. Чертов. М., 1999. [Istoriya literaturnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole [History of literary education in Russian schools]. Anthology. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 1999.]
3. Качурин М.Г., Шнеерсон М.А. Изучение языка писателей: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М., 1961. [Kachurin M.G., Shneerson M.A. Izuchenie yazyka pisateley: Pushkin. Lermontov. Gogol [Studying the language of writers: Pushkin. Lermontov. Gogol]. Moscow, 1961.]
4. Коровин В.И. А.С. Пушкин в жизни и творчестве: учебное пособие. 9-е изд., доп. и перераб. М., 2013. [Korovin V.I. A.S. Pushkin v zhizni i tvorchestve [Pushkin in life and work]. Study guide. 9th ed. Moscow, 2013.]
5. Маранцман В.Г. Роман А.С. Пушкина «Дубровский» в школьном изучении. Л., 1974. [Marancman V.G. Roman A.S. Pushkina «Dubrovskiy» v shkolnom izuchenii [A.S. Pushkin's novel "Dubrovsky" in school study]. Teacher's guide. Leningrad, 1974.]
6. Маранцман В.Г. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в школьном изучении. М., 1983. [Marancman V.G. Roman A.S. Pushkina «Evgeniy Onegin» v shkolnom izuchenii [A.S. Pushkin's novel "Eugene Onegin" in school study]. Teacher's guide. Moscow, 1983.]
7. Произведения А.С. Пушкина в школе: книга для учителя / сост. В.Я. Коровина. М., 2003. [Proizvedeniya A.S. Pushkina v shkole [A.S. Pushkin's works in school]. Teacher's book. V.Ya. Korovina (ed.). Moscow, 2003.]
8. Пушкин в школе: сборник статей / под ред. Н.Л. Бродского, В.В. Голубкова. М., 1951. [Pushkin v shkole [Pushkin in school]. Collection of articles]. N.L. Brodsky, V.V. Golubkov (eds.). Moscow, 1951.]
9. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. М., 2007. [Ryzhkova T.V. Teoreticheskie osnovy i tehnologii nachalnogo literaturnogo obrazovaniya [Theoretical foundations and technologies of primary literary education]. Moscow, 2007.]
10. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. 2-е изд., испр. и доп. М., 2013. [Chertov V.F. Russkaya slovesnost v dorevolucionnoj shkole [Russian literature in the pre-revolutionary school]. 2nd ed. Moscow, 2013.]
11. Чертов В.Ф., Трубина Л.А., Гетманская Е.В. Преемственность в школьном изучении литературы: сравнительно-исторический аспект // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 24–37. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-24-37 [Chertov V.F., Trubina L.A., Getmanskaya E.V. Preemstvennost v shkolnom izuchenii literatury: sravnitelno-istoricheskiy aspekt [Continuity in the study of literature in schools: a comparative historical aspect]. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 24–37. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-24-37]

Статья поступила в редакцию 07.06.2025, принята к публикации 18.07.2025

The article was received on 07.06.2025, accepted for publication 18.07.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Чертов Виктор Федорович** – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Victor F. Chertov** – Dr. Pedagogy Hab.; Head at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: [vf.chertov@mpgu.su](mailto:vf.chertov@mpgu.su)

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-87-99

УДК 378

**Н.В. Зорькина**

Ульяновский институт гражданской авиации  
имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева,  
432045 г. Ульяновск, Российская Федерация

## Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе метода «Универсальная схема взаимодействия элементов»

Увеличение доли внеучебной самостоятельной работы студентов предполагает разработку новых приемов и способов ее организации. Предметом исследования автора статьи является организация самостоятельной работы студентов в вузе. Целью данного исследования выступает разработка и апробация алгоритма моделирования данного процесса. Предполагается, что организация самостоятельной работы может представлять собой структурированный комплекс, который позволит создать четкий алгоритм применения форм, методов и средств, способствующий разноразноуровневому усвоению знаний. Автором предложена модель организации самостоятельной работы, апробированная среди курсантов Ульяновского института гражданской авиации на протяжении двух лет. В качестве методологии исследования применяется категориальный метод «Универсальная схема взаимодействия элементов». Отмечается, что выявленные закономерности применения структурного комплекса способствуют формированию у студентов навыков организации внеучебной самостоятельной деятельности, повышению уровня усвоения знаний.

© Зорькина Н.В., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** внеучебная деятельности студентов, усвоение знаний студентом вуза, уровни усвоения знаний, совершенствование учебного процесса

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Зорькина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе метода «Универсальная схема взаимодействия элементов» // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 87–99. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-87-99

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-87-99

**N.V. Zorkina**

Ulyanovsk Civil Aviation Institute,  
Ulyanovsk, 432045, Russian Federation

## The organization of individual work of university students based on the “Universal scheme of interaction of elements” method

An increase in the proportion of extracurricular individual work of students is supposed to develop new techniques and ways to organize them. The subject of the study is the organization of individual work of university students. The purpose of the study is to develop and test an algorithm for modeling the process. It is assumed that the organization of individual work of students can be a structured complex that will create a clear algorithm for the application of forms, methods, and tools that contribute to the multi-level assimilation of knowledge. The author proposed a model for organizing independent work, tested among cadets of Ulyanovsk Institute of Civil Aviation over a period of 2 years. The category method “A Universal Scheme of Interaction of Elements” is utilized as a research methodology. It is noted that the revealed patterns of using the structured complex contribute to the formation of students’ skills in organizing extracurricular individual activities and increasing the level of self-control and the level of knowledge acquisition.

**Key words:** extracurricular activities of students, acquisition of knowledge by university students, levels of acquisition of knowledge, improvement of the educational process

CITATION: Zorkina N.V. The organization of individual work of university students based on the “Universal scheme of interaction of elements” method. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 87–99. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-87-99

## Введение

Повышение качества высшего образования обусловлено возрастающими требованиями к подготовке специалистов, которая должна отвечать запросам общества, потребностям экономики. Одной из основных задач образования является создание условий, способствующих не только эффективному усвоению обучающимися системы знаний, умений и навыков, но и формированию готовности выпускника вуза к самоорганизации, самообразованию, которые развиваются, в том числе, и в процессе самостоятельной работы.

Проблемы организации самостоятельной работы студентов рассматривались достаточно подробно [1; 2; 5]. Ряд авторов [7; 9; 13], исследуя особенности самостоятельной подготовки к различным видам занятий (лекции, практическому занятию и т.д.), выделяют для каждого вида свой способ подготовки. В качестве организации самостоятельной работы предлагается также использовать технологию тайм-менеджмента, основными характеристиками которой являются структурирование времени для выполнения и планирования самостоятельной работы [4; 5]. Специально подобранные задания, ориентированные на компенсацию часов, предназначенных для лабораторных работ по физике, представляют собой самостоятельную работу со знаками, рисунками, схемами, моделями [6]. Рассматривается и внедрение модульной системы в процессе организации самостоятельной работы, которая представляет собой совокупность функциональных блоков (узлов), объединенных по темам с соответствующими средствами освоения учебного материала [14].

Однако, в связи с увеличением часов, отводимых на самостоятельную работу в вузе, способы организации самостоятельной работы необходимо и далее совершенствовать. Анализ научных исследований выявил, что остается нерешенным вопрос формирования алгоритма выбора форм, методов и средств, который бы позволил наиболее продуктивно организовать самостоятельную внеучебную деятельность.

## Методология исследования

*Целью исследования* является разработка модели организации самостоятельной внеучебной работы студентов. Модель позволит алгоритмизировать процесс организации самостоятельной работы, осуществлять контроль над систематичностью выполнения студентами поэтапного порядка предписанных действий, наглядно представить изучаемую дисциплину как единую систему знаний.

В статье мы будем придерживаться определения самостоятельной работы как высшей формы «образовательной деятельности обучающегося (так же, как и самообразование). Самостоятельная работа определяется как индивидуальная или коллективная образовательная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем»<sup>1</sup>.

Организация самостоятельной работы как системы может быть рассмотрена с помощью категориального метода «Универсальная схема взаимодействия элементов». Метод позволяет определить влияние ресурса и элементного состава объекта как на сам процесс взаимодействия элементов, так и на результат взаимодействия [3, с. 123]. Схема дает возможность не только выявить элементы самостоятельной работы, которые в процессе взаимодействия формируются в равноуровневый структурный комплекс, но и позволяет сформировать, в качестве результата взаимодействия элементного состава, модель организации самостоятельной работы.

«Процесс – целенаправленное взаимодействие, в ходе которого исходное состояние объекта преобразуется в новое качество.

Источник энергии (ресурса) – указывает, что любой процесс в открытой системе предусматривает наличие ресурса (потенциала), необходимого для данного преобразования.

Элементы – определяют содержание данного процесса, например, это химические элементы, вступающие в реакцию.

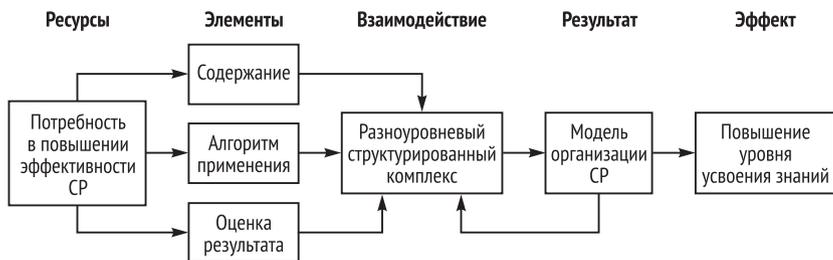
Взаимодействие – специфическая реакция между элементами.

Результат – образование продукта взаимодействия элементов, характерного для такой реакции.

Эффект – последствия от образования продукта для самого объекта, его внешней среды, других объектов» [Там же, с. 124].

Схема взаимодействия элементов в системе с обратной связью при организации самостоятельной работы студентов в вузе представлена на рис. 1.

<sup>1</sup> Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1999. Т. 2. Н–Я. С. 324.



**Рис. 1.** Схема взаимодействия элементов при организации самостоятельной работы

В качестве *ресурса* в рассматриваемой схеме выступает потребность в повышении эффективности самостоятельной работы студентов. Многочисленные публикации [1; 2; 8; 10; 11] позволяют обратить внимание на общие проблемы:

- увеличение времени, отводимого на внеаудиторную работу (в нашем вузе это 214 часов, что составляет 46% от времени, отводимого на учебную дисциплину «Высшая математика»);
- низкая мотивация студентов к самостоятельной работе;
- отсутствие алгоритма применения эффективных методов и средств для привлечения студентов к продуктивной, самостоятельной работе.

Все эти факторы позволяют сделать вывод об актуальности рассматриваемого феномена.

*Элементами* организации самостоятельной работы студентов мы определяем: содержание, алгоритм применения и оценку результатов.

Содержание самостоятельной работы формируется из авторских видеоуроков; авторских учебных пособий; лекционного курса, читаемого по дисциплине «Высшая математика»; перечня экзаменационных вопросов по дисциплине «Высшая математика»; примерного перечня задач, предлагаемых на экзамене; сборников индивидуальных домашних заданий (ИДЗ), содержащих теоретическую основу, необходимую для решения представленных задач; сборников заданий расчетно-графических работ (РГР), которые сопровождаются подробным решением демонстрационного варианта; сборниками лабораторных работ; демо-версии контрольных работ; перечня задач повышенного уровня, разбор решения которых не рассматривался ранее с преподавателем.

Алгоритм применения как элемент организации самостоятельной работы представляет собой поэтапный порядок действий, который способствует продуктивному закреплению учебного материала в процессе самостоятельной внеучебной работы.

Получив задания индивидуального варианта ИДЗ или РГР на самостоятельное решение, студент оценивает свои возможности для его выполнения. В помощь предлагаются лекционный курс, читаемый по дисциплине «Высшая математика». Если обучающийся не справляется с поставленной учебной задачей, то предлагается учебное пособие с примерами разборов ряда задач, встречающихся в ИДЗ (РГР). Если обучающийся продолжает испытывать затруднения в выполнении заданий, то ему открывается возможность просмотра видеоурока на заданную тему. Консультация преподавателя может быть завершающим этапом выполнения поставленной задачи. Такой же алгоритм действий предлагается и для подготовки к контрольной работе: демоверсия контрольные работы → лекционный курс → авторское учебное пособие с подобными задачами → возможность просмотра видеоурока по решению подобных задач → консультация преподавателя. Задачи из примерного перечня, предлагаемых на экзамене → лекционный курс → авторское учебное пособие с подобными задачами → возможность просмотра видеоурока по решению подобных задач → консультация преподавателя.

И, наконец, оценка результатов как третий элемент схемы взаимодействия позволяет определять уровень усвоения студентами учебного материала. В своей практике мы придерживаемся классической трактовки таксономии уровней усвоения учебного материала:

1) *репродуктивный* – воспроизведение по памяти учебного материала, применение полученных знаний при решении типовых заданий по образцу;

2) *продуктивный* – применение знаний на уровне обобщения, сравнения, выделения главного; самостоятельное решение задач, применяя известный способ, алгоритм;

3) *творческий* – применение знаний в новых условиях; решение задач, разбор которых ранее не рассматривался, но теоретические аспекты и установки предлагались [7].

В демоверсии контрольной работы, в перечне задач повышенного уровня, предлагаются задания, разбор решения которых не рассматривался ранее с преподавателем, но теоретические аспекты и общие идеи предлагались для изучения. Алгоритм действий: задачи повышенной сложности → лекционный курс *или* авторское учебное пособие *или* консультация преподавателя. Следуя заданному алгоритму, студенты, решая контрольную работу или практическую часть экзамена, чаще всего демонстрируют третий уровень усвоения учебного материала.

*Взаимодействие* как результат специфической реакции между элементами системы выражается в виде сформированного разноуровневого структурного комплекса (рис. 2).

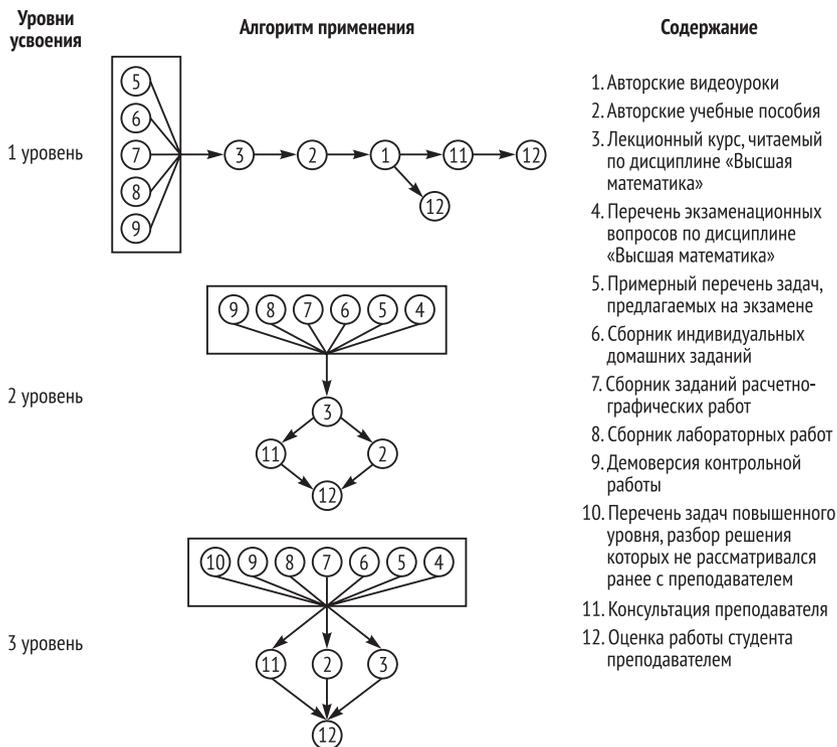


Рис. 2. Разноуровневый структурный комплекс

Результатом выявленных и описанных элементов Схемы взаимодействия выступает модель организации самостоятельной работы студентов, в основе которой лежит триада принципов последовательности – систематичности – системности. Принцип *последовательности* характеризуется разработкой преподавателем строгого логического поэтапного порядка действий, которым следуют обучающиеся во время внеучебной самостоятельной работы. «Последовательный – логически обоснованный, закономерно вытекающий из чего-н.»<sup>2</sup>. Согласно этому принципу, иерархия выполнения поставленных задач на каждом этапе обучения позволяет формировать у студентов способность рационально организовывать свое внеучебное время для решения обязательных заданий и готовность самостоятельно приобретать новые знания.

<sup>2</sup> Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е изд., доп. М., 2009. С. 568.

Принцип *систематичности* отражается в контроле преподавателем четкого повторении из семестра в семестр поэтапного порядка действия в рамках самостоятельной работы студентов. «Систематический – постоянно повторяющийся, ...склонный к порядку»<sup>3</sup>. Этот принцип позволяет студентам, выполняя учебные действия в строгой последовательности, выработать умения самоанализа и самоконтроля. Принцип *системности* определяет разноуровневый структурный комплекс как единую систему, сгруппированную и классифицированную на основе общих представлений, понятий, идей на внутрипредметном и межпредметном уровне. «Система – нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей»<sup>4</sup>. Этот принцип дает возможность студентам усваивать связи между учебными понятиями, темами, входящими в тот или иной раздел, что способствует целостному восприятию учебной дисциплины. В отличие от разработок ряда авторов [13 и др.] мы осуществляем с помощью нашей модели подготовку к зачету и экзаменам на протяжении всего семестра, начиная с первых занятий. Нами предлагается использование модели не только в условиях цифрового обучения, но и при традиционном способе обучения с частичным переносом его в цифровую среду, в отличие от ряда исследований [4]. Согласны с авторами [6], что самостоятельная работа должна быть управляемой, перспективно организовывать «творческую деятельность». Возможность определения «собственных целей самостоятельной работы, пути достижения желаемого результата, а также составления плана самостоятельной работы», как предлагают авторы [12, с. 138], нами предоставляется обучаемым в 3 и 4 семестрах изучения дисциплины, когда в течение двух предыдущих семестрах четко отработан весь алгоритм применения структурного комплекса.

*Эффект* как последствие от формирования модели организации самостоятельной работы студентов выражается в повышении уровня усвоения знаний. Это проявляется в нарастающем объеме просмотров видеоуроков, в проявлении интереса к авторским учебным пособиям и, как следствие, в повышении количества работ, которые оцениваются не ниже «удовлетворительно».

Необходимо отметить, что рассматриваемая схема взаимодействия элементов является схемой с обратной связью. После оценки результата взаимодействия преподавателем корректируется в разноуровневом структурном комплексе алгоритм применения для каждого студента.

<sup>3</sup> Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е изд., доп. М., 2009. С. 719.

<sup>4</sup> Там же.

## Результаты исследования и обсуждение

Исследование проводилось среди курсантов Ульяновского института гражданской авиации на протяжении 2 лет (с 1 по 4 семестры обучения) с сентября 2022 г. по июнь 2024 г. В эксперименте участвовало 53 курсанта. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 26 человек, в контрольной группе (КГ) обучалось 27 человек. В обеих группах лекции, практические и лабораторные занятия проводились одним и тем же преподавателем.

В экспериментальной группе, начиная с первых дней занятий, применялась модель организации самостоятельной работы, в основе которой лежит разноуровневый структурный комплекс, в контрольной группе преподавание велось по традиционной системе организации самостоятельной работы.

Для осуществления анализа и оценки итогов опытно-экспериментальной работы обратимся к сравнительному анализу результатов уровней усвоения учебного материала студентами в 1, 2, 3 и 4 семестрах. Результаты диагностики экспериментальной и контрольных групп представлены в табл. 1.

Таблица 1

### Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп (по уровню усвоения учебного материала)

Уровень усвоения	Количество студентов, %							
	1 семестр		2 семестр		3 семестр		4 семестр	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Репродуктивный	56	58	70	58	59	38	52	27
Продуктивный	33	27	19	23	26	31	33	38
Творческий	11	15	11	19	15	31	15	35

Отметим, что по результатам диагностики за 1 семестр в экспериментальной группе больше половины студентов (58%) усваивали учебный материал на репродуктивном уровне. Как показывают результаты диагностики за 4 семестр, применение разноуровневого структурного комплекса позволило уменьшить число студентов рассматриваемого уровня до 27%. Отметим планомерное увеличение числа студентов экспериментальной группы, усваивающих учебный материал на продуктивном и творческом уровнях (до 38 и 35% соответственно).

Следует обратить внимание на результаты, полученные студентами обеих групп за 2 семестр. Семестр считается самым трудным для усвоения, т.к. его учебный план предусматривает изучение тем «Интегральное исчисление функции одной переменной» и «Дифференциальное исчисление функций нескольких переменных». И поэтому результаты 2 семестра бывают хуже при сравнении с другими периодами обучения.

Полученные в исследовании качественные данные обрабатывались с помощью параметрического  $t$ -критерия Стьюдента для независимых выборок. Правомерность использования данного критерия обусловлена нормальным распределением значений рассматриваемых выборок и почти одинаковым значениям стандартных отклонений. Критерий Стьюдента применялся для проверки гипотезы о статистическом сходстве оценок за сессии у двух групп, проходивших обучение по разным методикам.

В табл. 2 приводятся значения  $t$ -критерия для независимых выборок.

Таблица 2

#### Расчет критерия Стьюдента для сравнения средних баллов за сессию студентов двух независимых выборок

Группа	Среднее значение	Стандартное отклонение	$n$	$t_s$
КГ	3,62	0,56	27	
ЭГ	4,08	0,59	26	
				2,25

В таблице критических значений  $t$ -критерия Стьюдента при доверительной вероятности 0,95 при  $\nu$ -степеней свободы ( $\nu = 26 + 27 - 2 = 51$ ) теоретический квантиль  $t_{кр} = 2,008$ . Это означает, что с вероятностью 0,95 отклоняется гипотеза о статистическом сходстве средних оценок у двух групп. Следовательно, различия в показателях признаются статистически значимыми и являются следствием применения модели организации самостоятельной работы.

#### Выводы

Применение категориального метода «Универсальная схема взаимодействия элементов» позволило разработать модель организации самостоятельной работы студентов, в основе которой лежит разноуровневый структурный комплекс, включающий взаимодействие следующих элементов: содержание, алгоритм применения и оценка результата.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие заключения: алгоритмизация процесса последовательного выполнения студентами обязательных заданий, вынесенных на самостоятельную работу, формирует способность рациональной организации своего внеучебного времени. Контроль над систематичностью выполнения студентами всех предписанных учебной программой видов самостоятельной работы, на основе разноуровневого структурного комплекса, позволяет студентам анализировать свою работу, корректируя ее выполнение, разбирая свои успехи и неудачи. Разноуровневый структурный комплекс представляет систему, включающую в себя: видеоуроки, учебные пособия, лекционные курсы, перечень экзаменационных вопросов, примерный перечень задач, предлагаемых на экзамене, сборник индивидуальных домашних заданий, сборник заданий расчетно-графических работ, сборник лабораторных работ, демоверсию контрольной работы, перечень задач повышенного уровня, разбор решения которых не рассматривался ранее с преподавателем. Все это дает возможность целостному восприятию студентами учебной дисциплины и влечет за собой повышение уровня усвоения учебного материала.

Полученные результаты могут быть использованы в исследовании модели организации самостоятельной работы в вузе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный разноуровневый структурный комплекс, где расписан алгоритм применения средств обучения, закрепления и контроля, может использоваться в преподавательской деятельности, в частности молодыми специалистами, еще не имеющими достаточного опыта работы в вузе.

## Библиографический список / References

1. Аскарбек К.Л. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов гуманитарного направления при онлайн-обучении математическим дисциплинам // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2022. № 3. С. 229–232. [Askarbek K.L. Improving the effectiveness of independent work of students majoring in the humanities in online learning of mathematical disciplines. *Science, New Technologies and Innovations in Kyrgyzstan*. 2022. No. 3. Pp. 229–232. (In Rus.)]
2. Белова Е.Е. О важности самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания, перевода и межкультурной коммуникации: материалы международной научно-практической конференции. Астрахань, 2014. С. 241–245. [Belova E.E. The importance of students' independent work in learning a foreign language. *Teoreticheskie*

*i prakticheskie aspekty lingvistiki, literaturovedeniya, metodiki prepodavaniya, perevoda i mezhkulturnoi kommunikatsii: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii.* Astrakhan, 2014. Pp. 241–245. (In Rus.)]

3. Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях): учебник. М., 2020. [Boush G.D., Razumov V.I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskikh i doktorskikh dissertatsiyakh) [Methodology of scientific research in PhD and doctoral dissertations]. Textbook. Moscow, 2020.]
4. Гильдебрант Е.Ю., Вайндорф-Сысоева М.Е. Модель организации самостоятельной работы студентов на основе педагогической технологии тайм-менеджмента // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-1. С. 129–134. [Gildebrant E.Yu. A model for organizing students' independent work based on the pedagogical technology of time management. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. № 82-1. Pp. 129–134. (In Rus.)]
5. Дерябина С.А., Жэнь В., Нкетия Ю. Моделирование самостоятельной работы по формированию фонетических навыков при обучении русскому языку как иностранному // Kant. 2024. № 1 (50). С. 234–239. [Deryabina S.A., Zhen V., Nketiya Yu. Modelling of independent work on the formation of phonetic skills in teaching Russian as a foreign language. *Kant*. 2024. No. 1 (50). Pp. 234–239. (In Rus.)]
6. Исследование потенциала самостоятельной работы студентов для повышения качества знаний по физике в условиях сокращения аудиторной нагрузки / М.П. Уварова, А.П. Позолотин, И.А. Зырянов, А.Г. Будин // Перспективы науки и образования. 2024. № 4 (70). С. 274–288 [Uvarova M.P., Pozolotin A.P., Zyryanov I.A., Budin A.G. The research of the potential of students' independent work to improve the quality of knowledge in physics in the context of reducing classroom workload. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2024. No. 4 (70). Pp. 274–288. (In Rus.)]
7. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. М., 1978. [Kachestvo znaniy uchashchikhsya i puti ego sovershenstvovaniya [The quality of students' knowledge and ways to master it]. M.N. Skatkin, V.V. Kraevsky (eds.). Moscow, 1978.]
8. Купцова С.А. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов педагогического университета при дистанционном обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 248–251. [Kuptsova S.A. Improving the effectiveness of independent work of Pedagogical University students in distance learning. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 70-1. Pp. 248–251. (In Rus.)]
9. Леушин И.О., Леушина И.В. Некоторые проблемы организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 51–56. [Leushin I.O., Leushina I.V. Some problems of organizing independent work of students in a technical university. *Higher Education in Russia*. 2017. No. 6. Pp. 51–56. (In Rus.)]
10. Майбуров А.Г., Швец О.Н. Способы повышения эффективности самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования средствами СДО Moodle // Наука молодых – устойчивое развитие Республики Коми / отв. ред. О.А. Сотникова, Н.Н. Новикова. Сыктывкар, 2022.

- C. 165–168. [Maiburov A.G., Shvets O.N. Ways to increase the effectiveness of independent work of students of secondary vocational education by means of online board Moodle. *Nauka molodykh – ustoychivoe razvitie Respubliki Komi*. O.A. Sotnikova, N.N. Novikova (eds.). Syktyvkar, 2022. Pp. 165–168. (In Rus.)]
11. Никулина Т.В., Маврина Е.Б. Организация самостоятельной работы обучающихся в вузе // Актуальные научные исследования: сборник статей XV международной научно-практической конференции. Пенза, 2023. [Nikulina T.V., Mavrina E.B. Organisation of independent work of university students. *Aktualnye nauchnye issledovaniya: sbornik statei XV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Penza, 2023. (In Rus.)]
  12. Родионов М.А., Ликсина Е.В. Самостоятельная работа в электронной учебной среде как неотъемлемая часть профессиональной подготовки студентов // Педагогическое образование и наука. 2022. № 6. С. 135–140. [Rodionov M.A., Liksina E.V. Independent work in an electronic learning environment as an integral part of students' professional training. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2022. No. 6. Pp. 135–140. (In Rus.)]
  13. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно-методическое пособие / А.В. Меренков, С.В. Куншчиков, Т.И. Гречухина и др. Екатеринбург, 2016. [Merenkov A.V., Kunshchikov S.V., Grechukhina T.I. et al. *Samostoiatelnaia rabota studentov: vidy, formy, kriterii otsenki* [Independent work of students: Types, forms, evaluation criteria]. Teaching aid. Yekaterinburg, 2016.]
  14. Турковская Е.В., Дружина Н.Л. Модульная организация самостоятельной работы студентов как методическая проблема // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2024. № 4 (125). С. 62–67. [Turkovskaya E.V., Druzhina N.L. The modular organisation of independent work of students as a methodological problem. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024. No. 4 (125). Pp. 6–67. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 26.04.2025, принята к публикации 02.07.2025

The article was received 26.04.2025, accepted for publication 02.07.2025

#### Сведения об авторе / About the author

**Зорькина Наталья Владимировна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры естественно-научных дисциплин факультета подготовки авиационных специалистов, Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева

**Natalia V. Zorkina** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Chair of Naturalscience Disciplines of the Faculty of Training Aviation Specialists, Ulyanovsk Civil Aviation Institute

E-mail: n.zorkina@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-100-120

УДК 377.131.14

**А.Э. Корчак<sup>1</sup>, Дж. Костли<sup>2</sup>, А.В. Капуза<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Университет Объединённых Арабских Эмиратов,  
15551 г. Аль-Айн, Объединённые Арабские Эмираты

## Использование генеративного искусственного интеллекта в качестве инструмента поддержки при выполнении групповых заданий: правило светофора

В условиях активного внедрения генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовательную среду среди студентов возрастает интерес к данной технологии как к источнику поддержки при выполнении заданий. Формально такая поддержка напоминает педагогическую, но по сути является инструментальной. Целью настоящего исследования стало выявление типов инструментальной поддержки, к которым обращаются студенты при выполнении групповых заданий с нерегулируемым использованием ГИИ. В исследовании приняли участие 87 студентов педагогического факультета арабского университета, работавших в группах над созданием учебного плана. Посредством анализа эссе, чатлогов и письменных работ студентов было выявлено, что избыточная инструментальная поддержка ГИИ является преобладающей и может быть разделена на экстремальную, изолированную и распределенную. При анализе перераспределения поддержки ГИИ в группах было выявлено, что она может быть распределена между членами группы, оставляя открытой возможность осмысленного обучения. Полученные результаты позволяют уточнить понимание социокультурной теории Л.С. Выготского в контексте совместного обучения с применением ГИИ.

© Корчак А.Э., Костли Дж., Капуза А.В., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



**Ключевые слова:** генеративный искусственный интеллект, педагогическая поддержка в процессе обучения, совместное обучение, организация образовательного процесса, учебная активность обучающихся

**Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Корчак А.Э., Костли Дж., Капуза А.В. Использование генеративного искусственного интеллекта в качестве инструмента поддержки при выполнении групповых заданий: правило светофора // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 100–120. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-100-120

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-100-120

**A.E. Korchak<sup>1</sup>, J. Costley<sup>2</sup>, A.V. Kapuza<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

<sup>2</sup> United Arab Emirates University (UAEU),  
Al Ain, 15551, United Arab Emirates

## Using generative artificial intelligence as a support tool for group tasks: The traffic light rule

With the active introduction of generative artificial intelligence (Gen-AI) into the educational environment, students are becoming increasingly interested in this technology as a source of support for completing assignments. Formally, this support resembles pedagogical support, but in essence remains instrumental. The aim of this study was to identify the types of instrumental support that students use when completing group tasks with unregulated use of Gen-AI. The study involved 87 students from the Faculty of Education at the Arab University, who worked in groups to create a curriculum. Through analysis of students' essays, chat logs, and written assignments, it was found

that excessive instrumental support is prevalent and can be into extreme, isolated, and distributed. An analysis of the redistribution of Gen-AI support in groups revealed that it can indeed be divided among group members, leaving open the possibility of meaningful learning. The results obtained allow us to refine our understanding of L.S. Vygotsky's sociocultural theory in the context of collaborative learning with the use of Gen-AI.

**Key words:** generative artificial intelligence, pedagogical support in the learning process, collaborative learning, organization of the educational process, student learning activity

**Acknowledgments.** The study was conducted within the framework of the HSE University Fundamental Research Program.

CITATION: Korchak A.E., Costley J., Kapuza A.V. Using generative artificial intelligence as a support tool for group tasks: The traffic light rule. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 100–120. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-100-120

## Введение

Современные инструменты искусственного интеллекта, основанные на больших языковых моделях (генеративный искусственный интеллект – ГИИ), на данный момент стали неотъемлемой частью образовательной среды [21]. Их привлекательность объясняется доступностью, быстротой отклика, универсальностью и способностью создавать тексты, которые внешне соответствуют академическим стандартам [18]. Эти качества делают ГИИ удобным и, на взгляд обучающихся, универсальным помощником при выполнении письменных заданий, что усиливает желание его использовать [13; 23]. Таким образом, ГИИ постепенно все больше берет на себя функцию поддержки, т.е. помогает обучающемуся выполнять учебные задания, которое ему одному не под силу [26].

В то время как основные характеристики ГИИ делают его похожим на педагогов в глазах студентов [21], функция поддержки, которую он осуществляет, является, по сути, инструментальной. В классической педагогике педагогическая поддержка относится исключительно к деятельности человека – преподавателя или более компетентного сверстника [1; 2; 26]. ГИИ не обладает волей, сознанием, интенциональностью и педагогическими компетенциями, следовательно, не может напрямую рассматриваться как источник педагогической поддержки. Тем не менее, студенты на практике используют ГИИ как источник помощи,

функционально схожей с педагогической [6; 8]. В данном исследовании мы будем обозначать такие формы помощи как «ИИ-опосредованная поддержка», подчеркивая их инструментальный, а не педагогический характер. Это позволит избежать отождествления искусственного интеллекта с реальным педагогом и одновременно описать наблюдаемый феномен: обращение студентов к ИИ как к инструменту, выполняющему функцию поддержки при выполнении учебных заданий.

В исследованиях отмечается, что обучающиеся обращаются к поддержке ГИИ как в индивидуальных, так и в групповых контекстах для решения широкого спектра задач, таких как помощь с генерацией идей [12], перевод [25], создание примеров письменных заданий [10], редактирование готовых текстов [6]. Кроме того, отдельно подчеркивается, что ГИИ может использоваться для того, чтобы выполнять задания за обучающихся, частично или полностью [11]. Однако поддержка в процессе обучения, в том числе со стороны ГИИ, если целью являются долговременные образовательные результаты, должна быть сбалансированной, а не избыточной [26].

В то время как использование ГИИ обучающимися в качестве поддержки при выполнении заданий вызывает нейтральный или положительный отклик в университетской среде [8], доступность данной технологии и снижение собственных усилий обучающихся делает ГИИ потенциально вредоносным. Обучающиеся могут перекладывать большую часть работы на ГИИ или просят выполнить задание полностью [28], т.е. обращаются к избыточной поддержке со стороны данной технологии. Это происходит по причинам высокой учебной загруженности, внешней мотивации к получению оценок, а также естественного стремления к снижению количества совершаемых усилий [4]. В индивидуальном контексте такая избыточная поддержка со стороны ГИИ характеризуется как фактор, препятствующий осмысленному обучению в долговременной перспективе [27]. Данный негативный эффект объясняется тем, что использование ГИИ без совершения определенного количества внутренних усилий обучающегося подрывает образовательные результаты [14]. Таким образом, на индивидуальном уровне ГИИ действительно может оказывать избыточную поддержку при выполнении учебных заданий и ухудшать образовательные результаты.

Помимо индивидуальных форм работы, в образовательном процессе также существуют совместные. Совместное обучение рассматривается в современной педагогике как эффективный способ развития мышления, коммуникативных и регуляторных навыков, когда обучающиеся при выполнении учебных заданий помогают друг другу преодолевать

возникающие трудности, работая в группе [1; 5]. Преимуществами групповой работы является то, что вместе обучающиеся, как правило, учатся быстрее, образовательный процесс проходит легче, а итоговый продукт получается более качественным [16; 18]. Как правило, поддержка сверстников является сбалансированной: это происходит из-за примерно одинакового уровня их знаний, а также стремления избегать дополнительных усилий [22]. С учетом интерактивности ГИИ [15], его скорости работы [9] и кажущейся «компетентности» в ответах [24], данная технология может рассматриваться как потенциальный участник совместного обучения. Кроме того, т.к. обучающиеся в группе постоянно взаимодействуют друг с другом, негативный эффект от избыточного использования ГИИ одним из них не так однозначен, как в индивидуальном контексте.

Можно предположить, что при определенных условиях группа обучающихся способна интегрировать ГИИ в совместную деятельность. Участие нескольких обучающихся в решении одной задачи создает потенциальную возможность перераспределения усилий, коллективного осмысления сгенерированных ИИ ответов, что может компенсировать негативные эффекты избыточной поддержки от ГИИ. Однако, поскольку на данный момент механизмы распределения избыточной поддержки со стороны ГИИ в группе остаются малоизученными, данное предположение требует дальнейшей эмпирической проверки.

Таким образом, с появлением ГИИ у обучающихся появилась возможность получать от него разностороннюю и практически неограниченную поддержку при выполнении учебных заданий. Привлекательность ИИ-инструментов заключается в их доступности, скорости отклика и способности генерировать относительно качественные тексты. Однако бесконтрольное использование ГИИ порождает риски избыточного снижения учебной активности обучающихся, подмены их собственных усилий «усилиями» самого ГИИ и, как следствие, отсутствия долговременных образовательных результатов. В индивидуальных формах обучения такая избыточная поддержка уже рассматривается как фактор, препятствующий формированию глубоких знаний. Тем не менее, вопрос эффектов избыточного использования ГИИ в условиях групповой работы остается открытым. Совместное выполнение заданий предполагает перераспределение усилий и взаимную поддержку между участниками, что теоретически может компенсировать или «нейтрализовать» риски избыточной поддержки со стороны ИИ. Однако эмпирических данных о характере и последствиях такого взаимодействия на данный момент недостаточно.

## Обзор литературы

### Педагогическая поддержка в традиционных контекстах и ее типы

Педагогическая поддержка (в зарубежных исследованиях – «скаффолдинг») рассматривается как временная, адаптивная помощь обучающемуся в процессе освоения сложных заданий, которые он пока не может выполнить самостоятельно [26]. Следует подчеркнуть, что данное определение относится к взаимодействию между людьми. В дальнейшем, когда речь пойдет о помощи, получаемой от ГИИ, мы будем использовать термин «ИИ-опосредованная поддержка», чтобы концептуально отделить ее от педагогической поддержки в строгом смысле слова. В то же время, форматы взаимодействия, к которым прибегают обучающиеся в работе с ГИИ, формально напоминают взаимодействие с педагогом. В связи с этим обратимся к рассмотрению того, какие типы педагогической поддержки существуют в традиционной литературе.

Концепция педагогической поддержки восходит к идее зоны ближайшего развития (ЗБР), предложенной Л.С. Выготским, согласно которой обучение должно опережать развитие, опираясь на помощь более компетентного участника процесса [3]. В отечественной традиции идеи о необходимости постепенной передачи функции действия от взрослого к ребенку развивались в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского и нашли отражение в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, акцентирующих внимание на совместной учебной деятельности как механизме формирования мышления. Так, в работах В.В. Давыдова [1] подчеркивается значимость коллективного решения учебных задач, при котором обучающиеся обсуждают решения, обосновывают свои позиции и переходят от внешних действий к внутренним операциям. Этот процесс способствует не только усвоению содержания, но и развитию регуляторных и рефлексивных компонентов мышления. Эту линию продолжает Е.В. Рубцов [2], указывая, что обучение реализуется через сотрудничество, где обучающиеся, взаимодействуя в группе, достигают уровня, недоступного им в индивидуальной работе. В данной логике ЗБР наполняется новым смыслом: теперь это не индивидуальное пространство между текущим и потенциальным уровнем развития, а совместная зона развития, в которой обучающиеся развиваются, выступая по отношению друг к другу в роли «более компетентных» сверстников. Подобный взгляд также поддерживается в концепции образовательных сообществ [20], где развитие понимается как участие

в совместных культурных практиках с постепенным переходом от периферийного к полному включению в образовательную деятельность. Таким образом, обучение в группе становится пространством взаимной поддержки, где каждый может как ее получать, так и оказывать другим в зависимости от уровня подготовки и степени продвижения к общей учебной цели.

### Сбалансированная, избыточная и недостаточная педагогическая поддержка в традиционных контекстах

В данной работе мы исходим из предположения, что в основе ЗБР лежит представление об усилиях, которые необходимо приложить для достижения образовательного результата. В таком случае ЗБР можно представить как наполненное потенциальным объемом усилий пространство (рис. 1). Для достижения результата часть этих усилий должна быть реализована с помощью внешней поддержки – со стороны педагога, более компетентного сверстника или технологии. Однако большая часть усилий должна быть совершена самим обучающимся, поскольку именно это обеспечивает долговременное усвоение знаний [1; 26]. Если большая часть усилий осуществляется кем-то извне, это ведет к замещению самостоятельных усилий обучающегося и, как следствие, препятствует формированию знаний. Таким образом, важным условием эффективного обучения является соблюдение баланса между внешней поддержкой и личным вкладом обучающегося. Данный тип педагогической поддержки можно назвать сбалансированной, и именно она наиболее часто встречается в исследовательских работах [7; 19; 26].



**Рис. 1.** Иллюстрация пространства усилий и компонентов, из которых оно состоит

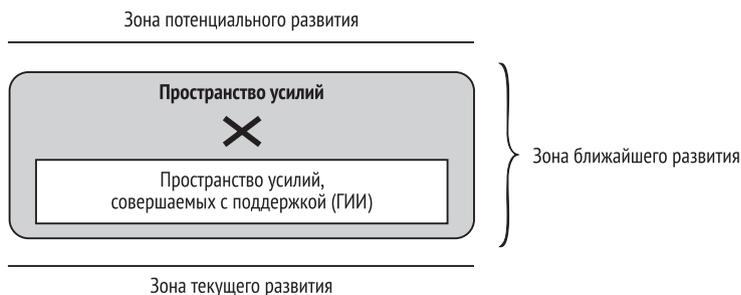
Помимо сбалансированной педагогической поддержки, в исследованиях также встречаются упоминания о несбалансированной: избыточной и недостаточной [7; 26]. Отмечается, что при избыточной поддержке, когда помощь чрезмерна или не адаптирована под потребности обучающихся, самостоятельные усилия последних «вытесняются», что ведет к снижению усвоения знаний [7; 19; 26]. Недостаточное сопровождение, напротив, возникает, когда ученик выполняет задание практически полностью самостоятельно, без поддержки [26]. Здесь пространство самостоятельных усилий становится слишком большим, что может привести к перегрузке и фрустрации обучающихся. В традиционном образовательном контексте избыточная и недостаточная педагогическая поддержка не обсуждалась фокусно, поскольку такие ситуации встречались редко [7; 19; 26].

## Педагогическая поддержка и генеративный искусственный интеллект

Переходя к рассмотрению роли ГИИ, важно сохранить различие между педагогической поддержкой как человеческим взаимодействием и ИИ-опосредованной поддержкой как технологической формой помощи. ГИИ обладает практически неограниченным доступом к информации, высокой скоростью отклика и отсутствием необходимости совершать усилия для коммуникации [17]. Таким образом, с одной стороны, ГИИ может формально выступать как полноценный участник совместной деятельности, к которому члены группы будут обращаться как к сверстнику. С другой стороны, в отличие от реальных сверстников, ГИИ лишен естественных ограничений, связанных с наличием сознания и воли, таких, как частичное знание темы или ограниченная готовность прилагать усилия ради другого [26]. Это делает ГИИ потенциальным источником неограниченной и, как следствие, избыточной поддержки в процессе выполнения учебных заданий.

Таким образом, ИИ-опосредованная поддержка обладает качественно иными характеристиками по сравнению с традиционной педагогической поддержкой. Если в традиционном понимании поддержка предполагает постепенное снижение уровня помощи по мере роста самостоятельности обучающегося [Там же], то в случае с ГИИ этот баланс может быть легко нарушен: ИИ будет выполнять столько работы и предоставлять столько помощи, сколько его попросят. В данном исследовании мы предполагаем, что при нерегулируемом использовании ГИИ обучающиеся чаще сталкиваются с избыточной поддержкой с его стороны, которая заменяет их собственные усилия и препятствует осмысленному

усвоению знаний. С точки зрения метафоры «пространства усилий», в таких случаях ЗБР наполняется исключительно усилиями, совершаемыми с внешней помощью со стороны ГИИ, в то время как для внутренней, самостоятельной работы обучающегося, пространства не остается (рис. 2). В результате образовательный процесс теряет свою продуктивную составляющую [1; 26].



**Рис. 2.** Иллюстрация ситуации избыточной ИИ-опосредованной поддержки

### Совместная зона ближайшего развития

Изначально концепция ЗБР рассматривалась как индивидуальное пространство развития обучающегося [3]. Развитие социокультурной теории привело к расширению этого понятия на совместные формы деятельности [1]. В этой логике идея «более компетентного другого» приобретает более гибкую форму: теперь им может быть не только взрослый или преподаватель, но и сверстник, обладающий в конкретный момент в образовательной деятельности большей компетентностью. В данном исследовании мы предлагаем воспользоваться метафорой совместной зоны ближайшего развития – общего пространства деятельности, в котором обучающиеся взаимодействуют, координируют усилия и продвигают друг друга к потенциальному уровню развития. Совместная ЗБР включает в себя индивидуальные ЗБР, которые взаимодействуют между собой, и таким образом происходит передача знаний (рис. 3). При этом обучающиеся выступают как получателями, так и источниками поддержки. Эта метафора особенно актуальна в образовательном контексте с применением технологий, где ГИИ может быть интегрирован в совместную работу. В совместной ЗБР перераспределение усилий имеет принципиальное значение, т.к. избыточная поддержка от ГИИ одного участника может быть компенсирована переработкой

и трансформацией результатов этой поддержки другими членами группы. В такой ситуации становится возможна компенсация рисков, связанных с чрезмерной ориентацией на ГИИ.

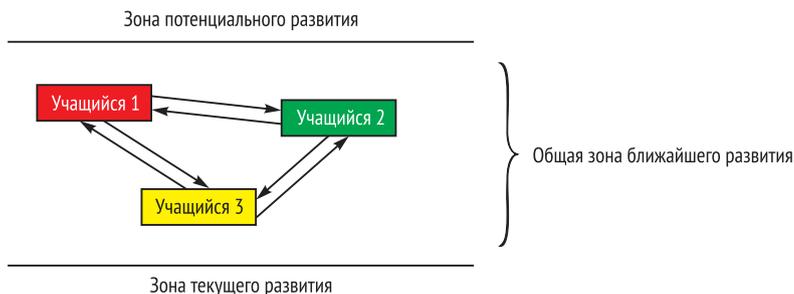


Рис. 3. Иллюстрация совместной зоны ближайшего развития в группе

## Цель и задачи исследования

Таким образом, учитывая, что ГИИ стремительно перенимает на себя функцию поддержки в образовательном процессе, открытым остается вопрос о типе поддержки, им предоставляемой. Характеристики, делающие ГИИ похожим на сверстника во время групповой работы, приводят к тому, что формально обучающиеся обращаются к ИИ похожим образом. Но отсутствие у ГИИ воли и сознания оставляют большой потенциал для избыточного использования данной технологии, когда ИИ генерирует ответ на задание полностью, что подрывает сам принцип обучения. Тем не менее, в связи с тем, что в совместном обучении студенты непрерывно взаимодействуют между собой, возникает предположение о том, что избыточная ИИ-опосредованная поддержка, полученная одним из обучающихся, может быть нивелирована его сверстником, который переработает полученный от ИИ текст или даст на него обратную связь. Целью настоящего исследования является выявление типов ИИ-опосредованной поддержки в зависимости от ее объема, к которым обращаются обучающиеся при выполнении групповых заданий в условиях нерегулируемого использования данной технологии. Для достижения поставленной цели может быть сформулирован следующий исследовательский вопрос: «Какие типы ИИ-опосредованной поддержки существуют в условиях свободного использования ГИИ в группах?».

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть это предположение, мы собрали данные о совместной работе обучающихся на программе

бакалавриата педагогической специальности с использованием ГИИ для разработки плана урока, и разделили их на сбалансированную, избыточную и недостаточную поддержку.

## Материалы и методы

### *Методология*

В данном исследовании приняли участие обучающиеся педагогического факультета крупного государственного университета Объединенных Арабских Эмиратов. В рамках исследования обучающиеся в группах выполняли задание по разработке плана урока на заданную тему. Им было разрешено свободно использовать ГИИ. В случае, если участники не считали использование ГИИ необходимым, они могли работать без его помощи. По завершении групповой работы участникам было предложено написать краткое эссе, в котором они описали, как именно использовался ГИИ в процессе выполнения задания. В дополнение к этому были собраны чат-логи – записи взаимодействия обучающихся с ГИИ.

### *Выборка*

В выборку вошли 87 человек, из которых 77 (89%) – женщины и 10 (11%) – мужчины. Большинство участников обучались на первом курсе (72 человека, 83%), 13 студентов (15%) – на втором курсе, один (1%) – на третьем курсе, и один участник не указал свой курс обучения. Преобладающая часть выборки имела специализацию в области образования: 68 студентов (78%) обучались по направлению «Дошкольное образование», 10 человек (12%) – по направлению «Специальное образование», и 9 человек (10%) – по направлению «Физическая культура». Средний возраст участников составил 18,5 лет.

### *Данные*

В качестве основного источника данных использовались рефлексивные эссе студентов о том, как они применяли ГИИ, в качестве второстепенного источника с целью триангуляции данных были рассмотрены записи бесед с чат-ботом, а также непосредственно выполненные письменные задания с разработанными планами уроков. Таким образом, в процессе анализа были задействованы три источника данных, что позволило усилить их объективность. Все идентификационные сведения о студентах были анонимизированы для обеспечения конфиденциальности.

### Стратегия анализа

Для работы с данными был использован направленный контент-анализ. В процессе анализа применялись коды, основанные на трех категориях поддержки: сбалансированной [26], избыточной и недостаточной [19; 25]. Рефлексивные эссе студентов использовались как основной источник данных, чат-логи и планы уроков – для уточнения использования ГИИ, описанного в эссе. При работе с данными мы определяли ИИ-опосредованную поддержку как сбалансированную, если при выполнении задания усилия, совершенные с помощью ГИИ, были меньше, чем те, которые обучающийся совершил самостоятельно; как избыточную – если усилия, совершенные с помощью ГИИ, значительно превышали или заменяли самостоятельные; как недостаточную – если обучающийся не обращался к помощи ГИИ. Обращение за поддержкой рассматривалось как на индивидуальном (каждый обучающийся в группе), так и на групповом уровне.

Анализ данных включал три этапа.

1. *Первичное кодирование*: данные анализировались на предмет выявления примеров обращения за помощью к ГИИ, соответствующих одному из трех типов поддержки.

2. *Фокусный анализ*: далее анализ был сосредоточен на ситуациях избыточной поддержки. Все остальные случаи поддержки были исключены.

3. *Субкатегоризация*: выявленные ситуации избыточной поддержки были классифицированы в зависимости от степени, в которой ГИИ заменял учебную деятельность.

### Результаты

Анализ показал, что на индивидуальном уровне 40 студентов (48%) продемонстрировали поведение, соответствующее избыточной поддержке со стороны ГИИ; 30% студентов описали ситуации недостаточной поддержки; 22% продемонстрировали поведение, соответствующее сбалансированной поддержке ГИИ. Таким образом, в условиях свободного (нерегулируемого) использования ГИИ около половины обучающихся предпочли обратиться к ГИИ для того, чтобы он выполнил задание за них. На групповом уровне результаты показали, что в 20 из 31 группы (65%) хотя бы один участник при выполнении задания оказывался в ситуации избыточной поддержки со стороны ГИИ. Были выявлены три вида избыточной поддержки: экстремальная, изолированная и распределенная (рис. 4).

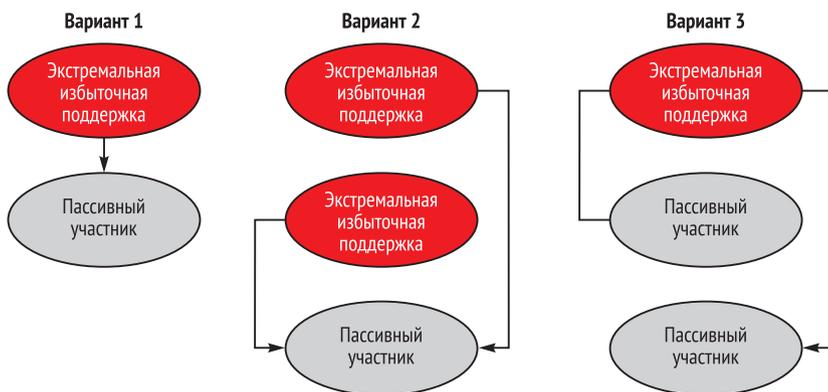


**Рис. 4.** Возможные ситуации избыточной поддержки со стороны ГИИ в группах

Для описания случаев избыточной поддержки со стороны ГИИ в группах мы будем использовать метафору светофора. Зеленый цвет будет обозначать ситуации ИИ-опосредованной поддержки, когда осмысленное обучение возможно. Оранжевый цвет – когда обучение возможно потенциально, и красный цвет – ситуацию избыточной поддержки, при которой «зеленый свет» обучения не загорается вовсе, т.е. осмысленного обучения не происходит. Насыщенность цвета будет использоваться для обозначения уровня избыточной поддержки, где насыщенный красный служит сигналом о том, что совершенные усилия были нулевыми или практически нулевыми.

### 1. Экстремальная избыточная поддержка со стороны ГИИ (насыщенный красный)

Данный тип поведения проявляется тогда, когда один или два члена группы полностью полагаются на ГИИ для выполнения всего задания, в то время как остальные участники не прилагают никаких усилий, копируя материал, сгенерированный их сверстниками (рис. 5).

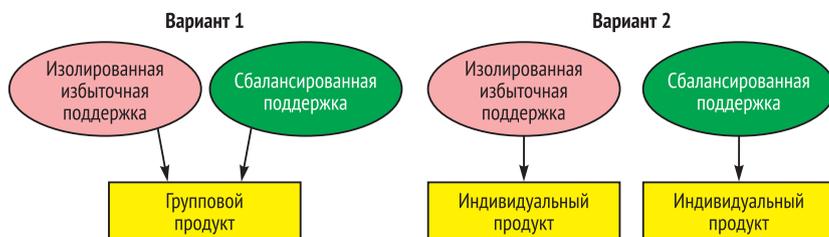


**Рис. 5.** Иллюстрация экстремальной избыточной поддержки со стороны ГИИ в группах

У студентов, которые копируют материал, нет необходимости даже вникать в формулировку задания или принимать какое-либо содержательное участие в учебном процессе. Это пример потенциальной зависимости от ГИИ, усиливающей бездействие в группе, и яркий случай избыточной педагогической поддержки. Используя метафору светофора, такую группу можно представить как коллектив, для членов которого *зеленый свет не загорится никогда*, т.е. осмысленное обучение в данной ситуации, скорее всего, не произойдет.

## 2. Изолированная избыточная поддержка со стороны ГИИ (красный цвет средней насыщенности)

В данном проявлении избыточной поддержки один из участников группы в значительной степени или полностью полагается на ГИИ для выполнения задания, в то время как другой использует ГИИ для сбалансированной поддержки, например, для помощи в разработке идей или создания черновика/плана. При этом обучающиеся не взаимодействуют в процессе выполнения задания: они либо сравнивают и объединяют свои индивидуальные результаты в конце, либо сдают отдельные версии работы без предварительного обсуждения. Такая модель отражает индивидуальное, несогласованное использование ГИИ в группе, когда у одного участника наблюдается сбалансированный уровень поддержки со стороны ГИИ, а у другого – чрезмерная от него зависимость. В результате первый обучается, и для него *загорается зеленый свет* обучения, а второй, скорее всего, – нет, что соответствует красному цвету (рис. 6).



**Рис. 6.** Иллюстрация изолированной избыточной поддержки со стороны ГИИ в группах

## 3. Распределенная избыточная поддержка со стороны ГИИ (светло-красный)

В данной конфигурации один или два члена группы обращаются к избыточной поддержке ГИИ во время выполнения задания. Сгенерированные ИИ материалы затем передаются одному или двум другим

участникам, которые перерабатывают их, используя в качестве сбалансированной поддержки, и включают в итоговый продукт. Здесь стоит отметить, что как правило, участники, которые получают сгенерированный ИИ материал, сами данную технологию не используют, т.е. попадают в ситуацию недостаточной поддержки со стороны ГИИ. Когда они получают от своих сверстников текст, созданный ГИИ (красный цвет), они оказываются в ситуации сбалансированной поддержки, а также снимают избыточность поддержки со своих сверстников. Таким образом, из красного и оранжевого сигналы светофора для всех членов группы превращаются в зеленый, означающий, что каждый из них потенциально чему-то научится. В некоторых ситуациях взаимодействие между участниками может ограничиваться лишь этим обменом. Однако встречаются случаи, когда один или два других студента в группе, помимо описанного выше взаимодействия, работают с ГИИ изолированно и сбалансированно, создавая свой собственный продукт. В конце задания они сравнивают свои наработки с результатами остальных членов группы. В таком виде чрезмерного сопровождения метафора «светофора» демонстрирует, что все участники группы в итоге достигают «зеленого света», что символизирует успешное перераспределение полученной от ГИИ поддержки (рис. 7).

## Обсуждение и заключение

Данное исследование было направлено на то, чтобы выявить, к каким типам поддержки со стороны ГИИ обращаются обучающиеся во время выполнения групповых заданий в условиях нерегулируемого использования ГИИ. Одной из целей было определить, какие именно типы избыточной поддержки существуют в группах и как они связаны с обращением за помощью к ГИИ со стороны других участников группы. Для этого мы попросили студентов бакалавриата крупного арабского вуза, обучающихся по педагогическому направлению подготовки, в группах составить план урока на заданную тему со свободным доступом к ГИИ. Учащиеся также объяснили, каким образом каждый из них использовал ГИИ и предоставили копии своих диалогов с чат-ботом. Данное исследование позволяет настроить понимание особенностей взаимодействия с ГИИ с точки зрения социокультурной теории Л.С. Выготского, показывая, что при интеграции данной технологии в групповые учебные задания понятие избыточной поддержки, ранее не столь распространенное [7] в контексте педагогической поддержки, требует более пристального внимания в современном контексте, когда ИИ-опосредованная поддержка выходит на первый план.



Рис. 7. Иллюстрация распределенной избыточной поддержки со стороны ГИИ в группах

При интерпретации результатов важно подчеркнуть, что в исследовании не предполагается отождествление деятельности ГИИ с деятельностью педагога. Представленный анализ относится к формам ИИ-опосредованной поддержки, которые студенты используют как внешнюю помощь, формально похожую на педагогическую, но которая не является педагогической поддержкой в теоретическом смысле. Такой подход позволяет описывать наблюдаемые учебные процессы, не нарушая теоретические границы понятий «педагогическая поддержка» и «зона ближайшего развития».

Результаты исследования показали, что при отсутствии ограничений на использование ГИИ около половины обучающихся прибегают к избыточному использованию данной технологии, что потенциально может препятствовать осмысленному обучению [14; 27]. Были выявлены три типа избыточной поддержки со стороны ГИИ: экстремальная, изолированная и распределенная. Эти типы различаются по характеру взаимодействия внутри группы и по степени, в которой помощь ГИИ замещает или дополняет собственную деятельность обучающихся. Важно отметить, что в условиях группового обучения избыточная поддержка со стороны ИИ не всегда приводит к отрицательным последствиям, как это может происходить в индивидуальной работе [4; 28]. Так, при распределенной избыточной поддержке можно наблюдать перераспределение помощи между членами группы, что позволяет достичь баланса между обращением к ГИИ и активным участием в задании. Такое перераспределение, при условии положительной групповой динамики, способствует совместному построению знаний и снижает риск пассивного участия.

С теоретической точки зрения, результаты данного исследования позволяют уточнить понимание ЗБР в контексте групповой деятельности. Если в классическом понимании ЗБР рассматривалась как индивидуальное пространство между актуальным и потенциальным уровнем развития [3], формируемое во взаимодействии с более знающим другим, то в условиях совместной работы группа сама становится коллективной ЗБР. Участники выполняют функции «более знающих других» друг для друга [20], а внешняя поддержка, в том числе со стороны ГИИ, перераспределяется внутри группы. Таким образом, группа выступает не только как социальный контекст обучения, но и как регулирующее поле, в котором осуществляется согласование усилий, перераспределение поддержки и продвижение к более высокому уровню активности. Это уточняет социокультурное понимание ЗБР [1; 2] и подчеркивает потенциал группового взаимодействия как механизма преодоления рисков, связанных с индивидуальной ИИ-зависимостью.

С точки зрения практических рекомендаций для педагогов полученные результаты означают, что использование ГИИ в групповых заданиях требует не запрета, а более точечного выстраивания образовательного процесса. Нерегулируемый доступ к ГИИ действительно привел к ситуациям избыточной поддержки при выполнении заданий у значительного числа обучающихся, однако групповой формат работы продемонстрировал потенциальную возможность нивелировать негативные последствия такой поддержки. В связи с этим преподавателям рекомендуется проектировать учебные задания с применением ГИИ в групповом формате. В рамках групповой работы можно прибегать к ротации ролей в группе, практикам обязательной обратной связи от сверстников на сгенерированный при помощи ИИ результат. Кроме того, рекомендуется перед началом учебного процесса заранее продумать сбалансированные стратегии поддержки со стороны ГИИ и заранее представить обучающимся данные стратегии. Важно представить обучающимся ИИ не как замену мышления или совершаемых ими усилий, а как инструмент фасилитации совместной деятельности, интегрированный в общую «зону ближайшего развития».

Проведенное исследование имеет ряд ограничений. Несмотря на большую выборку на индивидуальном уровне, на групповом уровне была рассмотрена 31 группа, что не позволяет делать выводы, которые касаются групповой динамики. Кроме того, исследование проводилось в рамках одного курса и одного института, что также ограничивает возможности обобщения результатов. Кодирование типов поддержки основывалось преимущественно на самоотчетах обучающихся и записях их взаимодействия с ГИИ, что является не полностью объективными данными. В будущих исследованиях имеет смысл использовать мультимодальные данные, например, видеонаблюдения групповой работы или чек-листы, чтобы более полно зафиксировать динамику взаимодействий в группе. Перспективным направлением для будущих исследований также является разработка и проверка интервенций, направленных на помощь обучающимся в калибровке использования ИИ в процессе выполнения заданий. Например, моделирование сбалансированных стратегий взаимодействия с ИИ может стать способствовать сокращению избыточной поддержки.

## Библиографический список / References

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. [Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental learning]. Moscow, 1986.]

2. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. [Rubtsov V.V. Cultural-historical scientific school: problems raised by L.S. Vygotsky. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*. 2016. Vol. 12. No. 3. Pp. 4–14. (In Rus..)]
3. Выготский Л.С. Научное наследство. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М., 1984. [Vygotskiy L.S. Nauchnoe nasledstvo. Sbranie sochineniy: v 6 t. [Scientific Heritage. Collected works: in 6 volumes]. Vol. 6. Moscow, 1984.]
4. Abbas M., Jam F.A., Khan T.I. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. No. 21 (1). Art. 10. DOI: 10.1186/s41239-024-00444-7
5. Barkley E.F., Major C.H. Student engagement techniques: A handbook for college faculty. Hoboken, 2020.
6. Barrett A., Pack A. Not quite eye to AI: Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. No. 20 (1). Art. 59. DOI: 10.1186/s41239-023-00427-0
7. Belland B.R. Scaffolding: Definition, current debates, and future directions. J.M. Spector et al. (eds.). 4th ed. New York, 2014. Pp. 505–518. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5\_39
8. Chan C.K.Y., Hu W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. No. 20 (1). Art. 43. DOI: 10.1186/s41239-023-00411-8
9. Cress U. The richness of CSCL environments. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 2020. No. 15 (4). Pp. 383–388. DOI: 10.1007/s11412-020-09335-1
10. Dakakni D., Safa N. Artificial intelligence in the L2 classroom: Implications and challenges on ethics and equity in higher education: A 21st century Pandora's box. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. No. 5. Art. 100179. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100179
11. Delcker J., Heil J., Ifenthaler D. et al. First-year students AI-competence as a predictor for intended and de facto use of AI-tools for supporting learning processes in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. No. 21 (1). Art. 18. DOI: 10.1186/s41239-024-00452-7
12. Dhillon P.S., Molaei S., Li J. et al. Shaping human-AI collaboration: Varied scaffolding levels in co-writing with language models. *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2024. Pp. 1–18. DOI: 10.1145/3613904.3642134
13. Hirunyasiri D., Thomas D.R., Lin J. et al. Comparative analysis of GPT-4 and human graders in evaluating praise given to students in synthetic dialogues. 2023. URL: <https://arxiv.org/pdf/2307.02018> (accessed: 24.01.2025).
14. Hasan M.K. How AI quietly undermines the joy and effort of learning: A call for rebalancing education in the digital age. *Annals of Medicine and Surgery*. 2025. No. 87 (8). Pp. 4693–4694.

15. Hidalgo C.G., Bucheli-Guerrero V.A., Ordóñez-Eraso H.A. Artificial intelligence and computer-supported collaborative learning in programming: A systematic mapping study. *Tecnura*. 2023. No. 27 (75). Pp. 175–206.
16. Jeong H., Hmelo-Silver C.E. Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help? *Educational Psychologist*. 2016. No. 51 (2). Pp. 247–265.
17. Kim M.K., Kim N.J., Heidari A. Learner experience in artificial intelligence-scaffolded argumentation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. No. 47 (8). Pp. 1301–1316. DOI: 10.1080/02602938.2022.2042792
18. Malinka K., Peresini M., Firc A. et al. On the educational impact of ChatGPT: Is artificial intelligence ready to obtain a university degree? *Proceedings of the 2023 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*. 2023. Vol. 1. Pp. 47–53. DOI: 10.1145/3587102.3588827
19. Reiser B.J. Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. R.K. Sawyer (ed.). Cambridge, 2004. Pp. 273–297.
20. Rogoff B. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York, 1990.
21. Rudolph J., Tan S., Tan S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. No. 6 (1). Pp. 342–363. DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.9
22. Sangin M., Molinari G., Nüssli M.A., Dillenbourg P. Knowing what the peer knows: The differential effect of knowledge awareness on collaborative learning performance of asymmetric pairs. *European Conference on Technology Enhanced Learning*. 2008. Pp. 384–394. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/147944527.pdf> (accessed: 24.01.2025).
23. Seßler K., Bewersdorff A., Nerdel C., Kasneci E. Towards adaptive feedback with AI: Comparing the feedback quality of LLMs and teachers on experimentation protocols. 2025. URL: <https://arxiv.org/pdf/2502.12842> (accessed: 24.01.2025).
24. Swiecki Z., Khosravi H., Chen G. et al. Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. No. 3. Art. 100075. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100075
25. Von Garrel J., Mayer J. Artificial Intelligence in studies – use of ChatGPT and AI-based tools among students in Germany. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. No. 10 (1). Pp. 1–9. DOI: 10.1057/s41599-023-02304-7
26. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. No. 17 (2). Pp. 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
27. Yavich R. Will the use of AI undermine students independent thinking? *Education Sciences*. 2025. No. 15 (6). Art. 669. DOI: 10.3390/educsci15060669
28. Zhai C., Wibowo S., Li L.D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*. 2024. No. 11 (1). Art. 28. DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7

Статья поступила в редакцию 19.06.2025, принята к публикации 23.08.2025

The article was received 19.06.2025, accepted for publication 23.08.2025

## Сведения об авторах / About the authors

**Корчак Анна Эдуардовна** – аспирант, стажер-исследователь Международной лаборатории проектирования и исследований в онлайн-обучении Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Anna E. Korchak** – PhD student, research assistant at the International Laboratory of Research and Design in eLearning of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: aekorchak@hse.ru

**Костли Джейми** – PhD (образование); доцент Колледжа образования, Университет Объединённых Арабских Эмиратов, г. Аль-Айн, Объединённые Арабские Эмираты

**Jamie Costley** – PhD in Education; assistant professor at the College of Education, United Arab Emirates University, Al Ain, United Arab Emirates

E-mail: jcostley@uaeu.ac.ae

**Капуза Анастасия Васильевна** – кандидат наук об образовании, доцент; заведующая Международной лабораторией проектирования и исследований в онлайн-обучении Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Anastasia V. Kapuza** – PhD in Education; Head of the International Laboratory of Research and Design in eLearning of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: akapuza@hse.ru

## Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов

## Contributions of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи  
All authors have read and approved the final manuscript

**С.А. Наумченко, О.П. Осипова**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Особенности управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта

Статья посвящена вопросам эффективного управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования в условиях использования ресурсов искусственного интеллекта (ИИ). Рассматриваются преимущества и перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта для оптимизации управления образовательным процессом, такие как автоматизация процессов, персонализация обучения, прогнозирование успеваемости и распределение ресурсов. Отмечены недостатки традиционной модели управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования. Обосновывается важность изучения влияния технологий на повышение эффективности образовательного процесса. Выделяются ключевые риски, возникающие при широкомасштабном внедрении ИИ-технологий в профессиональное образование, среди которых выделяются технические, кадровые и организационно-этические аспекты.

**Ключевые слова:** профессиональные образовательные организации, учебный процесс, среднее профессиональное образование, управление учебным процессом, искусственный интеллект, риски использования искусственного интеллекта



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Наумченко С.А., Осипова О.П. Особенности управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 121–131. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-121-131

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-121-131

**S.A. Naumchenko, O.P. Osipova**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Features of educational process management in secondary vocational education organizations using artificial intelligence resources

The article addresses the issues of effective management of educational processes in vocational education institutions under conditions of using artificial intelligence resources (hereinafter referred to as AI). It discusses the advantages and prospects of implementing artificial intelligence technologies for optimizing educational process management, such as automation of routine tasks, personalized learning, academic performance prediction, and resource allocation. The shortcomings of traditional models of managing the educational process in secondary vocational schools are analyzed. The importance of studying how these technologies influence the efficiency of the educational process is highlighted. Key risks associated with large-scale implementation of AI technologies in professional education are identified, including technical, personnel-related, and organizational-ethical aspects.

**Key words:** vocational educational institutions, educational process, secondary vocational education, educational process management, artificial intelligence, risks of artificial intelligence use

CITATION: Naumchenko S.A., Osipova O.P. Features of educational process management in secondary vocational education organizations using artificial intelligence resources. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 121–131. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-121-131

В современных условиях развития системы образования особую актуальность приобретает вопрос эффективного управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования. Сегодня они сталкиваются с необходимостью адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда и технологическим инновациям.

Исследователь О.В. Вагинзе считает, что «современное общество характеризуется как информационное, поскольку важнейшими умениями человека в нем становятся восприятие, сбор, обработка, передача информации» [2, с. 16].

По мнению О.П. Осиповой, О.А. Шклярской, сегодня «педагогический работник реализует свои профессиональные задачи в новых условиях, а именно в условиях электронной информационно-образовательной среды» [5, с. 202]. В таких условиях управление учебным процессом требует новых подходов, обеспечивающих гибкость, индивидуализацию и своевременность принятия решений [10, с. 98]. Решением может стать внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ), которое открывает новые возможности для оптимизации управленческих решений и повышения качества образовательного процесса. ИИ предлагает широкий спектр инструментов для решения этих задач, от автоматизации рутинных операций до анализа больших объемов данных и формирования рекомендаций по улучшению учебных программ.

Вопросы внедрения информационных технологий в образование широко освещены в научной литературе. Однако исследования, посвященные именно использованию ИИ в управлении учебным процессом организаций профессионального образования, остаются относительно редкими. Среди исследователей, занимающихся вопросами применением ИИ в сфере образования, можно отметить Р.А. Амирова, У.М. Билаловой, В.Г. Виноградского, С.М. Курьяна, А.А. Песоцкого, М.А. Петрушкевич, Н.В. Соколова, Л.М. Табатадзе, Л.А. Филимонюк и др. [1; 7; 8].

Система управления учебным процессом в организациях среднего профессионального образования (СПО) представляет собой сложный механизм, включающий планирование, организацию, координацию и контроль образовательных процессов [4; 9]. Традиционные методы управления сталкиваются с рядом проблем: недостаточная

индивидуализация обучения; сложность прогнозирования результатов обучения; высокие временные затраты на обработку данных; ограниченные возможности мониторинга успеваемости.

Рассмотрим подробно каждый аспект традиционной системы управления учебным процессом в организациях СПО.

### *Недостаточная индивидуализация обучения*

Традиционная система ориентирована преимущественно на коллективное обучение, где педагогические работники применяют единый подход ко всей группе обучающихся, независимо от их уровня подготовки, мотивации и личных предпочтений. Такая практика приводит к следующим проблемам:

- низкая мотивация: обучающиеся с высоким уровнем подготовки быстро усваивают материал, тогда как менее подготовленные обучающиеся чувствуют себя перегруженными;
- несоответствие индивидуальным потребностям: неспособность учитывать различия в способностях и интересах снижает качество усвоения материала;
- отсутствие индивидуального подхода: большинство педагогических методов не учитывают личностные характеристики обучающихся, что негативно сказывается на результатах полученных знаний [6, с. 149].

### *Сложность прогнозирования результатов обучения*

Прогнозирование успеваемости традиционно основывается на субъективных оценках педагогических работников и ограниченных статистических данных. Этот подход имеет ряд недостатков:

- неполнота данных: отсутствие объективных критериев оценки затрудняет формирование точной картины будущего успеха обучающихся;
- недостаточные аналитические ресурсы: традиционные методы не способны обрабатывать большие объемы данных и строить точные модели прогнозирования.

### *Высокие временные затраты на обработку данных*

Обработка большого объема информации вручную занимает значительное количество времени, отвлекая педагогических работников от основной деятельности:

- мониторинг посещаемости: учет пропусков и систематизация данных занимают много времени, особенно в крупных группах;

- оценивание достижений: проверка письменных заданий, экзаменов и контрольных тестов требует значительных временных затрат;
- планирование расписания: составление оптимального графика занятий для множества групп и дисциплин усложняется и затягивается без автоматизированных инструментов.

### *Ограниченные возможности мониторинга успеваемости*

Классический мониторинг успеваемости ограничивается формальным отслеживанием текущих оценок и тестовых баллов. Основные недостатки традиционного мониторинга включают:

- поверхностный анализ: оценка производится на основании усредненных показателей, что не отражает реальную картину успешности каждого обучающегося;
- задержка обратной связи: информация поступает спустя длительное время после завершения периода обучения, упуская возможность оперативного вмешательства;
- ограниченная глубина аналитики: отсутствует глубокий анализ факторов, влияющих на успех обучающегося, что препятствует выработке эффективных мер поддержки.

Таким образом, традиционная система управления учебным процессом характеризуется существенными недостатками, препятствующими эффективному управлению качеством образования и достижению высоких академических результатов. Эти проблемы могут быть решены путем внедрения ресурсов ИИ, предлагающего уникальные возможности для оптимизации всех ключевых этапов управления образовательным процессом [3; 11].

Развитие среднего профессионального образования напрямую зависит от расширения использования возможностей ИИ в учебно-воспитательном процессе, что подтверждается нормативно-правовыми документами федеральных ведомств.

По нашему мнению, технологии ИИ позволяют существенно повысить эффективность управления образовательным процессом за счет автоматизации рутинных процессов; анализа данных об успеваемости; прогнозирования результатов обучения; персонализации образовательных траекторий; оптимизации распределения ресурсов.

Рассмотрим более подробно.

### *Автоматизация рутинных процессов*

Одним из главных преимуществ ИИ является способность автоматизировать выполнение повторяющихся задач, ранее выполняемых людьми вручную. К примеру, в рамках системы СПО это может быть:

- создание расписания: алгоритм генерирует оптимальное расписание занятий на основе учебного плана, учитывая занятость преподавателей, доступность аудиторий и потребности различных групп обучающихся;
- контроль посещаемости: системы распознавания лиц или биометрические данные позволяют точно фиксировать присутствие обучающихся на занятиях;
- учет успеваемости: автоматическая обработка выполненных заданий, в том числе и оценка практических навыков, выставление оценок, что снизит нагрузку на преподавательский состав.

Эти меры высвобождают значительное количество времени и усилий педагогических работников, позволяя сосредоточиться на развитии творческих и креативных сторон образовательного процесса.

### *Анализ данных об успеваемости*

Большие массивы данных, собираемые ежедневно в организациях профессионального образования, содержат огромный потенциал для корректировки процесса обучения. Алгоритмы ИИ умеют анализировать поведение и достижения обучающихся, выделяя закономерности и факторы, влияющие на итоговые успехи. Благодаря этому возможно раннее предупреждение потенциальных рисков снижения успеваемости; создание целенаправленных мероприятий по исправлению ситуации. Кроме того, использование больших данных помогает оптимально распределять усилия преподавателей и направлять помощь туда, где она наиболее необходима.

### *Прогнозирование результатов обучения*

Технологии ИИ способны построить прогностические модели, предсказывающие вероятность успешного освоения программы каждым обучающимся. Такие прогнозы основаны на ранее полученных данных и характеристиках конкретного обучающегося, включая его успеваемость, активность участия в жизни группы, социальную адаптацию и другие показатели. Возможность заблаговременно определить потенциальные риски дает возможность заранее принять профилактические меры и скорректировать образовательные стратегии.

### *Персонализация образовательных траекторий*

Еще одним важным преимуществом ИИ является возможность индивидуально настраивать программу обучения для каждого обучающегося. Алгоритм, изучив уровень подготовки, склонности и пожелания

конкретного учащегося, формирует уникальную траекторию, соответствующую его возможностям и интересам. Таким образом, повышается интерес к учебе, увеличивается эффективность усвоения материала и сокращаются случаи неудовлетворительной сдачи экзаменационных испытаний.

### *Оптимизация распределения ресурсов*

Различные элементы инфраструктуры образовательного учреждения (например, аудиторный фонд, оборудование, кадровые ресурсы) можно эффективно перераспределять с помощью интеллектуального планирования. ИИ может оценить загруженность аудиторного фонда, учесть специфику профессиональных модулей и дисциплин, обеспечить условия для разных категорий обучающихся, предоставляя оптимальный график занятий, минимизируя конфликты и повышая общую продуктивность профессиональной образовательной организации.

Тем не менее, широкое распространение ИИ сталкивается с определенными препятствиями: нехваткой квалифицированных кадров, ограниченными финансовыми ресурсами и недостаточной осведомленностью администраторов о технологиях ИИ. Рассмотрим основные вызовы при внедрении ИИ в учебный процесс профессиональной образовательной организации: необходимость модернизации технической инфраструктуры; потребность в подготовке кадров; вопросы информационной безопасности; этические аспекты использования ИИ; мировоззренческие аспекты использования ИИ.

### *Необходимость модернизации технической инфраструктуры*

Одной из первых трудностей является необходимость обновления существующей ИТ-инфраструктуры и оснащение профессиональных образовательных организаций современной техникой и оборудованием. Требуется приобретение серверов достаточной мощности, высокоскоростных каналов передачи данных, надежных систем хранения и обработки информации. Важно наличие защищенной сети Wi-Fi, компьютеров с достаточным объемом оперативной памяти и вычислительных мощностей, соответствующих современным требованиям. Для преодоления данного вызова организациям предстоит инвестировать значительные средства в модернизацию оборудования и разработку специализированных приложений и сервисов. Эта задача может стать препятствием для многих бюджетных образовательных организаций.

### *Потребность в подготовке кадров*

Следующий важный вызов заключается в подготовке персонала, способного грамотно пользоваться новыми технологиями и инструментами, основанными на искусственном интеллекте. Педагогическим работникам и руководящему составу потребуется освоить новый инструментарий, научиться интерпретировать полученные данные и применять их в практике управления учебным процессом. Нужно организовать дополнительное обучение работников образовательных учреждений, развивать компетенции и знания в области ИТ и цифровой экономики.

Это потребует значительных финансовых вложений в повышение квалификации, организацию тренингов и курсов переподготовки. Особенно остро проблема встает в небольших городах и сельских районах, где доступ к качественным программам дополнительного образования ограничен.

### *Вопросы информационной безопасности*

Важнейшей проблемой остается обеспечение информационной безопасности данных, обрабатываемых системами ИИ. Необходимо создать надежную защиту персональных данных обучающихся и педагогических работников, предотвратить утечку конфиденциальной информации, защитить устройства и программное обеспечение от кибератак и несанкционированного доступа. Требуются специальные меры защиты, разработка стандартов и протоколов безопасности, проведение регулярных проверок состояния сетевых инфраструктур. Особое внимание должно уделяться защите данных обучающихся, поскольку их персональные сведения представляют особый интерес для злоумышленников. Решением данной проблемы станет интеграция современных криптографических технологий, регулярное обновление антивирусных программ и обучение пользователей правилам безопасного обращения с информацией.

### *Этические аспекты использования искусственного интеллекта*

Наконец, нельзя обойти стороной проблему этических последствий внедрения искусственного интеллекта в сферу образования. Необходимо провести общественные обсуждения и разработать нормативные акты, регулирующие этические принципы применения ИИ в сфере образования. Важно соблюдать баланс между удобством технологий и защитой прав личности, исключить дискриминацию на основе данных, предотвращать злоупотребления системой искусственного интеллекта.

### Мировоззренческие аспекты использования искусственного интеллекта

Инструменты, направленные на управление учебным процессом, должны формировать не только профессиональные компетенции, но обеспечивать уважение к культурному наследию страны, развитие творческого потенциала и приверженность традиционным российским ценностям. Использование ИИ должно стимулировать осмысление своей социальной роли, осознание долга перед Родиной и обществом, воспитывать деятельный патриотизм, прививая осознанное чувство принадлежности к российскому народу и гордости за свою страну. Вместе с развитием технических навыков должно формироваться глубокое понимание важности межличностных связей, духовно-нравственного начала и сохранения исторической преемственности поколений.

Исходя из вышеперечисленного, решение этих проблем позволит ускорить интеграцию ИИ в повседневную практику управления образовательным процессом и добиться значительного увеличения его эффективности.

Таким образом, технологии искусственного интеллекта предлагают актуальный инструмент для преобразования традиционных методов управления учебным процессом в современные, эффективные и персонализированные практики, способные обеспечить качественное среднее профессиональное образование нового поколения. Однако успешная реализация данных технологий требует комплексного подхода к их внедрению и решения ряда организационных и технических задач.

### Библиографический список / References

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // *Управленческое консультирование*. 2020. № 3. С. 80–88. [Amirov R.A., Bilalova U.M. Prospects for the implementation of artificial intelligence technologies in the field of higher education. *Management Consulting*. 2020. No. 3. Pp. 80–88. (In Rus.)]
2. Вазинге О.С. Потенциал сетевой коммуникации в социокультурном воспитании // *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 3 (100). С. 16–18. [Vazinge O.S. The potential of network communication in socio-cultural education. *The World of Science, Culture, Education*. 2023. No. 3 (100). Pp. 16–18. (In Rus.)]
3. Масалова Ю.А. Цифровая трансформация в деятельности университетов: направления и перспективы // *Первая Международная научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL – 2020*. Екатеринбург, 2020. С. 200–210. [Masalova Yu.A. Digital transformation

- in the activities of universities: Directions and prospects. *EDCRUNCH URAL – 2020*. Ekaterinburg, 2020. Pp. 200–210. (In Rus.)
4. Наумченко С.А. Совершенствование цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций в рамках реализации Федерального проекта «Профессионалитет» // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Ч. 1. С. 54–63. [Naumchenko S.A. Improving the digital competencies of teaching staff of professional educational organizations within the framework of the implementation of the Federal project "Professionalism". *Prepodavatel XXI vek*. 2022. No. 2. Part 1. Pp. 54–63. (In Rus.)]
  5. Осипова О.П., Шклярова О.А. Ресурс самоменеджмента в повышении профессиональной жизнеспособности и развитии управленческой культуры педагогических работников // Проблемы современного образования. 2020. № 5. С. 202–213. [Osipova O.P., Shklyarova O.A. Self-management resource in improving the professional viability and developing the management culture of teaching staff. *Problems of Modern Education*. 2020. No. 5. Pp. 202–213. (In Rus.)]
  6. Педагогический дизайн в теории и практике профессионального образования / Е.Н. Абовян, Г.В. Гарбузова, Л.И. Захарова и др. Брянск, 2024. [Abovyan E.N., Garbuzova G.V., Zakharova L.I. et al. *Pedagogicheskiy dizayn v teorii i praktike professionalnogo obrazovaniya* [Pedagogical design in the theory and practice of vocational education]. Bryansk, 2024.]
  7. Песоцкий А.А., Филимонюк Л.А. Использование нейросетей в учебном процессе среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-3. С. 477–479. [Pesotsky A.A., Filimonuk L.A. Using neural networks in the educational process of secondary vocational education. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 82-3. Pp. 477–479. (In Rus.)]
  8. Соколов Н.В. Анализ российского опыта внедрения технологий искусственного интеллекта в образование // Modern Science. 2022. № 6-2. С. 95–99. [Sokolov N.V. Analysis of the Russian experience of implementing artificial intelligence technologies in education. *Modern Science*. 2022. No. 6-2. Pp. 95–99. (In Rus.)]
  9. Табатадзе Л.М., Осипова О.П. Система подготовки специалиста креативных индустрий в условиях информатизации среднего профессионального образования: монография / под ред. проф. О.П. Осиповой. М., 2022. [Tabatadze L.M., Osipova O.P. *Sistema podgotovki spetsialista kreativnykh industriy v usloviyakh informatizatsii srednego professionalnogo obrazovaniya* [The system of training a specialist in creative industries in the context of informatization of secondary vocational education]. Monograph. O.P. Osipova (ed.). Moscow, 2022.]
  10. Теория и практика управления образовательными системами: хрестоматия. 100-летию со дня рождения Шамовой Татьяны Ивановны посвящается / под ред. А.В. Лубкова. М., 2024. [Teoriya i praktika upravleniya obrazovatelnyimi sistemami [Theory and practice of educational systems management]. Reader. Dedicated to the 100th anniversary of the birth of Tatyana Ivanovna Shamova. A.V. Lubkov (ed.). Moscow, 2024.]

11. Холмс У., Бялик М., Фейдл Ч. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы для преподавания и обучения. М., 2022. [Holmes W., Bialik M., Feidl C. Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: perspektivy i problemy dlya prepodavaniya i obucheniya [Artificial intelligence in education: Prospects and challenges for teaching and learning]. Moscow, 2022.]

Статья поступила в редакцию 27.07.2025, принята к публикации 11.09.2025

The article was received 27.07.2025, accepted for publication 11.09.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Наумченко Сергей Александрович** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой Института социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет

**Sergey A. Naumchenko** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Educational Systems Management of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: sa.naumchenko@mpgu.su

**Осипова Ольга Петровна** – доктор педагогических наук, профессор; заведующая кафедрой управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой Института социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет

**Olga P. Osipova** – Dr. Pedagogy Hab.; Head of the Department of Educational Systems Management of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: op.osipova@mpgu.su

### Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов

### Contributions of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-132-142

УДК 372.881.1

**Н.Н. Данилова<sup>1</sup>, О.В. Казарян<sup>2</sup>, О.С. Соболева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Московский государственный лингвистический университет,  
119034 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина  
(Технологии. Дизайн. Искусство),  
115035 г. Москва, Российская Федерация

## Технологии обучения иностранному языку на основе рекламных текстов

Статья посвящена работе с иноязычными рекламными текстами при изучении иностранного языка для тренировки адекватного понимания дополнительных смысловых оттенков аутентичного текста. По мнению авторов, это является важным мотивационным фактором при развитии монологической и диалогической речи. Рассматриваются вопросы, связанные с созданием прагматического эффекта немецкоязычных рекламных текстов, анализируется лингвистический инструментарий, используемый для его достижения. Сопоставление родной и чужой культуры на основе рекламных текстов дает возможность осознать факты иноязычной культуры с позиций адресата.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, обучение иностранному языку, рекламный текст, лингвистический инструментарий, прагматические эффекты, мотивация при изучении иностранного языка, монологическая иноязычная речь, диалогическая иноязычная речь

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Данилова Н.Н., Казарян О.В., Соболева О.С. Технологии обучения иностранному языку на основе рекламных текстов // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 132–142. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-132-142

© Данилова Н.Н., Казарян О.В., Соболева О.С., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



**N.N. Danilova<sup>1</sup>, O.V. Kazaryan<sup>2</sup>, O.S. Soboleva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Moscow State Linguistic University,  
Moscow, 119034, Russian Federation

<sup>2</sup> Kosygin Russian State University,  
Moscow, 115035, Russian Federation

## Technologies for teaching foreign languages based on advertising texts

This article explores the use of foreign-language advertising texts in foreign language learning to develop an adequate understanding of the additional semantic nuances of authentic text. The authors believe this is an important motivational factor in the development of monologue and dialogic speech. Issues related to the creation of a pragmatic effect in German-language advertising texts are examined, and the linguistic tools used to achieve this are analyzed. Comparing native and foreign cultures through advertising texts allows for an understanding of foreign cultural factors from the recipient's perspective.

**Key words:** pedagogical technologies, foreign language teaching, advertising text, linguistic tools, pragmatic effects, motivation in foreign language learning, monologue foreign language speech, dialogic foreign language speech

CITATION: Danilova N.N., Kazaryan O.V., Soboleva O.S. Technologies for teaching foreign languages based on advertising texts. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 132–142. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-132-142

Одной из актуальных задач при обучении иностранным языкам в вузе является повышение эффективности учебной деятельности, чему в значительной мере способствует расширение культурного контекста, включенного в содержание обучения.

Изучение иностранных языков предполагает, как известно, не только владение непосредственно языковым инструментарием, но и знание

и понимание иноязычной культуры, что способствует снятию определенных трудностей при общении с представителями иного лингвосоциума. «Актуализация концепта культуры на занятиях по иностранному языку приводит к необходимости обращения к различным связанным между собой концептуальным областям и культурным подсистемам» [2, с. 149].

При обучении иностранным языкам целесообразно использовать образовательный материал широкого спектра, связанный с актуальными событиями и явлениями окружающей действительности, культурой и т.д., которые обеспечивают систему действий, направленную на повышение мотивации обучающихся, расширение их кругозора, развитие у них навыков рефлексии.

Для достижения целей, связанных с эффективностью учебного процесса в рамках формирования поликультурной лингвистической личности / вторичной языковой личности, представляется необходимым включение в учебный процесс текстов различных жанров – публицистических, научно-популярных, научно-художественных, а также так называемых «потребительских», к числу которых можно отнести и рекламные тексты.

Пропорциональность применения текстовых материалов и технологий работы с этими материалами зависит от таких факторов, как конкретные задачи обучения, когнитивный и языковой опыт адресата, учет возможностей использования межпредметных связей, эстетико-познавательная ценность и др.

В контексте различных жанров использование учебных материалов с учетом их ценностно-культурного разнообразия может содействовать тому, что обучающийся будет подготовлен к осмыслению и пониманию языковой и культурной вариативности на основе кодифицирования норм, принятых в соответствующем лингвосоциуме.

В институциональных условиях в рамках практических занятий по иностранному языку на среднем и продвинутом этапе именно рекламный текст как один из компонентов иноязычного дискурса является важным и мотивирующим инструментом для заполнения лакун лингвистического, прагматического и социокультурного характера. Это происходит в силу того, что рекламный текст обладает рядом особенностей, таких как семиотический характер и большая концентрация стилистических приемов. Рекламные тексты являются поликодовыми, поскольку в них значительную роль играют не только слова, но и другие знаковые системы, он должен восприниматься как единое целое [7, с. 141]. Языковые знания в качестве компонента содержания обучения иностранному языку как в специализированном лингвистическом,

так и нелингвистическом вузе представляют собой знание форм, семантики, правил употребления и соединения единиц языка в высказывания.

Чтобы перейти от уровня языка к уровню речи, необходимо умение обучающегося оперировать языковыми знаниями. В учебном процессе следует учитывать определенный порядок работы над текстом от анализа особенностей текста к синтезу-интеграции смыслов. Для декодирования семиотически осложненных текстов, к числу которых можно отнести и рекламный текст, требуются специальные умения. Обучающийся должен быть способен анализировать вербальные и невербальные особенности и синтезировать части смыслов. Такие умения позволяют обучающимся осознанно выстраивать логико-фактологическую цепочку, что способствует переходу на уровень речи.

Лаконичность и краткость рекламного текста позволяют эффективно использовать этот тип текста в условиях ограниченного времени практического занятия для анализа с точки зрения его языкового оформления и смысловых аспектов. Тема рекламного текста, его содержание дополняют общую лексико-грамматическую тему занятия, насыщают его актуальным и современным материалом, обеспечивают создание проблемных ситуаций, помогающих развитию монологической и диалогической речи в ходе дискуссий и выполнения проектных работ.

На этапе анализа рекламного текста в процессе обучения особого внимания заслуживает прагматический аспект языка, в котором рассматриваются отношения субъекта и объекта высказывания в процессе коммуникации с учетом обстоятельств коммуникации, цели и смыслов высказывания – как эксплицитных, так и имплицитных. Интерес представляют интерпретация высказывания объектом процесса коммуникации, отношение к высказыванию как субъекта, так и объекта, воздействие высказывания на адресата, реакции получателя информации, формы и стили общения участников коммуникативного акта.

Прагматика проявляется на всех языковых уровнях, наиболее ярко – на лексическом. Использование в речи широкого инвентаря современных прагматических стратегий позволяет объединить возникающие прагматические оттенки в следующие группы:

- объективная модальность – отношение содержания текста к объективной реальности, выражение желания или необходимости какого-то действия;
- субъективная модальность – отношение говорящего к собственному высказыванию, оценочные суждения, заключенные в форму слов и выражаемые прямо или косвенно; в более широком понимании испытываемые адресатом эмоции относительно всего процесса коммуникации или отдельных его элементов;

– фатика – инструменты, используемые говорящими для установления речевого акта и поддержания коммуникации, а также для выполнения социальных ролей [3, с. 368].

Результатом процесса речетворчества является текст, создаваемый на основе определенных закономерностей, имеющий прагматическую направленность и способный выполнять ряд функций.

Особенно ярко прагматическая направленность выражена в рекламных медиатекстах.

Здесь наряду с функцией воздействия или экспрессивно-эмоциональной функцией, ориентированной на достижение целей адресанта / субъекта речи, важную роль играет информационная функция (сведения о рекламируемом предмете в широком понимании этого слова). Рекламный текст выполняет и другие функции, такие как когнитивная, семиотическая, коммуникативная, регулятивная.

Нельзя также не отметить важность для прагматики рекламных текстов эстетической и ценностно-ориентационных составляющих.

Рекламный текст часто обладает характерными чертами разговорного стиля, функции которого могут совпадать с функциями рекламы как таковой.

Стилю разговорного общения свойственны эффект нарочито небрежного высказывания, экспрессивность, динамизм, краткость, обилие эмоционально заряженной лексики, эллиптических предложений [4, с. 482].

К структурным элементам рекламного текста относятся:

- заголовок как самая важная вербальная часть рекламного текста, состоящая из нескольких слов или короткого предложения;
- афористичная фраза, похожая на заголовок (слоган);
- основной текст рекламы (стратегии: сравнение, диалоги, инструкция и пр.);
- эхо-фраза – повторяющаяся дословно или по смыслу фраза для закрепления эффекта.

В композиции рекламы учитываются особенности человеческой памяти: информация, находящаяся в начале и конце рекламного текста, запоминается лучше. Поэтому в правильно сформулированном рекламном тексте главная информация размещается в заголовке, слогане или последней фразе. К коммуникативно-прагматическим эффектам рекламы относятся эффект словесной наглядности, эмоционального сопереживания, размышления, доверия, присутствия, эффект обманутого ожидания [5, с. 60–62].

Учитывая особенности рекламного текста, на занятиях по иностранному языку технологически осуществляется формирование коммуникативной компетенции, что происходит в несколько этапов [6, с. 130].

В начале работы с текстом необходимо ознакомить обучающихся с национально и социально обусловленной спецификой рекламного текста, используя разнообразные приемы (беседа, анализ и комментирование особенностей рекламного текста, объяснение особенностей рекламных текстов с межкультурных позиций).

В соответствии с научно-методическими исследованиями закономерностей функционирования языковых знаков, продуцирования и рецепции мыслей, изучения лингвистических явлений в контексте национально-культурных особенностей речевого поведения возможно использование достаточно широкого спектра заданий и упражнений, позволяющих создать благоприятные условия для развития обучающегося как личности, ориентированной не только на экспликацию языковых знаний, но и на аккумуляцию социокультурных знаний.

Анализ рекламных текстов (структурно-композиционное оформление, соотношение вербальных и невербальных параметров, лингвистические средства передачи информации, национально-культурная специфика) может производиться на всех этапах обучения в вузе.

Приведенные ниже примеры демонстрируют возможности организации аналитического этапа практической работы с данным типом текста на занятиях по иностранному языку (например, немецкому).

Так, представляет интерес рекламный текст туристической компании именно с точки зрения прагматического воздействия и его лингвистического инструментария (рис. 1).

*So nah, so fern.  
– Bergwinter Tirol*

*Heute ein Moment.  
Morgen ein bleibendes Erlebnis.*

*Tirol. Dich erleben und sich entdecken. Dich entdecken und sich erleben.  
Sich in deiner schier unendlichen Bergwelt verlieren. Und finden.*

*Erleben Sie eine kostbare Zeit und außergewöhnliche Wintergeschichten.*

*Tirol ist ein großes Kino.*

*Das Land im Gebirge schreibt viele Geschichten.  
Erleben Sie Ihre und genießen Sie die Vorstellung.*

**Рис. 1.** Пример рекламы № 1, используемой на занятии по немецкому языку  
Источник: Der Spiegel. 2015. № 46. S. 119

Данный рекламный текст показателен в плане экспрессивности, содержит целый ряд языковых средств выразительности. Значительная часть текста строится на синтаксическом параллелизме, антитезе, игре слов.

Текст разделен на три части. Первая часть представлена сложным предложением, состоящим из двух простых неполных предложений (*So nah, so fern*). В его построении заключены антитеза и синтаксический параллелизм. «Такой близкий, такой далекий» – так создатели рекламы представляют Тироль.

Вторая часть также начинается с неполных предложений, основанных на синтаксическом параллелизме и антитезе (*Heute ein Moment. Morgen ein bleibendes Erlebnis*).

Следующие предложения – это пример сразу множества языковых приемов:

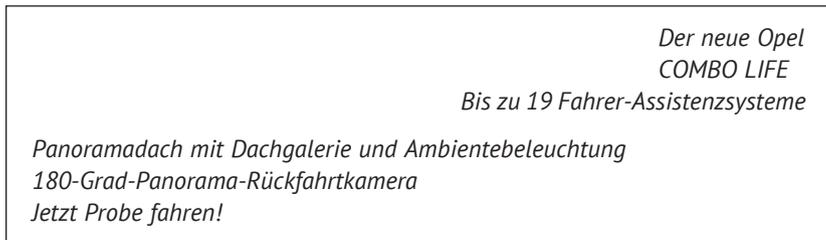
- хиазм (крестообразное изменение последовательности элементов в соседних предложениях): **Dich erleben und sich entdecken. Dich entdecken und sich erleben;**
- антитеза: *Sich in deiner schier unendlichen Bergwelt verlieren. Und finden;*
- парцелляция: *Sich in deiner schier unendlichen Bergwelt verlieren. Und finden;*
- метафора: *Dich erleben und sich entdecken. Dich entdecken und sich erleben. Sich in deiner schier unendlichen Bergwelt verlieren. Und finden.*

Последняя часть рекламы является развернутой метафорой, которая сравнивает Тироль с кинолентой и предлагает потенциальному путешественнику насладиться ее просмотром: *Tirol ist großes Kino. Das Land im Gebirge schreibt viele Geschichten. Erleben Sie Ihre und genießen Sie die Vorstellung.*

На протяжении всего текста Тироль описывается метафорически. «Такой близкий и такой далекий», «потеряться в бесконечных горах»: Тироль настолько велик и масштабен, что полностью познать его невозможно. С помощью персонификации авторы обращаются к Тиролю, ведут с ним диалог.

В следующем примере реклама автомобиля Opel представлена короткими номинативными фразами (рис. 2).

В них создатель продукта рассказывает о его особенностях, которые он считает ключевыми. Текст небольшой, но при этом информативный и емкий. В конце используется восклицательное предложение – призыв к читателю самостоятельно протестировать автомобиль. Благодаря своей краткости и насыщенности фактическими данными, реклама создает эффект словесной наглядности.



**Рис. 2.** Пример рекламы № 2, используемой на занятии по немецкому языку  
Источник: Stern. 2019. № 7. S. 11

В процессе изучения иностранного языка следует подчеркнуть важность познания как системы языковых единиц, так и их реализации в процессе речетворчества, в том числе в национально-культурном аспекте. Работа с аутентичными текстами различных типов и жанров способствует расширению лингвострановедческого тезауруса обучающихся, помогает понять особенности речепотребления, увидеть дополнительные смысловые оттенки, проанализировать политические, исторические, культурные и др. коннотации единиц языка и речи. Все, что связано с национально-культурными особенностями соответствующего иностранного языка и его носителями, является неотъемлемым условием успешного овладения этим языком [1, с. 46].

Для развития навыков рецептивной и продуктивной речевой деятельности (письма, монологической и диалогической речи) целесообразно включение в учебный процесс следующих видов заданий:

- прочитать рекламный текст и сообщить направление деятельности рекламодателя;
- прослушать рекламное сообщение и выбрать потенциального партнера по бизнесу, обосновав свой выбор;
- посмотреть рекламный ролик, передать его содержание, разыграть его;
- написать рекламный текст и создать видеоролик о своем вузе, о каком-либо музее;
- написать сценарий и создать видеоролик социальной рекламы.

На занятиях по иностранному языку представляется важным обсуждение в процессе применения такой, например, технологии как проектная работа, особенностей иноязычной рекламы и русскоязычных рекламных текстов.

Так, в немецкоязычном рекламном дискурсе используются в большей степени рациональные аргументы (качество, экономия, полезность, надежность и др.), что отражает немецкую ментальность. В русскоязычном

рекламном дискурсе заметна ориентация на коллективность, щедрость, гостеприимство, взаимопомощь, открытость.

Рекламные тексты (иноязычные и русскоязычные) помогают обучающимся понять различия в картине мира разных лингвосоциумов и соответственно использовать вербальные и невербальные средства при решении речевых задач и при развитии их познавательной и речемыслительной активности.

Работа с рекламным текстом на занятии по иностранному языку носит также междисциплинарный характер и углубляет знания, полученные по дисциплинам учебного плана.

### Библиографический список / References

1. Данилова Н.Н., Казарян О.В., Бузоева М.Д. Межкультурный аспект в процессе формирования навыков эффективного иноязычного общения // Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции «Иностранный язык в профессиональной сфере: педагогика, лингвистика, межкультурная коммуникация». М., 2022. С. 44–51. [Danilova N.N., Kazaryan O.V., Buzoeva M.D. Intercultural aspect in the process of developing effective foreign language communication skills. *Sbornik materialov Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Inostrannyj yazyk v professionalnoj sfere: pedagogika, lingvistika, mezhkulturnaya kommunikaciya»*. Moscow, 2022. Pp. 44–51. (In Rus.)]
2. Данилова Н.Н., Казарян О.В., Соболева О.С. Межкультурные стереотипы в процессе обучения иностранным языкам // Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции «Иностранный язык в профессиональной сфере: педагогика, лингвистика, межкультурная коммуникация». М., 2023. С. 147–153. [Danilova N.N., Kazaryan O.V., Soboleva O.S. Intercultural stereotypes in the process of teaching foreign languages. *Sbornik materialov Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Inostrannyj yazyk v professionalnoj sfere: pedagogika, lingvistika, mezhkulturnaya kommunikaciya»*. Moscow, 2023. Pp. 147–153. (In Rus.)]
3. Демьянков В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1981. № 4. С. 368–377. [Demyankov V.Z. Pragmatic foundations of interpretation of statements. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. 1981. No. 4. Pp. 368–377. (In Rus.)]
4. Каргина Е.М. Основы теории немецкого языка. Пенза, 2013. [Kargina E.M. *Osnovy teorii nemetskogo yazyka* [Fundamentals of the theory of the German language]. Penza, 2013.]
5. Кохтев Н.Н. Десять эффектов рекламы // Русская речь. 1991. № 6. С. 59–64. [Kokhtev N.N. Ten effects of advertising. *Russkaya Rech*. 1991. No. 6. Pp. 59–64. (In Rus.)]

6. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / отв. ред. Е.Г. Тарева. М.; СПб., 2020. [Mezhkulturnoe obrazovanie v vuze: lingvodidakticheskie strategii i praktiki [Intercultural education in higher education: Linguodidactic strategies and practices]. E.G. Tareva (ed.). Moscow; St. Petersburg, 2020.]
7. Novikova N.V., Kim A.N. Polycode texts of modern advertising // Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции «Иностранный язык в профессиональной сфере: педагогика, лингвистика, межкультурная коммуникация». М., 2025. С. 140–146. [Novikova N.V., Kim A.N. Polycode texts of modern advertising. *Sbornik materialov Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Inostrannyj yazyk v professionalnoj sfere: pedagogika, lingvistika, mezhkulturnaya kommunikaciya»*. Moscow, 2025. Pp. 140–146.]

#### Сведения об авторах / About the authors

**Данилова Надежда Николаевна** – кандидат филологических наук; доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков имени Мориса Тореза, Московский государственный лингвистический университет

**Nadezhda N. Danilova** – PhD (Philology); associate professor at the Department of Linguistics and Intercultural Communication at the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

E-mail: danani@list.ru

**Казарян Ольга Владиславовна** – старший преподаватель кафедры лингвистики и иностранных языков Института славянской культуры, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва

**Olga V. Kazaryan** – senior lecturer at the Department of Linguistics and Foreign Languages of the Institute of Slavic Culture, Kosygin State University of Russia, Moscow, Russian Federation

E-mail: kazaryan-ov@rguk.ru

**Соболева Ольга Станиславовна** – старший преподаватель кафедры лингвистики и иностранных языков Института славянской культуры, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва

**Olga S. Soboleva** – senior lecturer at the Department of Linguistics and Foreign Languages of the Institute of Slavic Culture, Kosygin State University of Russia, Moscow

E-mail: massolga@yandex.ru

## Заявленный вклад авторов

**Данилова Н.Н.** – общая редакция текста статьи, подготовка методических материалов

**Казарян О.В.** – подготовка текста статьи, отбор методических материалов

**Соболева О.С.** – подготовка текста статьи, отбор методических материалов

## Contribution of the authors

**N.N. Danilova** – general editing of the article text, preparation of methodological materials

**O.V. Kazaryan** – preparation of the article text, selection of methodological materials

**O.S. Soboleva** – preparation of the text of the article, selection of teaching materials

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## О.В. Сребродольский<sup>1</sup>, А.Э. Попович<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Акционерное общество «ПлеядаТех»,  
143408 г. Красногорск, Московская область, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ),  
125080 г. Москва, Российская Федерация

# Педагогические условия формирования правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования

В статье рассматривается проблема формирования правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования в условиях вуза. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить совокупность педагогических условий, обеспечивающих повышение уровня правовой компетентности будущих педагогов. Правовая компетентность понимается как интегральное профессионально-личностное образование, включающее мотивационный, когнитивный и личностно-деятельностный компоненты. Эмпирическая база исследования представлена выборкой из 186 студентов, распределенных на экспериментальную и контрольную группы. В качестве ключевых педагогических условий выделены: реализация педагогической модели формирования правовой компетентности; использование потенциала образовательной среды вуза; организация внеаудиторной деятельности правовой направленности; междисциплинарная интеграция содержания с включением специального модуля по профилактике правонарушений несовершеннолетних. Результаты показали статистически значимый рост доли студентов с высоким уровнем правовой компетентности и снижение доли обучающихся с низким уровнем по всем трем компонентам в экспериментальной группе ( $p < 0,01$ ). Сделан вывод об эффективности предложенной совокупности педагогических условий и обозначены перспективы дальнейших исследований,

© Сребродольский О.В., Попович А.Э., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

связанных с уточнением диагностического инструментария и адаптацией модели к другим направлениям высшего образования.

**Ключевые слова:** правовая компетентность студентов вуза, правовая подготовка молодых специалистов, психолого-педагогическое образование, повышение качества профессиональной подготовки, защита прав обучающихся

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сребродольский О.В., Попович А.Э. Педагогические условия формирования правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 143–154. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-143-154

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-143-154

**O.V. Srebrodolsky<sup>1</sup>, A.E. Popovich<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> PleiadaTech JSC,  
Krasnogorsk, 143408, Moscow Region, Russian Federation

<sup>2</sup> Russian Biotechnological University,  
Moscow, 125080, Russian Federation

## Pedagogical conditions for the formation of legal competence of bachelors majoring in psychological and pedagogical education

The article examines the development of legal competence in bachelor's students majoring in psychology and pedagogical education at university. The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally test a set of pedagogical conditions that enhance the legal competence of future teachers. Legal competence is understood as an integrated professional and personal development, including motivational, cognitive, and personal-activity components. The empirical basis of the study is represented by a sample of 186 students divided into the experimental group and the control group. The key pedagogical conditions identified are: implementation of a pedagogical model for developing legal competence; leveraging

the potential of the university's educational environment; organizing extracurricular legal activities; and interdisciplinary integration of content, including a special module on juvenile delinquency prevention. The results showed a statistically significant increase in the proportion of students with a high level of legal competence and a decrease in the proportion of students with a low level across all three components in the experimental group ( $p < 0.01$ ) compared to the control group. A conclusion is reached on the effectiveness of the proposed set of pedagogical conditions and prospects for further research related to refining the diagnostic toolkit and adapting the model to other areas of higher education are outlined.

**Key words:** legal competence of university students, legal training of young professionals, psychological and pedagogical education, improving the quality of professional training, protection of students' rights

CITATION: Srebrodolsky O.A., Popovich A.E. Pedagogical conditions for the formation of legal competence of bachelors majoring in psychological and pedagogical education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 143–154. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-143-154

## Введение

Современная система высшего образования ориентирована на подготовку специалистов, способных не только качественно осуществлять учебно-воспитательную деятельность, но и эффективно решать задачи правового характера, связанные с защитой прав и законных интересов участников образовательного процесса, профилактикой правонарушений и созданием безопасной образовательной среды [7; 12].

В условиях построения правового государства и реализации приоритетов государственной образовательной политики существенно возрастает значимость формирования правовой компетентности будущего специалиста, в частности бакалавров психолого-педагогического образования [9].

Анализ теоретических источников и практики профессиональной подготовки показывает, что наличие в учебных планах дисциплин правового и нормативно-правового цикла само по себе не гарантирует готовности выпускников к решению реальных правовых задач в образовательной организации [6; 11]. Обнаруживаются противоречия между возросшими требованиями общества и системы образования к правовой компетентности молодого специалиста и ограниченными возможностями традиционно организованного обучения праву; между декларируемой компетентностной направленностью подготовки и преобладанием

фрагментарного, преимущественно знаниевого подхода к формированию правовой компетентности; между наличием отдельных методических разработок и недостаточной проработанностью целостной системы педагогических условий, обеспечивающих устойчивую положительную динамику правовой компетентности студентов [2; 5; 6].

Правовая компетентность бакалавра психолого-педагогического образования при этом рассматривается как интегративное профессионально-личностное образование, включающее мотивационный, когнитивный и личностно-деятельностный компоненты [12]. Она проявляется в устойчивой потребности специалиста действовать в правовом поле и обеспечивать соблюдение прав субъектов образования, во владении системой правоориентированных знаний и правовым мышлением, в опыте правомерного поведения и профилактической деятельности в образовательной среде [7; 9]. Очевидно, что формирование таких качеств требует не эпизодического изучения правовых вопросов, а целенаправленной организации образовательного процесса на основе специально продуманной совокупности педагогических условий [1; 11].

Особую значимость приобретают условия, связанные с внедрением педагогической модели формирования правовой компетентности, использованием потенциала образовательной среды вуза, развитием внеаудиторной деятельности правовой направленности, междисциплинарной интеграцией профессиональных дисциплин и реализацией специальных учебных модулей, посвященных профилактике правонарушений несовершеннолетних [3; 5; 8; 10]. Именно их согласованная и целенаправленная реализация в аудиторной, внеаудиторной и практико-ориентированной деятельности позволяет рассчитывать на устойчивый рост уровней правовой компетентности будущих педагогов.

*Цель статьи* заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке реализации педагогических условий формирования правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования в вузе.

## Обзор литературы по теме исследования

В работах последних лет правовая компетентность трактуется как интегральное профессионально-личностное качество, включающее правовые знания, ценностно-мотивационную направленность, опыт правомерного поведения и рефлексии в образовательной среде [7; 10; 12]. Отмечается ее тесная связь с правовой культурой и профессиональной готовностью педагога к решению задач защиты прав участников образовательного процесса и профилактики правонарушений [1; 5; 8].

Для студентов правовая компетентность, структурированная по когнитивному, мотивационному и деятельностному компонентам, рассматривается как один из целевых результатов освоения образовательной программы [7; 11].

Существенное внимание уделяется педагогическим условиям формирования правовой компетентности. Исследования показывают эффективность практико-ориентированной и творческой образовательной среды, контекстного обучения, расширения внеаудиторной правовой деятельности, использования интерактивных форм (кейс-методы, деловые игры, проектная и волонтерская деятельность) [2; 3; 6; 9]. Подчеркивается необходимость целенаправленной интеграции правового содержания в профессиональные дисциплины и согласованности учебной, воспитательной и внеучебной работы [4; 7].

Вместе с тем большинство исследований ориентировано либо на обобщенную категорию студентов педагогических направлений, либо на школьников и обучающихся системы дополнительного образования [2; 10]. Специфический аспект формирования правовой компетентности именно бакалавров психолого-педагогического образования, предполагающий готовность к работе с детьми, подростками и семьями, рассмотрен фрагментарно [8; 12]. Это определяет необходимость уточнения и теоретико-экспериментального обоснования системы педагогических условий, обеспечивающих целостное развитие правовой компетентности данной категории студентов.

Таким образом, совокупный анализ позволяет выявить, что существуют устоявшиеся теоретические и эмпирические наработки по пониманию правовой компетентности и педагогическим условиям ее формирования. Вместе с тем отмечается недостаток системных исследований, ориентированных именно на бакалавров психолого-педагогического направления, где специфика будущей профессиональной деятельности требует адаптированных условий, форм и методов. Именно это обстоятельство обосновывает актуальность рассмотрения эффективности реализации педагогических условий формирования правовой компетентности для указанной категории обучающихся.

## Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе Московского университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского в рамках подготовки бакалавров психолого-педагогического образования. В выборку вошли 186 студентов 2–3 курсов очной формы обучения. На констатирующем этапе были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная

группы (ЭГ), сопоставимые по численности и исходному уровню правовой компетентности.

Работа осуществлялась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный) в течение двух учебных годов. В качестве основных материалов выступали: учебные планы и рабочие программы дисциплин, разработанная педагогическая модель формирования правовой компетентности, программа внеаудиторной правовой деятельности, а также диагностический инструментарий (анкеты, тесты, практико-ориентированные задания, самооценочные и экспертные карты).

В ходе исследования применялась совокупность методов: теоретические (анализ и обобщение научно-педагогической и нормативно-правовой литературы, моделирование педагогических условий), эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ продуктов учебной и внеаудиторной деятельности, педагогический эксперимент), а также методы математико-статистической обработки данных (сравнение распределений уровней правовой компетентности в КГ и ЭГ).

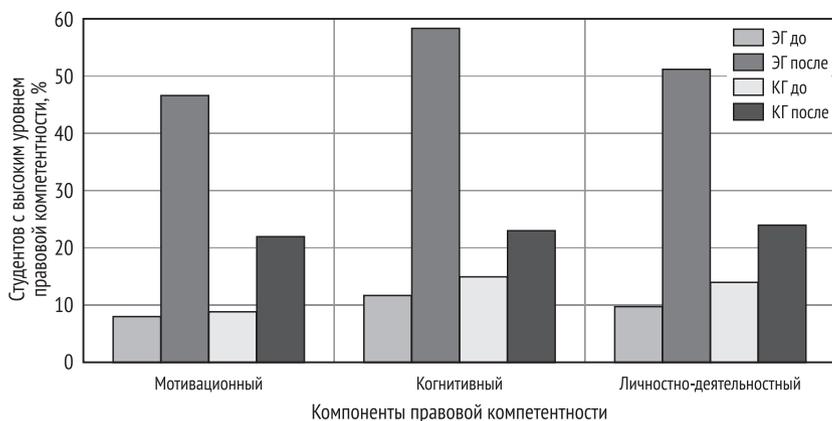
## Результаты исследования и их обсуждение

На констатирующем этапе исследования было выявлено, что уровень правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования в целом нельзя признать достаточным для решения реальных профессионально-правовых задач. В КГ и ЭГ преобладал средний уровень по мотивационному и когнитивному компонентам и низкий по личностно-деятельностному. Значимая часть студентов демонстрировала фрагментарные знания в области образовательного законодательства, затруднялась в применении нормативно-правовых актов к конкретным педагогическим ситуациям, слабо проявляла инициативу в вопросах защиты прав обучающихся и профилактики правонарушений. Распределение уровней в КГ и ЭГ статистически не различалось, что подтверждало их исходную сопоставимость.

В ходе формирующего этапа в ЭГ была реализована совокупность педагогических условий, включающая внедрение педагогической модели формирования правовой компетентности, целенаправленное использование потенциала образовательной среды вуза, расширение внеаудиторной правовой деятельности и междисциплинарную интеграцию с включением специального образовательного модуля, посвященного профилактике правонарушений несовершеннолетних. В КГ обучение велось в рамках традиционной модели, основанной преимущественно на изучении отдельных правовых тем в структуре базовых дисциплин без специальной организации внеаудиторной и практико-ориентированной работы.

Сравнительный анализ данных контрольного этапа показал выраженную положительную динамику уровней правовой компетентности именно в ЭГ. Доля студентов с высоким уровнем правовой компетентности увеличилась, при этом существенно сократилась доля обучающихся с низким уровнем. Наиболее заметные изменения произошли по когнитивному и личностно-деятельностному компонентам: студенты стали чаще проявлять инициативу в правовом сопровождении учебных и воспитательных ситуаций, демонстрировать ответственность за соблюдение прав участников образовательного процесса, уверенность при анализе правовых кейсов. В КГ также наблюдалось некоторое улучшение показателей, однако изменения носили преимущественно количественный характер и не сопровождались значимым ростом числа студентов с высоким уровнем компетентности.

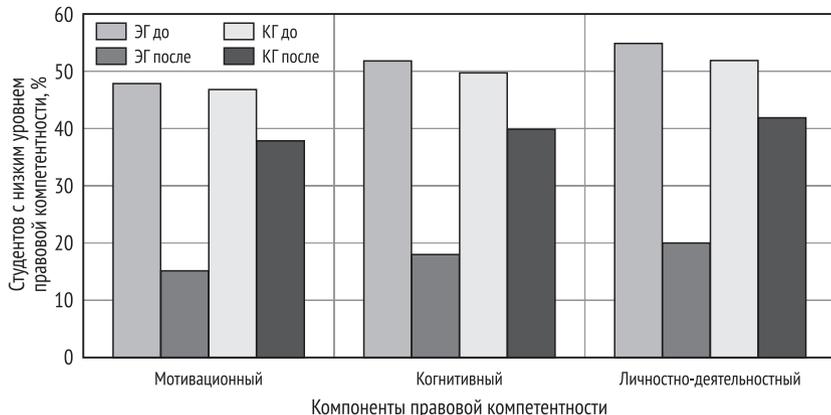
Итоговые сводные данные по доле студентов с высоким уровнем правовой компетентности представлены на рис. 1. В ЭГ после реализации педагогических условий наблюдается выраженный рост высокого уровня по всем трем компонентам правовой компетентности: мотивационному, когнитивному и личностно-деятельностному. Увеличивается число студентов, демонстрирующих устойчивый интерес к правовой тематике, хорошее знание основных нормативно-правовых актов, уверенность при анализе правовых кейсов и готовность брать на себя ответственность за правомерное решение педагогических ситуаций.



**Рис. 1.** Сводные данные по доле студентов с высоким уровнем правовой компетентности до и после исследования

В КГ также фиксируется некоторое увеличение доли студентов с высоким уровнем по отдельным компонентам, однако изменения носят умеренный характер и не достигают значений, сопоставимых с динамикой в ЭГ. По результатам критерия  $\chi^2$  Пирсона различия в распределении уровней правовой компетентности между ЭГ и КГ на контрольном этапе оказываются статистически значимыми: по мотивационному компоненту –  $\chi^2 = 9,8$  при  $p < 0,01$ ; по когнитивному компоненту –  $\chi^2 = 12,4$  при  $p < 0,01$ ; по личностно-деятельностному компоненту –  $\chi^2 = 11,6$  при  $p < 0,01$ . Это позволяет говорить о том, что совокупность реализованных педагогических условий оказывает существенное влияние именно на переход студентов в зону высокого уровня сформированности правовой компетентности.

Комплементарную картину дает анализ низкого уровня правовой компетентности (рис. 2). В ЭГ доля студентов с низким уровнем по всем компонентам заметно снижается. Особенно выражено уменьшение низкого уровня по личностно-деятельностному компоненту, что свидетельствует о накоплении опыта правомерного поведения, участии в право-просветительских и профилактических мероприятиях, развитии ответственности за соблюдение прав участников образовательного процесса.



**Рис. 2.** Сводные данные по доле студентов с низким уровнем правовой компетентности до и после исследования

В КГ снижение низкого уровня также имеет место, однако носит значительно более сглаженный характер. Полученные результаты подтверждают, что именно комплексная реализация выделенных педагогических условий позволяет не только увеличить долю студентов с высоким

уровнем правовой компетентности, но и существенно сократить группу обучающихся с низким уровнем ее сформированности.

В целом динамика по высоким и низким уровням, зафиксированная на рис. 1 и 2 и подкрепленная результатами математико-статистической обработки (критерий  $\chi^2$  Пирсона), свидетельствует об эффективности предложенной системы педагогических условий. Она обеспечивает переход правовой компетентности из статуса декларируемого результата подготовки бакалавров психолого-педагогического образования в статус реально достигаемого и диагностически подтверждаемого качества. Качественный анализ рефлексивных отчетов и результатов анкетирования показал, что студенты ЭГ стали четче осознавать свои профессиональные функции в контексте правового сопровождения образовательного процесса, увереннее ориентироваться в основных нормативно-правовых документах, отмечать связь правового аспекта с задачами воспитания и профилактики девиантного поведения обучающихся. Они чаще описывали конкретные ситуации, в которых могли бы использовать полученные знания и умения (работа с «трудными» подростками, взаимодействие с родителями, участие в разработке локальных актов, профилактические программы и т.п.).

Полученные результаты согласуются с выводами исследований, подчеркивающих роль специально организованных педагогических условий, практико-ориентированных форм обучения и насыщенной образовательной среды в формировании правовой компетентности будущих специалистов, и в то же время уточняют эти выводы применительно к бакалаврам психолого-педагогического образования [2; 5; 10; 12]. Совокупная реализация выделенных условий показала свою эффективность: именно их системное включение в аудиторную, внеаудиторную и практико-ориентированную деятельность обеспечивает устойчивый рост правовой компетентности и делает возможным ее рассмотрение как реально достигаемого, а не только декларируемого результата профессиональной подготовки.

## Выводы

Таким образом, результаты формирующего эксперимента подтвердили эффективность предложенных условий. В ЭГ зафиксирован статистически значимый рост доли студентов с высоким уровнем правовой компетентности и одновременное сокращение доли студентов с низким уровнем по всем трем компонентам, тогда как в КГ изменения носили менее выраженный характер. Наиболее выраженная положительная динамика наблюдается по личностно-деятельностному и когнитивному

компонентам правовой компетентности: студенты ЭГ продемонстрировали более высокую готовность применять нормы образовательного законодательства в конкретных педагогических ситуациях, участвовать в право-просветительской и профилактической работе, брать на себя ответственность за соблюдение прав участников образовательного процесса.

Полученные результаты позволяют рассматривать совокупность выделенных педагогических условий как эффективный инструмент формирования правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования и как ресурс повышения качества их профессиональной подготовки в целом. Перспективы дальнейших исследований связаны с уточнением содержания и диагностических средств оценки правовой компетентности на разных этапах обучения, адаптацией предложенной системы условий к другим направлениям высшего образования, а также с разработкой методических рекомендаций для преподавателей и тьюторов по интеграции правовой проблематики в учебную, внеаудиторную и практико-ориентированную деятельность студентов.

#### Библиографический список / References

1. Бекишиева С.Р. Правовая компетентность педагога как предмет юридических исследований // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. 2016. Т. 18. № 2. С. 7–11. [Bekishieva S.R. Legal competence of a teacher as a subject of legal research. *Law Herald of Dagestan State University*. 2016. Vol. 18. No. 2. Pp. 7–11. (In Rus.)]
2. Даудов М.Г. Практико-ориентированная образовательная среда как условие формирования правовой компетентности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 245–247. [Daudov M.G. Practice-oriented educational environment as a condition for the formation of students' legal competence. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2016. No. 2 (57). Pp. 245–247. (In Rus.)]
3. Ендовицкая Е.А., Попова Т.В. Педагогические условия формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в дополнительном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 130–133. [Endovitskaya E.A., Popova T.V. Pedagogical conditions for the formation of legal competence of adolescents and high school students in additional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. No. 70-4. Pp. 130–133. (In Rus.)]
4. Жукова М.А. Формирование социально-правовой компетентности старшеклассников в условиях воспитывающей среды школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2017. № 3-1 (95). С. 107–112. [Zhukova M.A. Formation of social and legal competence of high school students in the educational environment

- of the school. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2017. No. 3-1 (95). Pp. 107–112. (In Rus.)]
5. Кузнеченкова Г.Б. Условия формирования правовой культуры будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 259–261. [Kuznechenkova G.B. Conditions for the formation of legal culture of future teachers in the process of studying pedagogical disciplines at the university. *World of Science, Culture and Education*. 2020. No. 2 (81). Pp. 259–261. (In Rus.)]
  6. Микаилов Д.А., Алижанова Х.А. Творческая среда как условие формирования правовой компетентности бакалавра педагогического образования // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 23–25. [Mikhailov D.A., Alizhanova H.A. Creative environment as a condition for the formation of legal competence of a bachelor of pedagogical education. *World of Science, Culture and Education*. 2017. No. 3 (64). Pp. 23–25. (In Rus.)]
  7. Морозова Г.М. К вопросу формирования правовой компетентности студентов вуза // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4. № 12. С. 25–31. [Morozova G.M. On the issue of forming legal competence of university students. *Actual Problems of Pedagogy and Psychology*. 2023. Vol. 4. No. 12. Pp. 25–31. (In Rus.)]
  8. Муртазалиев А.М., Мирзаев М.А. Правовая компетентность будущего педагога // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. 2016. Т. 19. № 3. С. 13–17. [Murtazaliev A.M., Mirzaev M.A. Legal competence of future teachers. *Law Herald of Dagestan State University*. 2016. Vol. 19. No. 3. Pp. 13–17. (In Rus.)]
  9. Сребродольский О.В. Формирование правовой компетентности студентов в образовательной среде контекстного типа // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 208–217. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-208-217 [Srebrodolsky O.V. Formation of students' legal competence in a contextual educational environment. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 208–217. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-208-217]
  10. Сыпачева Г.Ш. Формирование правовой компетентности студентов педагогических направлений подготовки на интерактивной основе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. 2016. № 2-2. С. 89–96. [Sypacheva G.Sh. Formation of legal competence of students of pedagogical training programs on an interactive basis. *Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series 1: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2016. No. 2-2. Pp. 89–96. (In Rus.)]
  11. Формирование правовой компетентности студентов педагогического института / С.М. Ефимова, Е.И. Алексеев, М.Е. Слепцова и др. // Вестник науки и образования. 2017. Т. 1. № 6 (30). С. 100–102. [Efimova S.M., Alekseev E.I., Sleptsova M.E. et al. Formation of legal competence of students of a pedagogical institute. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2017. Vol. 1. No. 6 (30). Pp. 100–102. (In Rus.)]
  12. Чупанов А.Х., Хагажеев М.А. Правовые компетенции в содержании подготовки бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17.

№ 2. С. 104–109. [Chupanov A.Kh., Khagazheev M.A. Legal competencies in the content of training bachelors in the direction 44.03.02 “Psychological and pedagogical education”. *Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 17. No. 2. Pp. 104–109. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 10.07.2025, принята к публикации 04.09.2025

The article was received 10.07.2025, accepted for publication 04.09.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Сребродольский Олег Владимирович** – советник по внутренней безопасности, акционерное общество «ПлеядаТех», г. Красногорск, Московская обл.

**Oleg V. Srebrodolsky** – Internal Security Advisor, PleiadaTech JSC, Krasnogorsk, Moscow Region

E-mail: Oleg-sreb@mail.ru

**Попович Алексей Эмильевич** – доктор педагогических наук; директор Международного института управления и бизнеса, Российский государственный биотехнологический университет, г. Москва

**Aleksey E. Popovich** – Dr. Pedagogy Hab.; Director of the International Institute of Management and Business, Russian Biotechnological University, Moscow

E-mail: popovichae@mail.ru

### Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов

### Contributions of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-155-166

УДК 316.624

**Е.Ю. Бекасова, К.А. Кохан,  
Т.А. Рыбакова, Ю.Н. Крайнова**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Гендерные характеристики интернет-зависимости (анализ международного опыта)

Сегодня социальные сети становятся одним из мощнейших инструментов социального воздействия и регулирования поведения людей. В этих условиях особое значение приобретает анализ механизмов этого воздействия, способов преодоления и коррекции зависимого поведения людей. В данной статье представлены результаты российских, американских, австралийских, канадских и европейских исследований, посвященных анализу динамики влияния социальных сетей на жизнь современного общества и изучению различных аспектов взаимодействия молодых людей с социальными сетями. Проведен анализ влияния социальных сетей на пользователей в зависимости от их возрастных и гендерных характеристик. Исследованы возможные способы коррекции зависимого поведения в социальных сетях, такие как: биопозитивные медиа, временная изоляция, медиаграмотность пользователей. В заключение подчеркивается важность осознанного и умеренного использования социальных медиа для поддержания психического здоровья и благополучия населения.

© Бекасова Е.Ю., Кохан К.А., Рыбакова Т.А., Крайнова Ю.Н., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** влияние социальных сетей на пользователей, аспекты взаимодействия молодежи с социальными сетями, интернет-зависимость, коррекция зависимого поведения, бодипозитивные медиа, медиаграмотность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гендерные характеристики интернет-зависимости (анализ международного опыта) / Е.Ю. Бекасова, К.А. Кохан, Т.А. Рыбакова, Ю.Н. Крайнова // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 155–166. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-155-166

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-155-166

**E.Yu. Bekasova, K.A. Kokhan,  
T.A. Rybakova, Yu.N. Krainova**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Gender characteristics of Internet addiction (analysis of international experience)

Nowadays social networks are becoming one of the most powerful tools for social influence and regulation of human behavior. Under these conditions, particular importance is attached to the analysis of the mechanisms of this influence, as well as to the identification of ways to overcome and correct addictive behavior. The paper presents the results of Russian, American, Australian, Canadian, and European studies devoted to the analysis of the dynamics of the influence of social networks on the life of modern society and the study of various aspects of the interaction of young people with social networks. The article is devoted to the analysis of the influence of social networks on users depending on their age and gender characteristics. Possible methods of correction of addictive behavior in social networks are studied, such as bio-positive media, temporary isolation, media literacy of users. The conclusion highlights the importance of mindful and moderate use of social media to support the mental health and well-being of the population.

**Key words:** the influence of social networks on users, aspects of youth interaction with social networks, Internet addiction, correction of addictive behavior, body-positive media, media literacy

CITATION: Bekasova E.Yu., Kokhan K.A., Rybakova T.A., Krainova Yu.N. Gender characteristics of Internet addiction (analysis of international experience). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 155–166. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-155-166

Вопросы влияния социальных сетей на жизнь современного общества привлекают внимание ученых по всему миру, на что указывают многочисленные международные исследования. Популярность сетей неуклонно растет, и небольшая историческая справка показывает, какой потенциал захвата пространств заложен в феномене социальных сетей. Созданные в 2004 г. Myspace и Facebook<sup>1</sup> через два года сообщили, что к 2006 г. каждый из этих сайтов имели в своем активе более 100 миллионов активных пользователей по всему миру [15].

По данным Pew Internet and American Life Project уже в 2010 г. более 70% молодежи и молодых взрослых (в возрасте от 12 до 29 лет), пользующихся Интернетом, используют сайты социальных сетей<sup>2</sup>. По данным российских исследований 2021 г. почти половина граждан Российской Федерации считали себя зависимыми от социальных сетей. Причем, снижение возраста респондентов повышало количество признания у себя данной проблемы<sup>3</sup>. Среднее количество времени, проводимого в социальных сетях, составляет от тридцати минут до более чем двух часов ежедневно. Посещение сайтов социальных сетей является наиболее распространенным занятием современных детей и подростков. Есть данные, что 22% современных подростков заходят в социальные сети не менее десяти раз в день, и более половины подростков сообщают, что они участвуют в социальных сетях по крайней мере один раз в день.

<sup>1</sup> Продукт американской транснациональной холдинговой компании Meta Platforms Inc., которая входит в «Перечень общественных объединений и религиозных организаций, в отношении которых судом принято вступившее в законную силу решение о ликвидации или запрете деятельности по основаниям, предусмотренным Федеральным законом от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»» (<https://minjust.gov.ru/ru/documents/7822/>).

<sup>2</sup> Lenhart A., Purcell K., Smith A., Zickuhr K. Social media & mobile Internet use among teens and young adults. *Pew Internet & American Life Project*. 2010. URL: <http://pewrsr.ch/XWfLDt> (accessed: 17.05.2025).

<sup>3</sup> Каждый восьмой россиянин уверенно причислил себя к интернет-зависимым. URL: [https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/04/08/2023/64cc50bf9a7947b41b90b8d5](https://www.rbc.ru/technology_and_media/04/08/2023/64cc50bf9a7947b41b90b8d5) (дата обращения: 17.05.2025).

Однако частота использования социальных сетей определяется не только возрастом, но и уровнем образования и гендерной принадлежностью. По данным М. Duggan (2014) более 70% пользователей имеют высшее образование, причем почти 80% пользователей – женщины<sup>4</sup>.

Сравнительный анализ научных работ, опубликованных в период с 2000 по 2010 г., и последних исследований, проведенных с 2020 по 2025 г., позволяет сделать вывод о том, что первые исследования были в основном сосредоточены на тех возможностях, которые открылись пользователям благодаря появлению социальных сетей, а исследования последнего десятилетия уделяют больше внимания негативным аспектам интернет-коммуникации.

Позитивные возможности социальных сетей несомненны. Они позволяют поддерживать контакты в удаленных формах общения, формируя чувство социальной включенности, предоставляя доступ к образовательным ресурсам и информации, создают условия для саморазвития, обучения и самовыражения. Часто социальные платформы играют терапевтическую роль, делая доступными программы и кампании по повышению осведомленности по вопросам здоровья, создавая возможность контактов со специалистами самых разных профилей, получая, в том числе, поддержку и советы по различным вопросам психического здоровья.

По мнению американских исследователей, в отдельных случаях социальные сети могут способствовать повышению уровня самооценки, что связано напрямую с личностными характеристиками человека. Так, в случае нарциссизма именно социальные сети реализуют потребность в поддержании положительного образа себя [2], поскольку дают инструменты, позволяющие создавать образы, подчеркивающие физическую привлекательность или индивидуальность [8].

Однако исследования последних лет все больше внимания уделяют негативным аспектам виртуальной коммуникации, которая может провоцировать такие риски, как вредоносные межличностные отношения и деформация самооценки в результате сравнения себя с идеализированными образами других людей. По мнению R. Kraut, могут страдать и семейные взаимоотношения, потому что увеличение времени, проводимого в Сети младшими членами семьи, приводит к снижению уровня общения с семьей и друзьями, вызывая усиление чувства депрессии и одиночества [11]. Некоторые исследования указывают на то, что использование социальных сетей может приводить к усилению суицидальных наклонностей, чувства одиночества и снижению эмпатии. Так,

<sup>4</sup> Duggan M., Ellison N., Lampe C. et al. Demographics of key social networking platforms. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2015/01/09/demographics-of-key-social-networking-platforms-2> (accessed: 17.05.2025).

исследование J. Davila, R. Hershenberg и др., направленное на выявления возможной взаимосвязи между активным использованием социальных сетей и проявлением депрессивных симптомов среди американских подростков, обнаружило, что социальные сети могут оказывать двойное негативное воздействие на психическое состояние молодежи [4].

Во-первых, они могут стать причиной проявления депрессивных симптомов, особенно у тех, кто склонен к интенсивным депрессивным размышлениям и подвержен негативным взаимодействиям в Сети. Это связано с возможностью появления отрицательных ситуаций, страха упущенных возможностей или чувства неполноценности при сравнении себя с другими. То есть социальные сети могут быть тем привлекательным пространством, где молодежь испытывает депрессогенные эффекты некачественных отношений, что приводит к усилению симптомов депрессии. Особое внимание привлекает тот факт, что те молодые люди, которые склонны к более сильным депрессивным или рефлексивным размышлениям, могут не только испытывать симптомы депрессии в ситуации негативных взаимодействий, но и чаще других чувствуют себя более подавленными после обычного общения в социальных сетях.

Во-вторых, социальные сети могут способствовать снижению самооценки. В исследовании С.Р. Pineiro о влиянии социальных сетей на самооценку молодых людей было показано, что люди с низкой самооценкой, как правило, чаще заходят в социальную сеть и проводят на сайте больше времени, чем те, у кого более высокий уровень самооценки. Это может быть связано с тем, что они пытаются компенсировать недостаток самоуважения, увеличивая число своих онлайн-друзей, чтобы ощутить большую сопричастность и повысить свою предполагаемую популярность. Однако чрезмерное количество друзей может привести к негативной оценке этих «богатых друзьями» пользователей и может нанести ущерб их благополучию, поскольку они находятся в постоянном стрессе от общения с большой аудиторией [17]. Кроме того, постоянное сравнение себя с идеализированными образами и «красивой» жизнью других людей может вызывать чувство неудовлетворенности собой и своими достижениями.

Кроме этого, особого внимания заслуживает анализ различий степени влияния социальных сетей на представителей женского и мужского пола.

Так, печально известный опыт самоизоляции во время пандемии COVID-19 явился ярким примером обстоятельств, способных обострить чувство одиночества среди молодых людей, когда показатели стресса, тревожности, депрессии и одиночества среди девушек в два, а иногда и в три раза превышали значения, полученные при опросе юношей.

Первое место в ранге вышеупомянутых симптомов занимало именно чувство одиночества, также объяснимое влиянием самоизоляции [13].

Исследования австралийских ученых, в которых приняли участие 1819 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, посвященные изучению корреляции частоты использования социальных сетей и уровня самооценки подростков, выявило наличие существенной разницы во влиянии социальных сетей на самооценку юношей и девушек. Социальные сети оказывают влияние и на проявление депрессивных симптомов среди подростков, которые у девушек также значительно выше, чем у юношей. Вероятнее всего, это связано с тем, что девушки более чувствительны к социальному давлению, которое принуждает их стремиться к недостижимым идеалам, установленным социальными сетями, будь то стандарты красоты, успеха в романтических отношениях, учебной или профессиональной деятельности [3].

В исследовании D.B. Mink и D.M. Szymanski анализировались взаимосвязи самооценок девушек с частотой использования ими социальной платформы TikTok [16]. С помощью опросов и интервью были собраны данные о количестве времени, проводимого на платформе, а также о том, как девушки воспринимают себя после просмотра контента. Полученные результаты показали, что частое использование TikTok может оказывать значительное влияние на самооценку девушек. Многие участницы отметили, что нередко сравнивают себя с популярными пользователями платформы. Видеоконтент, демонстрирующий идеальные образы и чужие достижения, усиливал у них чувство неполноценности и неуверенности в себе. Сравнивая себя с другими пользователями, они отмечали снижение самооценки, недовольство своим внешним видом и общим самоощущением, а также испытывали повышенную тревожность и депрессию.

Таким образом, результаты многочисленных исследований и опросов выявляют следующие гендерные различия во взаимодействии с социальными сетями.

Юноши используют социальные сети в основном для того, чтобы расширить свой круг общения, найти единомышленников, узнать что-то новое и поделиться собственными интересами. Они активно участвуют в групповых обсуждениях, делятся информацией по интересам, что способствует созданию чувства принадлежности к определенной социальной группе. В этом контексте социальные сети становятся для них важным инструментом самовыражения и коммуникации.

Девушки, находясь в той же социальной сети, зачастую испытывают диаметрально противоположные эмоции. Специалисты по женской психологии указывают на склонность девушек к перфекционизму

в отношении своей внешности и личностных качеств, а также повышенной тревожности, связанной с постоянным стремлением соответствовать высоким стандартам, которые агрессивно навязываются в социальных медиа.

Причем, женщины сравнивают себя с нереалистичными, идеализированными образами других женщин так же часто, как и с реальными [5]. В результате, они могут чувствовать себя недостаточно красивыми, успешными или популярными по сравнению с тем, что они видят в соцсетях. Хотя это сравнение зачастую оказывается ошибочным, т.к. социальные сети представляют нереалистичную картину, оставляя все проблемы пользователей за кадром. Все это приводит к формированию негативного восприятия себя и может способствовать развитию депрессивных состояний.

Необходимо отметить, что многие ученые проводят активные поиски способов *преодоления негативных последствий интернет-зависимости*. Первый из предлагаемых способов – *полный перерыв в использовании социальных сетей*. Различные исследования выявили, что сокращение времени, затрачиваемого на коммуникацию в социальных сетях, связано с улучшением благополучия, снижением депрессии, повышением самооценки внешнего вида и самооценки веса [9; 18; 22]. Экспериментальное исследование, проведенное J. Lambert с соавторами, показало, что недельный перерыв в использовании социальных сетей привел к улучшению благополучия и снижению депрессии и тревожности [12]. Аналогичное улучшение благополучия наблюдалось после ограничения использования только одной из платформ социальных сетей [7; 23]. Важно отметить, что улучшение удовлетворенности жизнью и наличие позитивного эффекта было отмечено только у женщин, но не у мужчин, которые также сделали недельный перерыв в использовании социальных сетей [7], что является очередным доказательством их особого влияния на женщин.

В ходе исследования, проведенного O.E. Smith, J.S. Mills и L. Samson в Университете Йорк (Торонто), был проведен эксперимент, направленный на выявление корреляции между ментальным и психическим состоянием, а также самооценкой девушек и количеством времени, проведенным в социальных медиа [21]. В рамках эксперимента девушки в возрасте от 17 до 24 лет были разделены на две группы случайным образом.

Первой группе участников исследования предложили полностью отказаться от использования социальных сетей или, по крайней мере, значительно сократить время, проводимое в них ежедневно в течение одной недели. Им рекомендовалось минимизировать взаимодействие

с социальными медиа, чтобы наблюдать за изменениями в их психологическом состоянии и поведении. Это означало, что они должны были ограничить просмотр ленты новостей, участие в онлайн-дискуссиях, публикацию постов, а также взаимодействие с другими пользователями через эти платформы.

Вторая группа участников, в отличие от первой, должна была продолжать пользоваться социальными сетями в своем обычном режиме, не внося никаких изменений в частоту и продолжительность использования. Им не предлагали никаких ограничений или дополнительных инструкций относительно их активности в социальных медиа.

Основной целью этого эксперимента было сравнить психоэмоциональное состояние и поведение участников обеих групп через определенный промежуток времени. Это должно было помочь выявить потенциальные различия, которые могут возникнуть в результате сокращения или полного отказа от использования социальных сетей.

Как и предполагали исследователи, участники группы, которые полностью отказались от использования социальных сетей или значительно сократили время, проводимое в них, начали отмечать существенные позитивные изменения в восприятии себя и окружающего мира. Они сообщали о значительно большей удовлетворенности своей внешностью, ощущали, что у них исчезло постоянное напряжение из-за необходимости соответствовать нереалистичным стандартам красоты и успеха, которые активно транслируются в социальных медиа.

Психологи, наблюдавшие за участниками эксперимента, зафиксировали, что уменьшение времени, проводимого в социальных сетях, также способствовало снижению уровня тревожности и стресса. Участники перестали чувствовать необходимость постоянно быть в курсе всех событий и перестали сравнивать свою жизнь с тщательно отобранными и обработанными моментами из жизни других пользователей. Это позволило им сосредоточиться на собственных целях и успехах, что укрепило их уверенность в себе и своем потенциале.

Большинство участниц сообщили, что они заменили использование социальных сетей другими видами деятельности. Наиболее часто упоминаемыми примерами занятий стали: отправка текстовых сообщений друзьям, разговоры с ними по телефону, просмотр телевизора или фильмов, чтение, учеба, пребывание на свежем воздухе, занятия спортом, ведение дневника и увеличение сна. Подобные эксперименты проводились в 2015 г. среди студенток американских колледжей [6; 16] и в 2022 г. среди австралийских подростков [10].

Эксперименты показали, что отказ или значительное сокращение использования социальных сетей может иметь положительное влияние

на самооценку и общее психологическое состояние людей. Полученные результаты подчеркивают важность осознанного и умеренного использования социальных медиа для поддержания психического здоровья и благополучия.

Еще одним из возможных факторов, влияющих на прямую и косвенную связь между использованием социальных сетей и неудовлетворенностью своим телом, является *воздействие бодипозитивных медиа*. Ученые предположили, что воздействие бодипозитивных средств массовой информации может переориентировать взгляд на реалистичные тела и помочь отказаться от усвоения идеалов внешнего вида [19].

Движение за бодипозитив поддерживает средства массовой информации, которые фокусируются на демонстрации тел, выходящих за рамки тех, которые соответствуют идеалу стройности, и тел в их естественной, неотредактированной форме. Это способствует уважению, признанию и принятию внешнего вида и функциональности своего тела [24].

Бодипозитивные СМИ поощряют людей:

- положительно относиться к своему телу, независимо от его внешнего вида;
- принимать свое тело независимо от его веса, формы и размера;
- уважать свое тело, заботясь о его потребностях;
- защищать свое тело, отвергая изображения других «идеальных» тел [1].

Подобное воздействие бодипозитивных средств массовой информации может переориентировать взгляд на реалистичные тела и помочь отказаться от усвоения навязываемых идеалов внешнего вида [19].

Фактором снижения зависимости от социальных сетей может быть и *повышение медиаграмотности*, которая формирует способность критически относиться к медиа и анализировать реальность интернет-контента [14]. Это особенно важные навыки для пользователей социальных сетей, поскольку они часто представляют идеальный образ человека, демонстрируя лучшие стороны его жизни и наиболее привлекательные образы, созданные с помощью Photoshop, в то время как бытовые аспекты жизни и реальная внешность не показываются [20].

Таким образом, можно заключить, что наряду с огромным положительным потенциалом социальных сетей, существуют и значительные негативные аспекты, представляющие угрозу для психологического благополучия их пользователей. Социальные сети могут не только вызывать, но и значительно усугублять депрессивные состояния, особенно у молодых людей, которые изначально подвержены риску развития депрессии. Помимо депрессивных состояний, чрезмерное использование социальных сетей также ассоциировано с одиночеством, низкой самооценкой на фоне созданного социальными сетями «эффекта витрины»,

преподносящего молодежи нереалистичные стандарты красоты, успеха на работе и в учебной деятельности. Причем исследования показывают, что наиболее уязвимой оказывается женская аудитория, более подверженная эмоциональному воздействию социальных сетей. Девушки, проводя много времени в интернет-пространстве, начинают сравнивать себя с теми «совершенными образами», которые им предъявляются, что приводит к чувству собственной неполноценности и снижению самооценки. Все это ставит перед обществом задачу формирования осознанного и ответственного отношения к использованию социальных медиа с целью поддержания психического здоровья и особенно женского психического здоровья.

### Библиографический список / References

1. Avalos L., Tylka T.L., Wood-Barcalow N. The body appreciation scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*. 2005. Vol. 2. Issue 3. Pp. 285–297. DOI: 10.1016/j.bodyim.2005.06.002
2. Bergman S.M., Fearington M.E., Davenport S.W., Bergman J.Z. Millennials, narcissism, and social networking: What narcissists do on social networking sites and why. *Personality and Individual Differences*. 2011. No. 50. Pp. 706–711. DOI: 10.1016/j.paid.2010.12.022
3. Corey J., Blomfield N., Bonnie B. Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood. *Australian Journal of Psychology*. 2014. No. 66. Pp. 56–64. DOI: 10.1111/ajpy.12034
4. Davila J., Hershenberg R., Feinstein B.R. et al. Frequency and quality of social networking among young adults: Associations with depressive symptoms, rumination, and corumination. *Psychol. Pop. Media Cult.* 2012. No. 1 (2). Pp. 72–86. DOI:10.1037/a0027512
5. Engeln-Maddox R.S. Cognitive responses to idealized media images of women: The relationship of social comparison and critical processing to body image disturbance in college women. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2005. No. 24 (8). Pp. 1036–1060. DOI:10.1521/jscp.2005.24.8.1114
6. Fardouly J., Diedrichs P.C., Vartanian L.R., Halliwell E. Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*. 2015. No. 13. Pp. 38–45. DOI: 10.1016/j.bodyim.2014.12.002
7. Fioravanti G., Probst A., Casale S. Taking a short break from Instagram: The effects on subjective well-being. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2020. No. 23 (2). Pp. 107–112. DOI: 10.1089/cyber.2019.0400
8. Fox J., Rooney M.C. The dark triad and trait self-objectification as predictors of men's use and self-presentation behaviors on social networking sites. *Personality and Individual Differences*. 2015. No. 76. Pp. 161–165. DOI: 10.1016/j.paid.2014.12.017
9. Hunt M.G., Marx R., Lipson C., Young J. No more FOMO: Limiting social media decreases loneliness and depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2018. No. 37 (10). Pp. 751–768. DOI: 10.1521/jscp.2018.37.10.751

10. Jarman H.K., Marques M.D., McLean S.A. et al. Social media, body satisfaction and well-being among adolescents: A mediation model of appearance-ideal internalization and comparison. *Body Image*. 2021. Vol. 36. Pp. 139–148. DOI: 10.1016/j.bodyim.2020.11.005
11. Kraut R., Patterson M., Lundmark V. et al. Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*. 1998. No. 53. Pp. 1017–1031. DOI: 10.1037//0003-066x.53.9.1017
12. Lambert J., Barnstable G., Minter E. et al. Taking a one-week break from social media improves well-being, depression, and anxiety: A randomized controlled trial. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2022. No. 25 (5). DOI: 10.1089/cyber.2021.0324
13. Leen K., Holly S., Lida K. et al. Lonely and scrolling during the COVID-19 pandemic: Understanding the problematic social media use and mental health link among university students. *Frontiers in Psychiatry*. 2024. Vol. 15. DOI: 10.3389/fpsy.2024.1247807
14. McLean S.A., Paxton S.J., Wertheim E.H. The role of media literacy in body dissatisfaction and disordered eating: A systematic review. *Body Image*. 2016. Vol. 19. Pp. 9–23. DOI: 10.1016/j.bodyim.2016.08.002
15. Miller R., Parsons K., Lifer D.D. Students and social networking sites: The posting paradox. *Behavior & Information Technology*. 2010. No. 29 (4). Pp. 377–382. DOI: 10.1080/01449290903042491
16. Mink B.D., Szymanski D.M. TikTok use and body dissatisfaction: Examining direct, indirect, and moderated relations. *Body Image*. 2022. No. 43. Pp. 205–216. DOI: 10.1016/j.bodyim.2022.09.006
17. Pineiro C.R. Social media use and self-esteem in undergraduate students. Theses and dissertations. 2016. URL: <https://rdw.rowan.edu/etd/1484> (accessed: 17.05.2025).
18. Plackett R., Blyth A., Schartau P. The impact of social media use interventions on mental well-being: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*. 2023. No. 25. DOI: 10.2196/44922
19. Rodgers R.F., Paxton S.J., Wertheim E.H. Take idealized bodies out of the picture: A scoping review of social media content aiming to protect and promote positive body image. *Body Image*. 2021. Vol. 38. Pp. 10–36. DOI: 10.1016/j.bodyim.2021.03.009
20. Slater A., Tiggemann M., Hawkins K., Werchon D. Just one click: A content analysis of advertisements on teen web sites. *Journal of Adolescent Health*. 2012. Vol. 50. Issue 4. Pp. 339–345. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2011.08.003
21. Smith O.E., Mills J.S., Samson L. Out of the loop: Taking a one-week break from social media leads to better self-esteem and body image among young women. *Body Image*. 2024. Vol. 49. DOI: 10.1016/j.bodyim.2024.101715
22. Thai H., Davis C.G., Mahboob W. et al. Reducing social media use improves appearance and weight esteem in youth with emotional distress. *Psychology of Popular Media*. 2023. No. 13 (1). Pp. 162–169. DOI: 10.1037/ppm0000460
23. Tromholt M. The Facebook experiment: Quitting Facebook leads to higher levels of well-being. *Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking*. 2016. No. 19 (11). Pp. 661–666. DOI: 10.1089/cyber.2016.0259
24. Wood-Barcalow N.L., Tylka T.L., Augustus-Horvath C.L. “But I Like My Body”: Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image*. 2010. Vol. 7. Issue 2. Pp. 106–116. DOI: 10.1016/j.bodyim.2010.01.001

Статья поступила в редакцию 15.06.2025, принята к публикации 04.08.2025

The article was received 15.06.2025, accepted for publication 04.08.2025

## Сведения об авторах / About the authors

**Бекасова Екатерина Юрьевна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Ekatерina Y. Bekasova** – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Educational Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: eyu.bekasova@mpgu.su

**Кохан Ксения Андреевна** – студентка бакалавриата Института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет

**Ksenia A. Kokhan** – bachelor of Science, Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ka\_kokhan@student.mpgu.edu

**Рыбакова Татьяна Алексеевна** – студентка бакалавриата Института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет

**Tatyana A. Rybakova** – bachelor of Science, Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ta\_rybakova@student.mpgu.edu

**Крайнова Юлия Николаевна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Yulia N. Krainova** – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Educational Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: yun.krajnova@mpgu.su

## Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов

## Contributions of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## А.А. Голенков

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

# Дефицит учебной мотивации у подростков: потенциал интегративной психотерапии

В статье представлен теоретический анализ проблемы дефицита учебной мотивации у подростков через призму фрустрации базовых психологических потребностей. Снижение учебной мотивации рассматривается как системный феномен, возникающий вследствие неудовлетворения потребностей в автономии, компетентности, принадлежности, безопасности, самоактуализации и других. Особое внимание уделяется исследованию потенциала интегративной психотерапии, которая предлагает комплексный подход к решению данной проблемы на трех интегрированных уровнях: интрапсихическом, интерперсональном и системном. На интрапсихическом уровне терапевтическое воздействие направлено на когнитивно-эмоциональную сферу подростка с целью трансформации дисфункциональных убеждений и когнитивных искажений, препятствующих формированию устойчивой учебной мотивации. Интерперсональный уровень фокусируется на коррекции паттернов привязанности и межличностной коммуникации, а также на создании безопасных и поддерживающих отношений, способствующих развитию эмоциональной устойчивости и социального взаимодействия. Системный уровень вмешательства предполагает модификацию образовательной и семейной среды, что включает оптимизацию учебного процесса, повышение академической поддержки и улучшение внутрисемейных отношений. Предполагается, что именно интеграция всех трех уровней воздействия позволит создать условия для устойчивого удовлетворения базовых потребностей подростка, что, в свою очередь, будет способствовать восстановлению и укреплению учебной мотивации.

© Голенков А.А., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** психологическое благополучие личности, позитивная учебная мотивация, нереализованные потребности подростков, интегративная психотерапия, интегративная детская психотерапия

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Голенков А.А. Дефицит учебной мотивации у подростков: потенциал интегративной психотерапии // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 167–179. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-167-179

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-167-179

**A.A. Golenkov**

HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Lack of educational motivation in adolescents: The potential of integrative psychotherapy

This article presents a theoretical analysis of the problem of lack of educational motivation in adolescents through the prism of frustration of basic psychological needs. Decreased learning motivation is seen as a systemic phenomenon resulting from dissatisfaction with needs for autonomy, competence, belongingness, security, and self-actualization. Special attention is given to the study of potential integrative psychotherapies, which offer a comprehensive approach to addressing this problem on three integrated levels: intrapsychic, interpersonal, and systemic. The intrapsychic level involves therapeutic intervention aimed at transforming dysfunctional beliefs and cognitive distortions that interfere with the formation of sustainable learning motivation. The interpersonal level focuses on correcting attachment patterns and interpersonal communication, as well as creating safe and supportive relationships that promote emotional stability and social interaction. The systemic level of intervention involves modifying the educational and family environment, which includes optimizing the learning process, increasing academic support, and improving family relations. It is assumed that the integration of all three levels of impact will create conditions for

sustainable satisfaction of basic needs of teenagers, which in turn will contribute to restoration and strengthening educational motivation.

**Key words:** psychological well-being of the individual, positive learning motivation, unmet needs of adolescents, integrative psychotherapy, integrative child psychotherapy

CITATION: Golenkov A.A. Lack of educational motivation in adolescents: The potential of integrative psychotherapy. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 167–179. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-167-179

В условиях современного динамичного образовательного пространства, где происходят значительные трансформации и инновационные процессы, формирование у подростков позитивной учебной мотивации приобретает первостепенное значение. Учебная мотивация, выступая ключевым элементом в системе «индивид–общество», играет центральную роль в образовательном процессе, который, в свою очередь, является основополагающим фактором личностного и социального развития. Проблема дефицита учебной мотивации у подростков представляет собой комплексный феномен, оказывающий прямое влияние на академические достижения, профессиональное самоопределение и психологическое благополучие личности. Традиционные попытки объяснить этот феномен через призму единой теории или фактора оказываются несостоятельными в условиях многогранности и неоднородности проявлений демотивации. Современные исследования свидетельствуют, что снижение мотивации является симптомом более глубоких процессов, происходящих на стыке биологического развития, психологического становления и изменяющихся социально-образовательных условий. Подросток может быть не «ленив», а депрессивен, не «безответственен», а охвачен экзистенциальной тревогой, не «слабоволен», а переживает последствия психологической травмы или семейного кризиса. В таких случаях необходим переход от образовательно-коррекционной парадигмы к психотерапевтической. Наиболее адекватным инструментом для работы со сложностью и многогранностью причин учебной демотивации представляется интегративная психотерапия, которая не ограничивается рамками одной школы, а гибко сочетает методы, наиболее релевантные для конкретного случая [3; 5; 12].

Целью данной статьи является анализ ключевых психологических причин дефицита учебной мотивации и теоретическое изучение потенциала интегративного психотерапевтического подхода для их разрешения.

Для понимания феномена дефицита учебной мотивации у подростков необходимо провести анализ понятий «мотив» и «мотивация». В научной литературе существуют различные подходы к определению этих категорий, что обусловлено их многогранностью и сложностью.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, мотив представляет собой смысловой ориентир, который направляет деятельность человека, придавая ей личностный смысл и наполняя ее содержанием. Таким образом, мотивы выступают в роли «смыслообразующих» и «истинных мотивов», определяющих цели и направленность поведения индивида [11]. В то же время Л.И. Божович рассматривала мотив как источник активности, который направляет поведение человека на овладение определенными объектами, явлениями и ситуациями. Этот источник активности может быть представлен различными формами: потребности, влечения, интересы, намерения и желания, которые формируют мотивационную структуру личности [1]. Различие между двумя концепциями мотивации заключается в их подходах к определению и функционированию мотива. В рамках теории Леонтьева мотив выявляется через процесс побудительных действий посредством сознательных интеллектуальных усилий индивида. Этот процесс предполагает активное участие когнитивных механизмов в интерпретации и осмыслении побуждений, что позволяет человеку осознанно направлять свое поведение в соответствии с мотивационными целями. В отличие от этого, концепция Божович постулирует, что мотив изначально дан в форме базовой потребности. Потребность как фундаментальная психологическая структура определяет направленность поведения человека, побуждая его к поиску и взаимодействию с объектами, которые удовлетворяют эту потребность [Там же].

С точки зрения А. Маслоу, мотивация индивида обусловлена последовательной иерархией потребностей, включающей пять уровней: физиологические нужды, потребность в безопасности, социальные потребности, потребность в уважении и потребность в самоактуализации. Эта иерархическая структура, известная как пирамида Маслоу, иллюстрирует, что удовлетворение потребностей низших уровней является необходимым условием для перехода к более высоким уровням [13].

Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, мотивация разделяется на внешнюю и внутреннюю и базируется на трех психологических потребностях: автономии, компетентности и социальной связанности. Внутренняя мотивация характеризуется действиями, выполняемыми ради собственного удовольствия и самореализации. Индивиды, движимые внутренней мотивацией, активно участвуют

в деятельности, испытывая интерес или радость от самого процесса. Внешняя мотивация, напротив, обусловлена внешними стимулами, такими как материальное вознаграждение, социальное признание или избегание негативных санкций. Внешняя мотивация, в свою очередь, может варьироваться от менее автономных форм, таких как получение награды, до более автономных, например, выполнение задач для удовлетворения ожиданий окружающих. Для поддержания внутренней мотивации необходимо удовлетворение ключевых потребностей: автономии – основополагающей потребности, предполагающей стремление индивида к контролю над своими действиями и решениями, что позволяет ему ощущать себя независимым и свободным в своем выборе; компетентности – ощущение эффективности и мастерства в своих действиях, что способствует повышению самооценки и уверенности в своих силах; связанности – необходимость социальных взаимодействий и принадлежности к группе, что способствует удовлетворению потребности в эмоциональной поддержке [14].

В рамках теории ожидания–ценности, разработанной Дж. Аткинсоном и В. Врумом, сила мотивации рассматривается как функция двух ключевых переменных: ожидания успеха, представляющего собой субъективную оценку вероятности достижения поставленной цели, и ценности (привлекательности) данной цели. Мотив, согласно данной парадигме, формируется в результате сложного когнитивного процесса, в ходе которого индивид производит оценку своих шансов на успех и значимости предполагаемого результата.

С.Л. Рубинштейн рассматривал мотивацию через призму сознательного отношения человека к миру. Мотив понимается как осознанное побуждение, отражающее отношение человека к предмету своей деятельности. Он подчеркивал единство аффективного и интеллектуального в мотиве, его связь с личностными установками и мировоззрением.

Согласно концепции мотивации Л.И. Божович, в подростковом возрасте ведущую роль приобретают широкие социальные мотивы, но наполненные новым, личностным содержанием: мотивы самоопределения и подготовки к будущей жизни – учение начинает осознаваться как средство реализации жизненных планов; мотивы самосовершенствования – стремление развить свою личность, интеллект, способности; идейные мотивы, связанные с формирующимся мировоззрением. Познавательные мотивы в этом возрасте также качественно меняются: возникает интерес к теоретическим проблемам, к установлению причинно-следственных связей, к самому процессу мышления.

Мы будем определять *мотив* как внешний или внутренний стимул, элемент мотивационной сферы субъекта, который соотносится

с *потребностями* человека и представляет собой причину или побуждение к определенным поведенческим актам или действиям в рамках системы деятельности; а *мотивацию* – как процесс, который стимулирует субъекта к деятельности, направленной на удовлетворение потребностей. В статье проблема дефицита учебной мотивации рассматривается не как педагогический недостаток, а как комплексный психологический феномен, отражающий фрустрацию ключевых возрастных потребностей подростка.

Учебная деятельность представляет собой сложный процесс, в рамках которого индивид осваивает специфические методы и стратегии. Данный процесс характеризуется такими фундаментальными признаками, как субъектность, целенаправленность, активность, предметность, а также наличием содержания и структуры. Согласно А.К. Марковой, учебная мотивация представляет собой важнейший детерминант эффективности учебной деятельности, поскольку именно устойчивые мотивы обуславливают уровень активности учащегося, его отношение к учебному процессу, а также качество и глубину усвоения знаний [17; 18]. Таким образом, стойкое снижение или отсутствие внутренних побуждений к учебной деятельности, нарушение целенаправленности и устойчивости учебных усилий, снижение познавательной активности представляют собой дефицит учебной мотивации.

Кратко рассмотрим причины развития дефицита учебной мотивации у подростков и соотнесем эти причины с нереализованными потребностями. Поскольку учебная деятельность охватывает продолжительный этап онтогенеза, начиная с дошкольного образования и завершая профессиональной подготовкой, ее значимость для социализации и личностного развития субъекта делает проблему мотивации ключевой в контексте педагогической психологии. Учебная деятельность представляет собой осознанный и целенаправленный процесс, ориентированный на формирование когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих структур личности учащегося. Этот процесс способствует его самоизменению, самосовершенствованию и самопознанию, что, в свою очередь, является результатом сложных динамических изменений в структуре личности, определяющих ее дальнейшую адаптацию в социуме. В подростковом возрасте, характеризующемся значительными физическими и психоэмоциональными изменениями, наблюдается активная фаза формирования идентичности, что приводит к переосмыслению социальных ролей и статусов [6; 18].

В этот период подростки сталкиваются с экзистенциальными вопросами самоопределения и восприятия своего места в обществе, что является ключевым аспектом их личностного развития. Как отмечает

Д.Б. Эльконин, подростковый возраст представляет собой этап активного поиска ответов на вопросы: «Кто я?», «В чем смысл моей жизни?» и «Какое мое место в мире?». Учебная деятельность как основная форма социальной активности подростка подвергается тотальной переоценке в контексте ее личностной значимости. Если подросток не находит в учебной деятельности личностного смысла, она теряет свою ценность и мотивацию [15].

Процесс формирования идентичности у подростков тесно связан с познавательными потребностями, такими как стремление к знанию, умению, пониманию и исследованию, а также с потребностями в самоактуализации и автономности. Эти потребности играют важную роль в мотивации учебной деятельности, способствуя ее трансформации из инструмента социализации в средство личностного роста и самореализации [4; 10].

Под воздействием предшествующего негативного опыта, включающего неудачи и критику, у подростков формируется система дисфункциональных убеждений, таких как «Я неудачник», «У меня никогда не получится», «Математика – это не для меня» и т.п. Эти когнитивные структуры приводят к возникновению когнитивных искажений, которые, в свою очередь, иницируют специфические поведенческие паттерны. Ожидание неудачи, вызванное дисфункциональными убеждениями, приводит к избеганию усилий, что способствует закономерному наступлению неуспеха. Данную причину дефицита учебной мотивации можно рассматривать через призму нереализованных базовых потребностей, таких как потребность в принадлежности к социальной группе, уважении, признании и самоактуализации, потребностей в автономии и компетентности, которые являются фундаментальными для психического благополучия и личностного роста в подростковом возрасте [4; 7].

Эмоциональные расстройства, такие как депрессивные и тревожные состояния, часто манифестируют в подростковом возрасте. Одним из ключевых симптомов этих расстройств является ангедония, характеризующаяся утратой способности испытывать удовольствие, и апатия, проявляющаяся в снижении мотивации и интереса к повседневной деятельности. Учебная деятельность, являясь сложным когнитивным процессом, требует значительных энергетических и когнитивных ресурсов. Подростки, страдающие эмоциональными нарушениями, часто испытывают дефицит этих ресурсов, что приводит к истощению их психического и физического потенциала. В результате демотивация становится прямым следствием клинического состояния, что существенно влияет на их академическую успеваемость и общее качество жизни.

Эмоциональные нарушения зачастую тесно связаны с физиологическими детерминантами, такими как несбалансированное или недостаточное питание, а также нарушение циркадных ритмов сна и бодрствования. Эти физиологические факторы могут быть интерпретированы как индикаторы неудовлетворенности базовых органических потребностей подростка. Подростки данной категории часто демонстрируют выраженную потребность в обеспечении своей безопасности, которая, в свою очередь, может быть обусловлена ощущением незащищенности. В результате они склонны испытывать широкий спектр эмоциональных состояний, включая страхи и тревогу [7].

Учебная демотивация часто представляет собой неосознанный механизм психологической коммуникации в семейной системе. Она может проявляться в различных формах: как протест против гиперопеки родителей, как «симптом», отвлекающий взрослых от супружеских конфликтов, или как стратегия привлечения внимания любой ценой. Блокировка учебной мотивации обусловлена тем, что невыполнение учебных задач становится психологически более «выгодным» с точки зрения поддержания хрупкого семейного гомеостаза. Одной из ключевых причин учебной демотивации являются последствия психологической травмы. Пережитое насилие, буллинг или утрата близкого человека могут привести к тому, что все психические ресурсы индивида направляются на переработку травматического опыта и обеспечение выживания. В таких условиях учебные задачи отходят на второй план, воспринимаясь как несущественные по сравнению с контекстом переживаемой боли. Обе рассмотренные причины учебной демотивации связаны с нереализованными потребностями в безопасности, принадлежности и любви, а также в уважении и признании [4; 5; 7].

Интегративная психотерапия, активно развивающаяся в отечественной практике, представляет особый интерес как методологический конструкт, позволяющий работать не с отдельными симптомами снижения учебной мотивации, а с их системными причинами, лежащими в области фрустрации базовых потребностей подростка. Мы обращаемся к идее, что устойчивое снижение учебной мотивации является не причиной, а следствием более глубоких проблем в развитии личности подростка, связанных с невозможностью удовлетворения актуальных для данного возраста потребностей. Отмечается рост количества исследований, посвященных применению интегративного подхода в работе с подростками, но преимущественно, с теми, кто страдает психоневрологическими заболеваниями. В контексте образовательного процесса, направленного на подростковую аудиторию, наблюдается дефицит

современных эмпирических исследований по вопросам использования интегративной психотерапии [2; 8; 9].

Интегративная психотерапия как ключевое направление в современной психотерапевтической практике акцентирует внимание на индивидуализированном подходе к подростку. Данная модель психотерапии ориентирована на комплексное взаимодействие с человеком, учитывая его аффективные, поведенческие, когнитивные и физиологические аспекты функционирования, а также духовные убеждения и ценностные ориентиры. В центре внимания интегративной психотерапии находятся уникальные особенности подростка, терапевтические отношения и мотивационные факторы, которые рассматриваются как неотъемлемые компоненты терапевтических изменений. Так, интегративная психотерапия представляет собой не просто набор техник, а динамический процесс, в котором подросток выступает активным участником терапии.

Интегративная детская психотерапия (представляет собой комплексный метод психологической работы с детьми и подростками, в рамках которого они занимают центральное место в терапевтическом процессе. Данный подход основывается на представлении о подростке как об активном субъекте, который формирует свои взаимоотношения с окружающими, познает окружающий мир и самого себя. В основе интегративной детской психотерапии лежит концепция значимости личного, субъективного опыта каждого ребенка. Основной целью интегративной детской психотерапии является создание условий для конструктивного диалога, который служит фундаментом для формирования и поддержания межличностных отношений. Для достижения этой цели терапия осуществляется на трех взаимосвязанных уровнях: интрапсихическом, межперсональном и системном [10].

Интрапсихический уровень позволяет нам заглянуть внутрь подростка, понять его внутренние переживания, мыслительные процессы и эмоциональные состояния. Межперсональный уровень фокусируется на динамике его отношений с другими людьми, на том, как он строит связи и взаимодействует в социуме. Системный уровень, в свою очередь, рассматривает подростка как неотъемлемую часть более широких образований – его семьи и общества, анализируя их влияние на него. Именно интеграция этих трех перспектив позволяет нам обеспечить всестороннее удовлетворение потребностей ребенка, что является целью психотерапевтической работы по нивелированию дефицита учебной мотивации [Там же].

Психотерапевтическая работа на интрапсихическом уровне при проблеме дефицита учебной мотивации должна быть сосредоточена

на развитии внутренних ресурсов и удовлетворении базовых психологических потребностей подростка. Для этого применяются когнитивно-поведенческие техники, направленные на идентификацию и коррекцию дисфункциональных убеждений, связанных с учебной деятельностью, таких как «я не способен к обучению» или «у меня никогда не получится». Диалектико-поведенческая терапия используется для развития навыков управления тревогой и фрустрацией, а методы нарративной терапии способствуют созданию адаптивной нарративной идентичности в контексте учебной деятельности.

Межперсональный уровень интегративной детской психотерапии ориентирован на улучшение качества межличностных отношений и развитие социальной компетентности. Групповая терапия способствует формированию социальных навыков и опыта принадлежности и принятия. Также важным аспектом является оптимизация взаимодействия с учителями и сверстниками и работа с привязанностью.

Системный уровень вмешательства в рамках интегративной детской психотерапии направлен на изменение социальных контекстов, влияющих на учебную мотивацию. Семейная системная терапия позволяет трансформировать системные динамики, поддерживающие дефицит мотивации. Школьные интервенции создают поддерживающую образовательную среду, способствующую повышению учебной мотивации.

Таким образом, дефицит учебной мотивации у подростка зачастую является криком о помощи, который маскируется под педагогическую проблему. Интегративная психотерапия предлагает мощный, гибкий и персонализированный инструментарий для работы с глубинными психологическими, семейными и экзистенциальными причинами этого состояния. Для всесторонней оценки эффективности интегративной психотерапии в контексте проблемы учебной демотивации среди подростков необходимо провести комплексное эмпирическое исследование. Данный подход позволит не только выявить потенциальные преимущества данной терапевтической стратегии, но и определить ее границы применимости, а также возможные ограничения. В рамках исследования следует тщательно изучить механизмы воздействия интегративной психотерапии на когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты учебной мотивации подростков, а также оценить ее долгосрочные эффекты и устойчивость полученных результатов.

#### Библиографический список / References

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 2001. [Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]. Moscow, 2001.]

2. Бурно М.Е. Интегративная полимодальная психотерапия (ИПП) и клиническая классическая психотерапия (ККП) // Антология российской психотерапии и психологии: материалы научно-практических конгрессов Общероссийской профсоюзной психотерапевтической лиги и Национальной саморегулируемой организации «Союз психотерапевтов и психологов». М., 2017. Вып. 3. С. 168. [Burno M.E. Integrative Polymodal Psychotherapy (IPP) and Clinical Classical Psychotherapy (CCP). *Antologiya rossiyскоy psikhoterapii i psikhologii: materialy nauchno-prakticheskikh kongressov Obshcherossiyskoy profsoyuznoy psikhoterapevticheskoy ligi i Natsionalnoy samoreguliruemoy organizatsii* «Soyuz psikhoterapevtov i psikhologov». Moscow, 2017. Issue 3. P. 168. (In Rus.)]
3. Валуйская Н.Ю. Современное понимание учебной мотивации // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова. Екатеринбург, 2021. С. 263–267. [Valuyskaya N.Yu. Modern understanding of academic motivation. *Izuchenie i obrazovanie detey s razlichnymi formami dizontogeneza: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii pamyati professora V.V. Korkunova*. Ekaterinburg, 2021. Pp. 263–267. (In Rus.)]
4. Гольянова В.Н., Емельянова М.Н. Образовательный процесс с учетом потребностей подростка // Народное образование. 2015. № 3 (1446). С. 169–175. [Golyanova V.N., Emelyanova M.N. Educational process taking into account the needs of a teenager. *Public Education*. 2015. No. 3 (1416). Pp. 169–175. (In Rus.)]
5. Гурова О.В. Образовательная среда как фактор депривации субъектных потребностей учащихся подростков // Известия Балтийского государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2024. № 3 (69). С. 209–211. [Gurova O.V. Educational environment as a factor of deprivation of subjective needs of adolescent students. *The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024. No. 3 (69). Pp. 209–211. (In Rus.)]
6. Зенкова Л.А. Учебная мотивация: исторические подходы к пониманию феномена и современное состояние проблемы // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 114–115. [Zenkova L.A. Educational motivation: Historical approaches to understanding the phenomenon and the current state of the problem. *World of Science, Culture and Education*. 2017. No. 4 (65). Pp. 114–115. (In Rus.)]
7. Зотова О.Ю., Тарасова Л.В., Васьков Д.Н. Потребность в безопасности и опыт близких отношений в подростковом возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 117–129. [Zotova O.Yu., Tarasova L.V., Vaskov D.N. The need for security and the experience of close relationships in adolescence. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2022. No. 4 (127). Pp. 117–129. (In Rus.)]
8. Исагулова Е.Ю. Особенности современной интегративной психотерапии // Педагогика и психология: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 113–115. [Isagulova E.Yu. Features of modern integrative psychotherapy. *Pedagogika i psikhologiya: teoriya i praktika: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Penza, 2020. Pp. 113–115. (In Rus.)]

9. Исурина Г.Л. Интегративная психотерапия: аргументы за и против // Антология российской психотерапии и психологии: материалы Международного конгресса «Психотерапия, психофармакотерапия, психологическое консультирование: грани исследуемого», Санкт-Петербург, 17–18 марта 2017 г. М., 2017. Вып. 1. С. 141. [Isurina G.L. Integrative psychotherapy: Arguments for and against. *Antologiya rossiyskoy psikhoterapii i psikhologii: materialy Mezhdunarodnogo kongressa «Psikhoterapiya, psikhofarmakoterapiya, psikhologicheskoe konsultirovanie: grani issleduemogo»*, Sankt-Peterburg, 17–18 marta 2017 g. Moscow, 2017. Issue 1. P. 141. (In Rus.)]
10. Кутепова Л.И., Бурханов С.В. Формирование потребности самореализации у подростков // Вопросы педагогики. 2022. № 3-2. С. 108–111. [Kutepova L.I., Burkhanov S.V. Formation of the need for self-realization in adolescents. *Voprosy pedagogiki*. 2022. No. 3-2. Pp. 108–111. (In Rus.)]
11. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М., 2009. С. 57–79. [Leontiev A.N. Needs, motives and emotions. *Psikhologiya motivatsii i emotsiy*. Yu.B. Gippenreiter, M.V. Falikman (eds.). Moscow, 2009. Pp. 57–79. (In Rus.)]
12. Луговская М.Ю. Обзор российских психологических исследований взаимосвязи жизнестойкости и учебной мотивации // Человеческий капитал. 2024. № 8 (188). С. 109–117. [Lugovskaya M.Yu. Review of Russian psychological studies on the relationship between resilience and academic motivation. *Human Capital*. 2024. No. 8 (188). Pp. 109–117. (In Rus.)]
13. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2019. [Maslou A. *Motivatsiya i lichnost* [Motivation and personality]. St. Petersburg, 2019.]
14. Райан Р.М., Деси Э.Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие / науч. перевод Р.А. Вороновой // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2003. № 3-1. С. 97–111. [Ryan R.M., Desi E.L. Theory of self-determination and support of intrinsic motivation, social development and well-being. Scientific transl. by R.A. Voronova. *Vestnik Altayskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*. 2003. No. 3-1. Pp. 97–111. (In Rus.)]
15. Русакова С.С., Кожанов В.В., Антонова Т.В. Формирование чувства личностной идентичности подростка как отражение потребности в автономии // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 389–392. [Rusakova S.S., Kozhanov V.V., Antonova T.V. Formation of a teenager's sense of personal identity as a reflection of the need for autonomy. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2022. No. 75-4. Pp. 389–392. (In Rus.)]
16. Симоненко И.А., Цимприх В. Интегративная детская психотерапия. Краткое описание метода // Университетская наука: взгляд в будущее: сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции, посвященной 85-летию Курского государственного медицинского университета: в 2 т. Курск, 2020. Т. 2. С. 528–533. [Simonenko I.A., Tsimprikh V. Integrative child psychotherapy. A brief description of the method. *Universitetskaya nauka: vzglyad v budushchee: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy*

*85-letiyu Kurskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta: v 2 t.* Kursk, 2020. Vol. 2. Pp. 528–533. (In Rus.)]

17. Хаернасова Э.Ф. Понимание феномена мотивации учебной деятельности в юношеском возрасте // Наука и современность. 2014. № 27. С. 106–109. [Khaernasova E.F. Understanding the phenomenon of motivation for educational activities in adolescence. *Science and Modernity*. 2014. No. 27. Pp. 106–109. (In Rus.)]
18. Чирковская М.А. Мотивация учебной и внеурочной деятельности школьника // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования и развития личности в современном мире: материалы VI Международной научно-практической конференции. Минск, 2022. С. 249–255. [Chirkovskaya M.A. Motivation of educational and extracurricular activities of schoolchildren. *Psikhologiya i zhizn: aktualnye problemy psikhologii obrazovaniya i razvitiya lichnosti v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Minsk, 2022. Pp. 249–255. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 15.06.2025, принята к публикации 03.08.2025

The article was received 15.06.2025, accepted for publication 03.08.2025

#### Сведения об авторе / About the author

**Голенков Алексей Анатольевич** – аспирант Департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Alexey A. Golenkov** – postgraduate student at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow

E-mail: 79153359254@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-180-196

УДК 37.025.4:(612.821+519.25)

**О.А. Джафарова<sup>1</sup>, О.М. Базанова<sup>1, 2, 3</sup>,  
Е.Д. Николенко<sup>1</sup>, К.А. Джафаров<sup>4</sup>, Т.А. Николаева<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> Федеральный исследовательский центр  
фундаментальной и трансляционной медицины,  
630060 г. Новосибирск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Новосибирский национальный исследовательский  
государственный университет,  
630090 г. Новосибирск, Российская Федерация

<sup>3</sup> Московский физико-технический институт  
(национальный исследовательский университет),  
117303 г. Москва, Российская Федерация

<sup>4</sup> Новосибирский государственный технический университет,  
630073 г. Новосибирск, Российская Федерация

<sup>5</sup> Лимнологический институт Сибирского отделения РАН,  
664033 г. Иркутск, Российская Федерация

## Обучаемость саморегуляции студентов инженерных и естественно-научных специальностей

Статья посвящена изучению обучаемости саморегуляции как способности человека быстро и легко осваивать новые навыки. Цель исследования – проанализировать обучаемость саморегуляции студентов естественно-научных и инженерных специальностей с использованием индекса обучаемости саморегуляции, основанного на данных электроэнцефалограммы (ЭЭГ) и электромиограммы (ЭМГ) в ходе тренинга саморегуляции посредством технологии биоуправления. Индекс обучаемости саморегуляции рассчитывался в каждой сессии по суммарному проценту успешных периодов тренинга к общей длительности сессии. Успешными назывались периоды, когда контроль когнитивных функций, оцениваемый по увеличению

© Джафарова О.А., Базанова О.М., Николенко Е.Д.,  
Джафаров К.А., Николаева Т.А., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



амплитуды альфа волн ЭЭГ, сопровождался снижением напряжения мышц лба как показателя эмоционального напряжения. Установлено, что студенты естественно-научных специальностей показали более высокую академическую успеваемость по непрофильной дисциплине «Введение в когнитивные науки», чем инженерные специалисты. Динамика обучаемости саморегуляции в группах исследования была различной. У студентов естественно-научных специальностей она возростала при решении задач повышенной сложности. Аналогично изменялись в этой группе показатели эффективности обучения, сопровождаясь более резкими колебаниями в силу их индивидуальной вариативности. В группе инженеров индекс обучаемости саморегуляции после уменьшения на задачах среднего уровня в дальнейшем незначительно вырос, но не достиг исходного уровня, а эффективность обучения плавно снижалась при увеличении трудности выполняемого задания. Предположительно, этот результат связан с большей психологической гибкостью и особенностями адаптивного мышления у студентов естественно-научных специальностей. Предложенный алгоритм анализа обучаемости саморегуляции может быть перспективным инструментом для оценки ресурсов обучающихся и оптимизации образовательной нагрузки.

**Ключевые слова:** способность человека осваивать новые навыки, индекс обучаемости саморегуляции, тренинг саморегуляции, контроль когнитивных функций, особенности адаптивного мышления

**Благодарности.** Работа выполнена в рамках государственного задания Федерального исследовательского центра фундаментальной и трансляционной медицины.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Обучаемость саморегуляции студентов инженерных и естественно-научных специальностей / О.А. Джафарова, О.М. Базанова, Е.Д. Николенко и др. // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 180–196. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-180-196

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-180-196

**O.A. Jafarova<sup>1</sup>, O.M. Bazanova<sup>1, 2, 3</sup>,  
E.D. Nikolenko<sup>1</sup>, K.A. Dzhafarov<sup>4</sup>, T.A. Nikolayeva<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> Federal Research Center for Fundamental and Translational Medicine, Novosibirsk, 630060, Russian Federation

<sup>2</sup> Novosibirsk State University, Novosibirsk, 630090, Russian Federation

<sup>3</sup> Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Moscow, 117303, Russian Federation

<sup>4</sup> Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, 630073, Russian Federation

<sup>5</sup> Limnological Institute Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Irkutsk, 664033, Russian Federation

## Self-regulation learning ability of engineering and natural science students

The article studies self-regulation learning ability – the capacity to rapidly and easily acquire new skills. The study's objective is to examine this ability in students of natural sciences and engineering, employing a self-regulation learning index derived from EEG and EMG data gathered during biofeedback-based self-regulation training. The self-regulation learning index was calculated in each session based on the total percentage of successful training periods to the total duration of the session. The self-regulation learnability index was calculated in each session based on the total percentage of successful training periods to the total duration of the session. Successful periods were called periods when the control of cognitive functions, assessed by an increase in the amplitude of alpha EEG waves, was accompanied by a decrease in tension of the forehead muscles as an indicator of emotional tension. It is shown that academic performance in the non-core discipline "Introduction to Cognitive Sciences" was higher among students of natural sciences than engineering specialties. The dynamics of self-regulation learning ability in the study groups was different. In students

of natural science specialties, it increased when solving problems of increased complexity. Changes in the indicators of the effectiveness of self-regulation training in this group demonstrated similar dynamics, accompanied by sharper fluctuations due to their individual variability. In the group of engineers, the learning ability index, after decreasing on intermediate-level tasks, subsequently increased slightly, but did not reach the initial level, and the effectiveness of learning gradually decreased with increasing difficulty of the task being performed. This result is probably related to the greater psychological flexibility and adaptive thinking characteristics of students who are focused on research activities. The proposed algorithm for analyzing the learning ability of self-regulation can be a promising tool for assessing students' resources and optimizing the educational load.

**Key words:** human ability to acquire new skills, self-regulation learning index, self-regulation training, control of cognitive functions, features of adaptive thinking

**Acknowledgments.** This work was carried out within the framework of the State Assignment of the Federal Research Center for Fundamental and Translational Medicine.

CITATION: Jafarova O.A., Bazanova O.M., Nikolenko E.D. et al. Self-regulation learning ability of engineering and natural science students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 180–196. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-180-196

В отечественной психологии и педагогике проблема обучаемости изучалась в рамках деятельностного и системного подходов Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой и др. В широком смысле под обучаемостью понимается общая способность к обучению, или способность к приобретению новых знаний, например, в статье Е.В. Карповой обсуждаются различные подходы к этому понятию [3]. Н.А. Менчинская под обучаемостью понимала способность человека к целенаправленному освоению знаний, способность легко и быстро усваивать новый материал [7]. Стоит отметить, что среди общих способностей можно выделить и способность к саморегуляции, которая, по мнению О.А. Конопкиной, проявляется в легкости освоения новых видов деятельности, способности к самостоятельному решению нестандартных задач и гибкой адаптации способов действий к изменяющимся условиям [4]. При этом надежным показателем саморегуляции служит сам способ освоения

деятельности, который оценивается по уровню самостоятельности, находчивости и настойчивости на всех этапах обучения. Это обеспечивает быстрое и правильное формирование регуляторных процессов, необходимых для освоения новых, усложняющихся видов произвольной активности – предметной деятельности, спортивной активности, обучения [4].

Таким образом, понятия «обучаемость» и «саморегуляция» связаны, причем эта связь носит двусторонний характер. Высокая обучаемость способствует развитию саморегуляции, а развитая саморегуляция, в свою очередь, положительно влияет на рост обучаемости. Таким образом, саморегуляция является не только результатом, но и важным фактором развития общей способности к обучению, а одним из эффективных средств развития обучаемости может выступать специально организованное формирование навыков саморегуляции [5].

Показано, что чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем выше результаты любой деятельности – учебной, спортивной, профессиональной [6]. Это верно для обучения в любом возрасте, в том числе и для достижения успехов в обучении в университете. Однако до сих пор нет данных о том, каким образом можно измерить обучаемость с помощью объективных психофизиологических показателей, и связана ли вычисленная таким образом обучаемость саморегуляции с академической успеваемостью и специализацией обучения. Вопрос обучаемости саморегуляции, скорости освоения этого навыка, остается до сих пор малоизученным.

Способность легко и быстро осваивать навыки управления собственным эмоциональным состоянием, поведением, действиями, физиологическими функциями лежит в основе обучаемости саморегуляции. В настоящей работе в качестве инструмента измерения уровня обучаемости саморегуляции предпринята попытка использовать технологию нейробиоуправления (НБУ), которая предполагает обучение с помощью обратной связи от собственных психофизиологических показателей когнитивной эффективности и психоэмоционального напряжения [12]. В частности, ключевым показателем когнитивной эффективности является амплитуда высокочастотного диапазона альфа-волн электроэнцефалограммы (ЭЭГ) [11; 12], а в качестве маркера психоэмоционального напряжения используют электромиограмму (ЭМГ) мышц лба [15]. В предварительных исследованиях показано, что тренинг НБУ, направленный на увеличение амплитуды высокочастотных альфа-волн с одновременным снижением ЭМГ, приводит к улучшению способности контроля когнитивных и моторных функций, снижению эмоциональной реактивности и повышению оценок студентов-музыкантов [9]. При этом

эффективность НБУ, как любого другого вида обучения или тренинга, оценивалась по изменению уровня тренируемых психофизиологических параметров, тревожности и академических оценок [16].

Вопрос настоящего исследования: возможно ли использовать этот же инструмент НБУ для оценки обучаемости саморегуляции у студентов других специальностей, и будет ли показатель обучаемости связан с академической успеваемостью и спецификой обучения в вузе. Для этого в исследование были приглашены магистранты и аспиранты, имеющие опыт изучения естественно-научных и инженерных специальностей, близких по профилю, но отличающихся по целям изучения и требованиям, предъявляемым к специалистам.

Целью обучения студентов естественно-научных специальностей является получение новых знаний о мире, основополагающих принципов и законов природы. Цель обучения студентов инженерных специальностей заключается в получении знаний и подходов к проектированию и внедрению разработанных в науке решений. Таким образом, несмотря на то что обе области знаний взаимосвязаны и дополняют друг друга, их природа, подходы и цели значительно отличаются. *Цель исследования* – изучение обучаемости саморегуляции студентов естественно-научных и инженерных специальностей. Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

- 1) апробировать индекс обучаемости саморегуляции на студентах тех специальностей, у которых моторный контроль не является профессионально важным качеством (см. [9]);
- 2) сравнить обучаемость саморегуляции обозначенных групп с использованием разработанного индекса;
- 3) проверить, влияет ли специальность, по которой обучаются студенты, на достижение успеха в обучении непрофильным дисциплинам.

## Материалы и методы

К исследованию были приглашены 52 практически здоровых добровольца мужского пола – магистранты и аспиранты Московского физико-технического института и Новосибирского государственного университета (средний возраст:  $26,3 \pm 6,5$  лет), разделенных на две группы, не отличающихся по возрасту: 1 группа ( $N_1 = 26$ ) – магистранты и аспиранты, закончившие бакалавриат по естественно-научным специальностям (физика, математика, химия, биология и пр.), 2 группа ( $N_2 = 26$ ) магистранты и аспиранты, имеющие опыт бакалавриата по инженерным специальностям (техника, электроника и пр.). На проведение исследования было получено разрешение этического комитета Федерального

исследовательского центра фундаментальной и трансляционной медицины (№ 7 от 15.02.2024), каждый испытуемый подписывал информированное согласие и заполнял специально разработанную анкету.

До начала тренинга саморегуляции все участники проходили один и тот же общеобразовательный 30-часовой гуманитарный курс «Введение в когнитивные науки» и в результате получили оценки по 10-балльной шкале. Для оценки влияния тренинга саморегуляции на эмоциональную реактивность до и после тренинга оценивался уровень позитивного и негативного аффекта по шкале PANAS [17]. Данная шкала предназначена для диагностики широкого спектра позитивных и негативных эмоциональных состояний.

*Тренинг осознанной саморегуляции*, направленный на одновременное увеличение когнитивной эффективности (по увеличению магнитуды альфа-волн ЭЭГ (МА-ЭЭГ)) и снижение психоэмоционального напряжения (по снижению интегральной ЭМГ (ИЭМГ) мышц лба), проводился с помощью аппаратно-программного комплекса «БОСЛАБ» (ООО «КОМСИБ», Новосибирск, Россия). Сигнал обратной связи в виде аудио-подкрепления предоставлялся в то время, когда усредненные за 250 мс значения МА-ЭЭГ превышали порог, а соответствующие значения ИЭМГ снижались ниже порога. Пороги устанавливались индивидуально в зависимости от фоновых значений сигналов. Тренинг состоял из шести двухминутных сессий различной трудности и пяти одноминутных периодов отдыха. Первые две сессии проводились при легком достижении порога (70% от среднего значения МА-ЭЭГ и 130% от среднего значения ИЭМГ от соответствующих средних, вычисленных по фоновой регистрации, задача 1), третья и четвертая сессия предусматривали задачу преодоления порога (задача 2), равного среднему уровню тренируемых показателей МА-ЭЭГ и ИЭМГ. В 5-й и 6-й сессиях задача усложнялась – необходимо было преодолеть пороги, равные 130% от среднего значения МА-ЭЭГ и 70% от ИЭМГ (задача 3). Для достижения успеха в тренинге испытуемым были предложены следующие стратегии:

- 1) перенос веса тела на переднюю часть стопы;
- 2) удлиненный выдох;
- 3) расслабление мышц лба и челюстей;
- 4) воображение чего-то приятного.

В перерывах между сессиями тренинга инструктор фиксировал самоощущения испытуемого и стратегию достижения успеха в данной сессии тренинга. Персонализация нейробиоуправления обеспечивалась определением индивидуальных частотных границ высокочастотного альфа-диапазона ЭЭГ [10].

*Индекс обучаемости саморегуляции (ИОС)* в каждой отдельной сессии определялся следующим образом: зарегистрированные величины амплитуды МА-ЭЭГ и ИЭМГ усреднялись каждую секунду. В случае, если амплитуда ИЭМГ превышала 50 мкВ, а МА-ЭЭГ была равна 0, эти данные исключались из анализа.

Периоды длительностью больше 2 с, когда одновременно МА-ЭЭГ повышалась, а ИЭМГ понижалась по сравнению с предыдущим периодом, считались успешными. Они определялись с помощью алгоритма, реализованного на языке программирования Python. Более подробно: по усредненным за 1 секунду данным МА-ЭЭГ и ИЭМГ рассчитывались последовательные приросты ( $\Delta$ ), период определяли как «успешный», если все последовательные приросты были положительными для МА-ЭЭГ и отрицательными для ИЭМГ для входящих в него временных интервалов.

ИОС рассчитывался как натуральный логарифм процента «успешных» участков к общей длительности данной сессии в каждой отдельной сессии по следующей формуле:

$$\text{ИОС} = \ln \left( \frac{\sum \text{успешные периоды (s)}}{\text{Общее время (s)}} \cdot 100 \right).$$

ИОС усреднялся в каждой паре сессий – 1 и 2, 3 и 4, 5 и 6, т.е. по каждой задаче.

*Эффективность каждой сессии* определялась по процентному изменению среднего уровня МА-ЭЭГ и ИЭМГ в последнем временном квартале (91–120 с) сессии к среднему уровню МА-ЭЭГ и ИЭМГ в начале (в первом квартале – от 0 до 30 с) сессии ( $\Delta\%$ ). Стоит отметить, что эффективность «успешных» сессий по ИЭМГ имеет отрицательные значения. Эффективность по МА-ЭЭГ и ИЭМГ усреднялась также по каждой задаче аналогично ИОС.

*Эффективность тренинга НБУ* определялась по процентному изменению позитивного и негативного аффекта относительно исходного состояния.

*Статистический анализ.* Зависимость ИОС и эффективности сессии от трудности поставленной задачи тренинга нейробиоуправления и академической специальности исследовалась с помощью дисперсионного анализа (ANOVA) по внутрииндивидуальному фактору ЗАДАЧА (3 уровня) и межгрупповому фактору ГРУППА (2 уровня), также для попарных сравнений  $\Delta\%$  МА-ЭЭГ и  $\Delta\%$  ИЭМГ был использован тест Стьюдента. Для анализа влияния тренинга НБУ на изменение позитивного и негативного аффекта был использован дисперсионный анализ

по фактору ДО-ПОСЛЕ (2 уровня). С помощью корреляционного анализа исследовали взаимосвязь между уровнем академической успеваемости, ИОС и эффективностью тренинга НБУ.

## Результаты исследования

В исходном состоянии группы 1 и 2 не отличались по уровню шкал позитивного и негативного аффекта. Однако уровень оценок по общеобразовательной дисциплине «Введение в когнитивные науки» в группе 1 был выше согласно критерию Манна–Уитни, чем в группе 2 ( $p = 0,002$ ).

Дисперсионный анализ обучаемости саморегуляции установил увеличение этого показателя от первой к третьей задаче ( $F(2,50) = 4,23$ ;  $p = 0,02$ ), как показано на рис. 1. Значимое взаимодействие факторов «Группа» × «Задача» ( $F(4,48) = 4,96$ ;  $p = 0,002$ ) свидетельствует о том, что ИОС в задачах тренинга легкой и средней трудности был одинаковым в сравниваемых группах, а при задаче тренинга повышенной трудности обучаемость саморегуляции достоверно больше выросла в группе 1, чем в группе 2, что также подтверждается сравнением ИОС в исследуемых группах по критерию Стьюдента (табл. 1). Рост обучаемости саморегуляции является электрофизиологическим подтверждением педагогических наблюдений [14]. ИОС в первых сессиях тренинга положительно коррелировал с академической успеваемостью в общей выборке испытуемых ( $r = 0,433$ ;  $p = 0,001$ ).

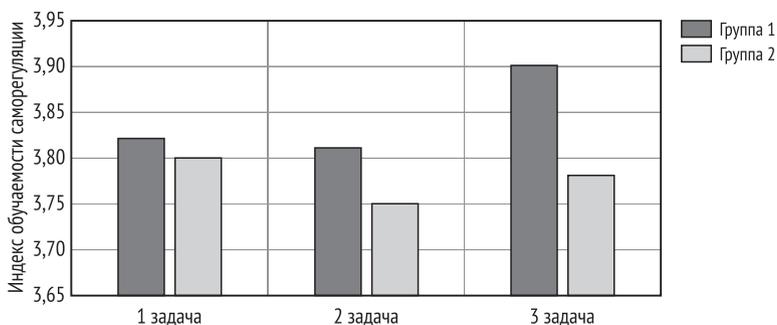
Таблица 1

### Результаты сравнения индекса обучаемости саморегуляции в группах 1 и 2

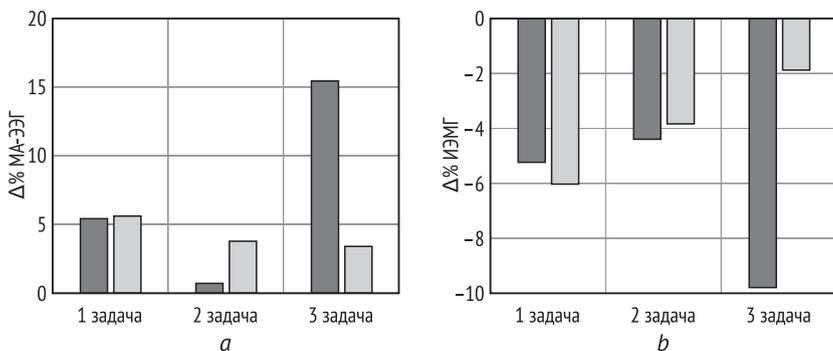
ИОС, ln%	Группа 1 ( $N_1 = 26$ )		Группа 2 ( $N_2 = 26$ )		Межгрупповые сравнения	
	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1 задача	3,82	0,04	3,80	0,08	2,558	0,072
2 задача	3,81	0,02	3,75	0,01	2,511	0,081
3 задача	3,90	0,01	3,78	0,01	3,995	<b>0,032</b>

Анализ эффективности выполнения задач тренинга осознанной саморегуляции, в свою очередь, выявил, что изменения ИЭМГ и МА-ЭЭГ в зависимости от трудности задачи тренинга в группах 1 ( $N_1 = 23$ ) и 2 ( $N_2 = 22$ ) носили разный характер (рис. 2). Дисперсионный

анализ по факторам «Группа» и «Задача» и зависимым переменным  $\Delta\%$  МА-ЭЭГ и  $\Delta\%$  ИЭМГ продемонстрировал высокую достоверность этих различий ( $F(4,40) = 5,75; p = 0,001$ ). Если при выполнении задачи 1 – задачи легкого уровня – эффективность сессий была примерно одинакова для обеих групп, то на задаче средней сложности, при снижении эффективности в группах по обоим параметрам, процент прироста МА-ЭЭГ – показателя когнитивной эффективности – среднее значение по группе 1 уменьшилось значительно сильнее, чем в группе 2. Следует отметить, что в силу высокой вариативности МА-ЭЭГ это различие не достигло уровня достоверности (табл. 2).



**Рис. 1.** Уровень индекса обучаемости саморегуляции при задачах тренинга нейробиоуправления различной сложности



**Рис. 2.** Изменения магнитуды МА-ЭЭГ (а) и ИЭМГ (б) в результате сессий различной сложности задач тренинга  
Обозначения такие же, как на рис. 1

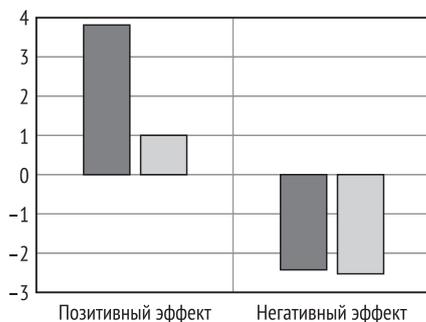
Таблица 2

### Зависимость эффективности сессий по МА-ЭЭГ и ИЭМГ от трудности задачи тренинга в группах сравнения

		Группа 1 ( $N_1 = 23$ )		Группа 2 ( $N_2 = 22$ )		Тест Стьюдента (межгрупповые сравнения) $p$
		$M$	$m$	$M$	$m$	
Δ% ИЭМГ	1 задача	-5,20	2,20	-6,00	2,25	0,914
	2 задача	-4,37	1,81	-3,84	1,85	0,822
	3 задача	-9,78	1,45	-1,86	1,49	<b>0,0002</b>
	<i>Тест Стьюдента (парные сравнения по задачам), <math>p</math></i>					
	$p$ (1 и 2)	0,591		0,296		
	$p$ (1 и 3)	<b>0,026</b>		0,055		
	$p$ (2 и 3)	<b>0,0004</b>		0,363		
Δ% МА-ЭЭГ	1 задача	5,54	1,98	5,63	2,02	0,977
	2 задача	0,78	2,70	3,84	2,76	0,431
	3 задача	15,49	2,89	3,42	2,95	<b>0,0055</b>
	<i>Тест Стьюдента (парные сравнения по задачам), <math>p</math></i>					
	$p$ (1 и 2)	0,131		0,600		
	$p$ (1 и 3)	<b>0,009</b>		0,384		
	$p$ (2 и 3)	<b>0,0035</b>		0,884		

При выполнении задачи 3 в группе 1 эффективность достоверно выросла (относительно уровня задач 1 и 2), а в группе 2 она еще больше снизилась по МА-ЭЭГ или незначительно увеличилась по ИЭМГ. Но ни  $F$ -критерий Фишера, ни  $t$ -критерий Стьюдента в группе 2 не показал достоверных изменений МА-ЭЭГ и ИЭМГ. Различия между группами по эффективности выполнения задачи 3 были высоко значимы как по амплитуде альфа-волн ЭЭГ, связанной с когнитивной эффективностью ( $F(1,43) = 8,55; p = 0,0055$ ), так и по уровню психоэмоционального напряжения – приросту ИЭМГ ( $F(1,43) = 14,48; p = 0,0004$ ).

В результате ANOVA изменений показателей позитивного и негативного аффекта после проведенного тренинга по факторам «До-После» и «Группа» увеличение позитивного аффекта (ощущений счастья, радости, прилива энергии) отмечалось только в группе 1 ( $F(1,22) = 5,24$ ;  $p = 0,032$ ). Несмотря на статистически недостоверное снижение негативного аффекта, все же уменьшение неприятных эмоций и чувств отмечалось у 66% испытуемых (рис. 3), и величина этого снижения коррелировала с индексом обучаемости саморегуляции в трудной задаче тренинга НБУ.



**Рис. 3.** Изменение позитивного и негативного эффекта после тренинга НБУ в группах студентов, отличающихся по специфике обучения  
Обозначения такие же, как на рис. 1

## Обсуждение

Анализ эффективности выполнения задач тренинга осознанной саморегуляции позволяет предположить, что в середине сеанса наступает осознание неумения решать поставленную перед тренирующимся задачу, что приводит к использованию различных вариантов преодоления этого состояния, осознанному выбору наиболее успешных стратегий тренинга. Длительность этого перехода от неосознанного незнания к осознанному знанию может отличаться продолжительностью стадии осознанного незнания. Вероятно, здесь уместно использовать теорию четырех стадий обучения по Ноэлю Берчу [2; 13].

Динамика ИОС, являющегося временной характеристикой (он отвечает за процент времени, когда задача, поставленная перед обучающимся, выполняется правильно), в целом похожая на динамику показателей

эффективности, не имеет столь высокой индивидуальной вариативности. В группе 2 длительность занятий, количество сессий тренинга, вероятно, было недостаточным для достижения более высоких показателей индекса. Следовательно, ИОС соответствует цели персонализированной настройки длительности обучения, может служить надежным инструментом прогноза обучаемости саморегуляции как способности легко и быстро осваивать новые навыки. В целом, полученные результаты еще раз подтверждают известный факт, что обучаемость растет в зависимости от количества и длительности занятий [14].

Можно сказать, что инженеры менее уверены в своих силах, когда сталкиваются с задачами высокой сложности. В этом случае они могут сомневаться в своей способности находить решения, что приводит к ухудшению результатов саморегуляции. Их подход фокусируется на структурированных и предсказуемых задачах, и с увеличением сложности они сталкиваются с вызовами, которые, как им кажется, могут превышать их текущие навыки. С другой стороны, естественно-научные специалисты, возможно, сталкиваются с более сложными и непредсказуемыми задачами на уровне средней сложности, что может вызывать чувство неопределенности и снижение самооэффективности. Однако, когда задачи становятся более сложными, они могут интуитивно использовать опыт нестандартного решения научных задач и креативные подходы, что позволяет им достичь высоких результатов. Этот скачок в эффективности может объясняться высокой мотивацией к решению комплексных проблем.

Таким образом, различия в поведении инженеров и естественно-научных специалистов в тренингах по саморегуляции можно объяснить их разной подготовкой, подходом к решению задач и опытом [1]. Инженеры могут привлекать более системный подход, тогда как естественно-научные специалисты могут использовать более интуитивные и креативные методы, что помогает им лучше справляться с неожиданными ситуациями на более высоком уровне сложности.

Если связать полученные результаты с теорией Н. Берча [2; 13], то можно предположить, что студенты естественно-научных специальностей быстрее ориентируются при отсутствии необходимых знаний для решения задачи саморегуляции, и за счет большей психологической гибкости им требуется меньше времени для осознания ошибок и нахождения новых способов достижения результата, тогда как студенты инженерных специальностей ориентированы на последовательное, «проектное» решение задач, и им необходимо больше времени для освоения нового навыка.

## Заключение

В настоящем исследовании предложен несложный математический инструментарий объективной оценки обучаемости саморегуляции как способности быстро и легко осваивать новые навыки – индекс обучаемости саморегуляции. С использованием этого индекса и анализом эффективности решения задач саморегуляции было показано, что обучаемость саморегуляции и эффективность тренинга саморегуляции у студентов высшей школы не связаны с исходным эмоциональным статусом, но при решении наиболее трудных задач зависят от специфики академического обучения.

Индекс обучаемости саморегуляции может служить инструментом для персонализации протоколов не только биоуправления, но и обучающих программ в целом с учетом индивидуализации времени, необходимого для обучения.

## Библиографический список / References

1. Бучацкая М.В., Капранова М.В. Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 63–69. DOI: 10.17759/pse.2015200207 [Buchatskaya M.V., Kapranova M.V. Features of the structure of psychological well-being of students and students of various fields of professional training. *Psychological Science and Education*. 2015. Vol. 20. No. 2. Pp. 63–69. (In Rus.). DOI: 10.17759/pse.2015200207]
2. Джафарова О.А., Изарова И.О., Иванова Н.Ю. Модель обучения и биоуправление (статистический анализ) // Биоуправление-3: Теория и практика. 1998. Т. 3. С. 242–251. [Jafarova O.A., Izarova I.O., Ivanova N.Yu. The learning model and bio-management (statistical analysis). *Bioupravlenie-3: Teoriya i praktika*. 1998. Vol. 3. Pp. 242–251. (In Rus.)]
3. Карпова Е.В. Саморегуляция как фактор развития обучаемости // Ярославский психологический вестник. 2020. Т. 48. № 3. С. 70–73. [Karpova E.V. Self-regulation as a factor in the development of learning ability. *Yaroslavl Psychological Vestnik*. 2020. Vol. 48. No. 3. Pp. 70–73. (In Rus.)]
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 127–135. [Konopkin O.A. General ability to self-regulate as a factor in subjective development. *Voprosy psihologii*. 2004. No. 2. Pp. 127–135. (In Rus.)]
5. Котляр И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7. № 2. С. 74–83. [Kotlyar I.A., Safronova M.A. Three concepts about the reality of child development:

- Learning ability, zone of proximal development and scaffolding. *Cultural-Historical Psychology*. 2011. Vol. 7. No. 2. Pp. 74–83. (In Rus.)]
6. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135. [Morosanova V.I., Fomina T.G. Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of achieving educational goals. *Voprosy psikhologii*. 2016. No. 2. Pp. 124–135. (In Rus.)]
  7. Якиманская И.С. Проблемы обучения и развития в трудах Н.А. Менчинской. К 90-летию Н.А. Менчинской // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 79–83. [Yakimanskaya I.S. Problems of education and development in the works of N.A. Menchinskaya. On the 90th anniversary of N.A. Menchinskaya. *Voprosy psikhologii*. 1995. No. 3. Pp. 79–83. (In Rus.)]
  8. Arguedas M., Daradoumis T., Caballé S. Measuring the effects of pedagogical agent cognitive and affective feedback on students' academic performance. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. 1495342. DOI: 10.3389/frai.2024.1495342
  9. Bazanova O.M., Konson G.R., Kondratenko A.D. et al. The biofeedback for musicians focused on ensuring students to award their peak performance. *International Journal of Psychophysiology*. 2023. Vol. 188. Pp. 61–62. DOI: 10.1016/j.ijpsycho.2023.05.158
  10. Bazanova O.M., Nikolenko E.D., Barry R.J. Reactivity of alpha rhythms to eyes opening (the Berger effect) during menstrual cycle phases. *International Journal of Psychophysiology*. 2017. Vol. 122. Pp. 56–64. DOI: 10.1016/j.ijpsycho.2017.05.001
  11. Bazanova O.M., Vernon D. Interpreting EEG alpha activity. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2014. Vol. 44. Pp. 94–110. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2013.05.007
  12. Birbaumer N., Hochberg L.R. A useful communication in brain-computer interfaces. *Neurology*. 2018. Vol. 91. No. 3. Pp. 109–110. DOI: 10.1212/WNL.0000000000005804
  13. Brizga D. Competence development model for occupational safety specialists. *Engineering for Rural Development*. 2016. Vol. 1. Pp. 774–780.
  14. Dignath C., Buettner G., Langfeldt H.-P. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*. 2008. Vol. 3. No. 2. Pp. 101–129. DOI: 10.1016/j.edurev.2008.02.003
  15. Frazão Y.S., Manzi S.B., Krakauer L., Berretin-Felix G. Effectiveness of orofacial myofunctional intervention to mitigate facial aging signs: A clinical trial. *CoDAS*. 2024. Vol. 36. No. 5. e20230016. DOI: 10.1590/2317-1782/20242023016pt
  16. Reiner M., Gruzelier J., Bamidis P.D., Auer T. The science of neurofeedback: Learnability and effects. *Neuroscience*. 2018. Vol. 378. Pp. 1–10. DOI: 10.1016/j.neuroscience.2018.04.024
  17. Weik E., Virji-Babul N., Ribary U., Tipper C. A matter of perspective: Distinct brain mechanisms for evaluating positive and negative social feedback about oneself and another person. *Soc Neurosci*. 2022. Vol. 17. No. 3. Pp. 193–208. DOI: 10.1080/17470919.2022.2058081

Статья поступила в редакцию 26.06.2025, принята к публикации 09.08.2025

The article was received 26.06.2025, accepted for publication 09.08.2025

## Сведения об авторах / About the authors

**Джафарова Ольга Андреевна** – кандидат физико-математических наук; руководитель лаборатории компьютерных систем биоуправления, Федеральный исследовательский центр фундаментальной и трансляционной медицины, г. Новосибирск

**Olga A. Jafarova** – PhD in Physics and Mathematics; Head of the Biofeedback Computer Systems Laboratory, Federal Research Center for Fundamental and Translational Medicine, Novosibirsk

E-mail: jafarova@niimbb.ru

**Базанова Ольга Михайловна** – доктор биологических наук; главный научный сотрудник лаборатории компьютерных систем биоуправления, Федеральный исследовательский центр фундаментальной и трансляционной медицины, г. Новосибирск; доцент кафедры теоретической кибернетики механико-математического факультета, Новосибирский государственный университет; профессор учебно-научного центра гуманитарных и социальных наук, Московский физико-технический институт

**Olga M. Bazanova** – Dr. Biological Hab.; chief researcher at the Biofeedback Computer Systems Laboratory, Federal Research Center for Fundamental and Translational Medicine, Novosibirsk; associate professor at the Department of Theoretical Cybernetics of the Faculty of Mechanics and Mathematics, Novosibirsk State University; Professor at the Educational and Scientific Center for Humanities and Social Sciences, Moscow Institute of Physics and Technology

E-mail: bazanova\_olgamih@mail.ru

**Николенко Екатерина Дмитриевна** – младший научный сотрудник лаборатории компьютерных систем биоуправления, Федеральный исследовательский центр фундаментальной и трансляционной медицины, г. Новосибирск

**Ekaterina D. Nikolenko** – junior researcher at the Biofeedback Computer Systems Laboratory, Federal Research Center for Fundamental and Translational Medicine, Russian Federation, Novosibirsk

E-mail: edn21@mail.ru

**Джафаров Камил Азизович** – кандидат физико-математических наук; доцент кафедры высшей математики факультета прикладной математики и информатики, Новосибирский государственный технический университет

**Kamil A. Dzhafarov** – PhD in Physics and Mathematics; associate professor at the Department of Higher Mathematics of the Faculty of Applied Mathematics and Computer Science, Novosibirsk State Technical University

E-mail: kamildzhafarov@gmail.com

**Николаева Татьяна Андреевна** – инженер, Лимнологический институт Сибирского отделения Российской академии наук, г. Иркутск

**Tatiana A. Nikolaeva** – engineer, Limnological Institute Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Irkutsk

E-mail: tanya20002011@gmail.com

#### Заявленный вклад авторов

**О.А. Джафарова** – разработка концепции исследования, отбор научной литературы по теме исследования, анализ результатов исследования

**О.М. Базанова** – разработка концепции исследования, отбор научной литературы по теме исследования, анализ результатов исследования

**Е.Д. Николенко** – отбор научной литературы по теме исследования, проведение исследования, анализ результатов исследования

**К.А. Джафаров** – анализ результатов исследования, статистическая обработка данных

**Т.А. Николаева** – первичная обработка данных, реализация алгоритма анализа обучаемости на языке Python

#### Contribution of the authors

**O.A. Dzhafarova** – research concept development, selection of relevant scientific literature, analysis of research results

**O.M. Bazanova** – research concept development, selection of relevant scientific literature, analysis of research results

**E.D. Nikolenko** – selection of relevant scientific literature, research implementation, analysis of research results

**K.A. Dzhafarov** – analysis of research results, statistical data processing

**T.A. Nikolaeva** – primary data processing, implementation of the learning analysis algorithm in Python

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

**Н.Г. Молодцова**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Психодидактическая модель развития визуального мышления детей с помощью произведений живописи

Статья посвящена актуальной проблеме превенции клиповости мышления и формирования визуальной культуры современных обучающихся. В статье описывается авторский подход к развитию визуального мышления как понятийного механизма проникновения в смысловую ткань наглядных образов произведений живописи с помощью метода фасилитированной дискуссии в процессе группового рассматривания и специальным образом организованного обсуждения картин. Наглядно представлена психодидактическая модель развития визуального мышления в контексте комплексной структуры, описывающей процесс и психолого-педагогические условия его развития в соответствии со слагаемыми дидактической системы, от определения до оценки результатов, по пяти взаимосвязанным блокам: целевому, концептуальному, процессуальному, содержательному и критериально-результативному. Приводятся и анализируются данные констатирующего, экспериментального и контрольного этапов лонгитюдного эмпирического исследования, позволяющие подтвердить эффективность использования данной модели на практике с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с помощью отслеживания у них динамики развития визуального мышления по таким критериям, как разработанность созданного образа, аргументация, вариативность, целостность, полнота, гибкость, оригинальность мышления, умение строить умозаключения, сформированность уровней понимания картины (фактуальный, подтекстовый, концептуальный).

© Молодцова Н.Г., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** развитие визуального мышления ребенка, психодидактическая модель, визуальная культура обучающихся, фасилитированная дискуссия, произведения живописи на занятиях с детьми

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Молодцова Н.Г. Психодидактическая модель развития визуального мышления детей с помощью произведений живописи // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 197–211. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-197-211

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-197-211

**N.G. Molodtsova**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## A psychodidactic model for developing children's visual thinking using paintings

The article addresses the pressing issue of preventing clip-based thinking and developing visual culture in modern students. It presents the author's approach to developing visual thinking as a conceptual mechanism for penetrating the semantic fabric of visual images in paintings using a facilitated discussion method during group viewing and a specially organized discussion of the paintings. The psychodidactic model for developing visual thinking is clearly presented within the context of a comprehensive framework that describes the process and the psychological and pedagogical conditions for its development in accordance with the components of the didactic system, from definition to evaluation of results, across five interconnected blocks: target, conceptual, procedural, substantive, and criterion-based-results. The data from the ascertaining, experimental, and control stages of a longitudinal empirical study are presented and analyzed. This study confirms the effectiveness of this model in practice with older preschool and primary school-aged children by tracking the dynamics of their visual thinking development based on criteria such as the elaboration of the created image, argumentation, variability, integrity, completeness, flexibility, originality

of thought, the ability to draw conclusions, and the development of levels of understanding of the image (factual, subtextual, conceptual).

**Key words:** development of children's visual thinking, psychodidactic model, visual culture of students, facilitated discussion, works of art in children's classes

CITATION: Molodtsova N.G. A psychodidactic model for developing children's visual thinking using paintings. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 197–211. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-197-211

В связи с тем, что в когнитивном развитии современных детей часто наблюдается феномен клиповости, выражающийся в фрагментарности и поверхностности восприятия, без осознания и понимания информации, заложенной в зрительных образах, все актуальнее становится проблема формирования визуальной культуры обучающихся как части общей культуры человека, которая формирует у людей способность к анализу, интерпретации, оценке и созданию визуальных образов [4; 5; 8]. Визуальная культура чаще всего рассматривается исследователями в области педагогики и психологии в контексте совокупности общественных, индивидуальных, материальных и интеллектуальных визуальных ценностей, хранящихся в форме символов и передаваемых посредством визуальных средств информации [4; 6; 8]. Следовательно, необходимо создавать специальные образовательные практики, направленные на формирование визуальной культуры современных обучающихся, которые будут помогать детям овладевать способами работы с информацией, заложенной в визуальных образах, способствовать ее пониманию и осмыслению. В основе одной из таких практик лежит разработанная нами психодидактическая модель развития визуального мышления на материале произведений живописи [11].

Визуальное мышление (ВМ) мы рассматриваем, во многом опираясь на исследования В.П. Зинченко [8; 9], В.И. Жуковского [7], Д.В. Пивоварова [Там же], как понятийный механизм проникновения в смысловую ткань наглядного образа, как вид творческого мышления, который осуществляет оперирование визуальными образами и порождает новые визуальные формы, несущие смысловую нагрузку и делающие значение видимым, обеспечивает связь чувственных и рациональных форм познания и является основой визуальной культуры. ВМ помогает перевести информацию, приобретаемую детьми посредством наблюдения, в ряд личностно-ориентированных знаний.

Развитию ВМ необходимо уделять особое внимание в период старшего дошкольного и младшего школьного возраста, поскольку именно эти этапы онтогенеза являются сензитивными для решения данной проблемы в силу возрастных особенностей (любопытность, свежесть восприятия, отсутствие стереотипизации мышления, активности детализированного восприятия и продуктивного воображения, наглядно-действенного и наглядно-образного характера детского мышления).

Одной из основ для создания психодидактической модели развития ВМ младших школьников для нас послужили идеи программы «Стратегия визуального мышления» (VTS) [18], разработанной отделом образования Музея современного искусства в Нью-Йорке (МОМА) и направленной на содействие развитию способности детей к глубокому личностному восприятию художественных ценностей, установлению собственной, естественной системы связи с искусством. Методические положения программы VTS легли в начале 2000 гг. в основу адаптированного сотрудниками отдела музейной педагогики Санкт-Петербургского института педагогического мастерства [1] к условиям российской культуры курса «Образ и мысль», где в процессе рассматривания картин использовался метод фасилитированной дискуссии, который мы взяли в свою практику.

В нашей модели развития ВМ также нашли отражение ключевое положение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [2] о том, что когнитивное развитие предполагает интериоризацию (присвоение) и трансформацию внешних социальных отношений; идеи К.Д. Ушинского [16] о метапредметности в образовании и последовательности реализации принципа наглядности (от образа к мысли, от мысли к слову). Кроме того, важно отметить, что в основу нашей концепции развития визуального мышления на материале произведений живописи легла идея Л.С. Выготского [2] о том, что понимание художественного произведения оказывается неосуществимым приемами логического толкования, и в этом смысле организованное рассматривание картин учит ребенка последовательно и избирательно воспринимать и интерпретировать художественные образы. Важно учить детей систематически интуитивно постигать систему передачи изображения, для чего следует, с одной стороны, совершенствовать перцептивные навыки, а с другой – развивать мыслительные способности, на которые эти навыки опираются.

Визуальное мышление, как и воображение, свободнее действует в ситуациях со слабой информационной определенностью, которую эффективно обеспечивают картины, предполагающие множество интерпретаций. В процессе развития визуального мышления необходимо

создание особой креативной (творческой) среды, характеризующейся такими параметрами, как проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность. Вербальная информация о картине не должна мешать процессу создания и расшифровки зрительных образов, не должна предшествовать личному запросу младших школьников, а должна появляться как результат их познавательной активности. Название должно опираться на предварительное обследование предмета, его образа.

Процесс развития умений создавать и понимать наглядные образы важно строить на основе познавательной инициативы самого ребенка, который оказывается в ситуации самостоятельного поиска решений, в условиях действия ЗБР (зоны ближайшего развития) согласно учению Л.С. Выготского. В процессе формирования визуального мышления необходимо особое внимание уделять вербализации возникающих художественных образов. Мы разделяем мнение специалистов в области исследования визуального мышления о том, что для данного вида мышления, которым мы пользуемся при обработке зрительной информации, изображение, как иероглиф, является знаком, скрывающим определенное пространство смыслов. Словесное проговаривание того, что мы видим, дисциплинирует, организует, уточняет интуитивно ощущаемый смысл, делает его осознаваемым [13].

Данные идеи послужили основой для создания прикладной психодидактической модели развития ВМ на материале произведений живописи, наглядно представленной на рис. 1 и реализуемой образовательной программой «Образ, мысль и слово» [12] с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Эта модель представляет собой комплексную структуру, описывающую процесс и условия развития ВМ в психолого-педагогическом контексте в соответствии со слагаемыми дидактической системы. Она состоит из центрального компонента и пяти взаимосвязанных блоков, которые охватывают все аспекты – от определения до оценки результатов. Рассмотрим каждый компонент.

### *1. Дефиниция визуального мышления*

Центральным элементом модели является авторское понимание визуального мышления, что служит ядром схемы, определяя основные понятия и механизмы ВМ, и включает в себя:

- определение ВМ как понятийного механизма проникновения в смысловую ткань наглядного образа;
- структуру ВМ, состоящую из аналитической деятельности при выделении образов из общего плана картины (умение выделять и анализировать существующие образы), создания новых образов на основе



Рис. 1. Психодидактическая модель развития визуального мышления «Образ, мысль и слово»

- личных ассоциаций и вербализации художественных образов (умение оформлять чувственные впечатления в понятия, суждения, умозаключения);
- генезис ВМ, который рассматривается в виде трех последовательных этапов: детализированного восприятия; ассоциативно-образного мышления (появление и активное использование личных ассоциаций в процессе интерпретации наглядных образов, опора на прошлый опыт); собственно визуального мышления;
  - механизмы развития ВМ: посредством активизации процесса детализированного восприятия; через освоение способов работы с информацией; посредством организации исследовательской деятельности в процессе группового рассматривания художественных образов картины.

### *2. Концептуальный компонент*

Расположенный в верхней части схемы, этот компонент, задающий теоретическую рамку для всей модели, включает:

- основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [2] об активности субъекта в процессе познания; философскую концепцию В.Д. Жуковского, Д.В. Пивоварова [7] о сути и функциях ВМ; неоконгнитивную психологию В.Д. Шадрикова [17] о мысли как потребностно-эмоционально-содержательном образовании; подход К.Д. Ушинского [16] к последовательности реализации принципа наглядности: от образов к мысли, от мысли к слову; концепцию VTS (М.О.М.А) [1; 18]; концепции инновационности личности педагога Л.С. Подымовой, Н.А. Подымова [14]; концепции развития творческого мышления (М.М. Кашапова [10], А.М. Матюшкина и др.);
- принципы развития ВМ: отсутствие искусствоведческой информации, новизна стимульного наглядного материала, опора на собственный опыт переживаний и ассоциаций, создание креативной среды, вербализация увиденного, метапредметность, фасилитативная парадигма деятельности педагога, опора на ЗБР ребенка.

### *3. Содержательный компонент*

Этот модуль описывает содержательную основу процесса и включает в себя цели, задачи, средства и содержание технологии, где рассматривается содержательное информационное пространство произведения живописи и принципы его отбора, а также специально разработанная система метапредметных творческих упражнений.

Ключевым средством для развития ВМ являются картины как информационные послания, многозначные по интерпретации.

#### *4. Процессуальный компонент*

Этот блок детализирует практическую реализацию модели и описывает методологию, организацию, этапы работы:

- метод развития ВМ – фасилитированная, поддерживающая дискуссия, структурными составляющими которой являются ведущий-фасилитатор, группа участников (от 5 до 30 человек), стимул (картина для рассматривания), стратегия (открытые вопросы, направленные на восприятие и понимание произведений живописи, и техника парафраза-отзеркаливания, проговаривания ведущим того, что обнаружил и озвучил участник дискуссии, без искажения ключевой мысли ребенка);
- форму организации работы (групповую);
- характер взаимодействия участников образовательных отношений: субъект-субъектное, где подчеркивается роль педагога-фасилитатора как ключевого условия для развития ВМ детей; рассматривается процесс формирования фасилитативной компетентности педагога в соответствии с такими ее структурными компонентами, как мотивационный, когнитивный, операциональный, рефлексивный компоненты;
- этапы реализации модели, рассчитанные на 4 года.

#### *5. Критериально-результативный компонент*

Этот заключительный блок сосредоточен на оценке и результатах, он позволяет измерить эффективность модели с помощью отслеживания:

- динамики уровней развития ВМ по таким критериям, как разработанность созданного образа, аргументация, вариативность, целостность, полнота, гибкость, оригинальность мышления, умение строить умозаключения;
- сформированности уровней понимания картины (фактуальный, подтекстовый, концептуальный);
- сформированности фасилитативной компетентности педагога;
- достижения метапредметных и личностных результатов на каждом этапе реализации модели.

Таким образом, модель представляет собой логичную, целостную систему, которая охватывает все стадии – от теоретического осмысления и практической реализации до оценки итоговых результатов.

Для оценки эффективности реализации данной психодидактической модели развития ВМ младших школьников было проведено эмпирическое исследование, включающее в себя три этапа: констатирующий

(первый диагностический срез), формирующий и контрольный (второй диагностический срез).

Констатирующий эксперимент осуществлялся в Нижнем Новгороде на базе шести школ разного типа (авторская школа, лицей, школы с углубленным изучением отдельных предметов, общеобразовательные школы), трех ДООУ и одного учреждения дополнительного образования. Общая выборка на данном этапе исследования составила 435 детей.

С целью выявления особенностей развития ВМ был составлен диагностический комплекс [12], куда вошли: разработанная нами на основе результативного интервьюирования методика «Свободное описание», направленная на изучение способностей детей анализировать и интерпретировать образы картины; методика «Восстанови картину», позволяющая определить умение создавать наглядные образы в процессе восприятия произведения живописи, когда часть картины закрыта; краткий тест творческого мышления (фигурная форма) П. Торренса [15], целью которой является диагностика творческого мышления по таким параметрам, как полнота, беглость, гибкость, оригинальность и разработанность художественного образа; авторская методика «Задай вопросы к картине» для выявления уровня понимания картины по И. Гальперину [3].

Анализ фактических данных в процессе работы проводился в соответствии со следующими оценочными критериями, выделенными нами на основе теоретического анализа существующих исследований: полнота (общее количество воспринимаемых субъектом визуальных образов); широта (количество разнообразных групп образов, воспринятых субъектом); целостность (содержательно-образное обобщение художественных образов, выражающиеся в названии картины, предлагаемом субъектом); разработанность художественного образа (степень детализации созданного визуального образа); степень аргументации художественных образов (оперирование суждениями и умозаключениями, умение самостоятельно объяснить в развернутой речевой форме свои чувственные впечатления); вариативность (наличие нескольких версий при интерпретации одного и того же художественного образа);

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 385 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Выбор экспериментальных групп был обусловлен разными условиями внедрения данной модели, а именно – в образовательные организации общего образования, дополнительного образования, в подготовительные группы дошкольных образовательных учреждений городских и сельских школ. Контрольные группы (КГ) детей (150 человек) были сформированы вероятностным способом как простые случайные выборки из совокупности респондентов, участвовавших в констатирующем эксперименте.

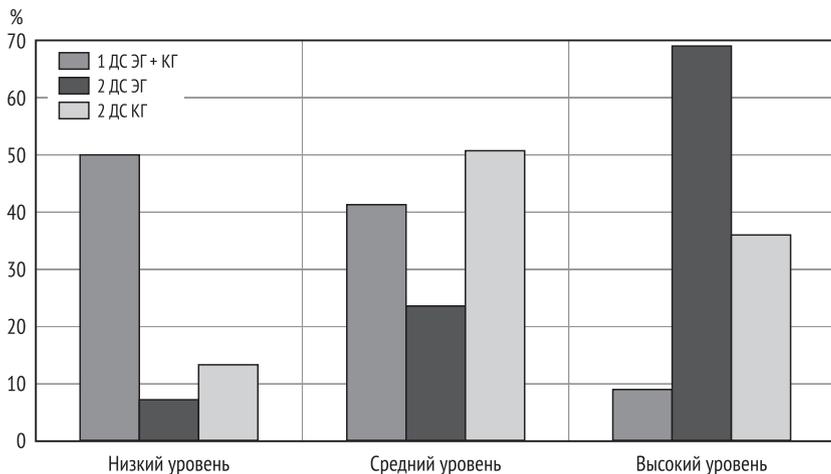
Формирующий эксперимент осуществлялся как в учебной деятельности в формате включения технологии в уроки гуманитарного цикла, так и внеурочной в виде специальных занятий по развитию ВМ учащихся в группах по 7–15 человек в режиме 1 раз в неделю в течение двух лет.

*Анализ результатов диагностики по методике «Свободное описание»* показал, что у детей ЭГ значительно повысились показатели полноты, широты, аргументированности при выделении образов из общего плана картины. Так, в ЭГ 69% детей вышли на средний уровень развития полноты в то время, как в КГ на второй уровень вышло только 56,3%; 70,9% детей ЭГ показали средний уровень широты оперирования образами, в КГ это составило только 52,7%. Среднее количество выделенных образов из общего плана картины составило порядка 16 образов. У детей ЭГ появились образы описания, образы эмоций, образы предвидения, образы времени и событий. В речи, помимо высказывающих-наблюдений, все больше отмечалось высказываний-описаний и высказываний-размышлений, умозаключений, уменьшилось количество высказываний, повторяющих чужое мнение. Дети стали чаще выходить на авторское название картины, т.е. повысился уровень содержательно-образного обобщения (целостности). Увеличился уровень аргументированности собственных суждений.

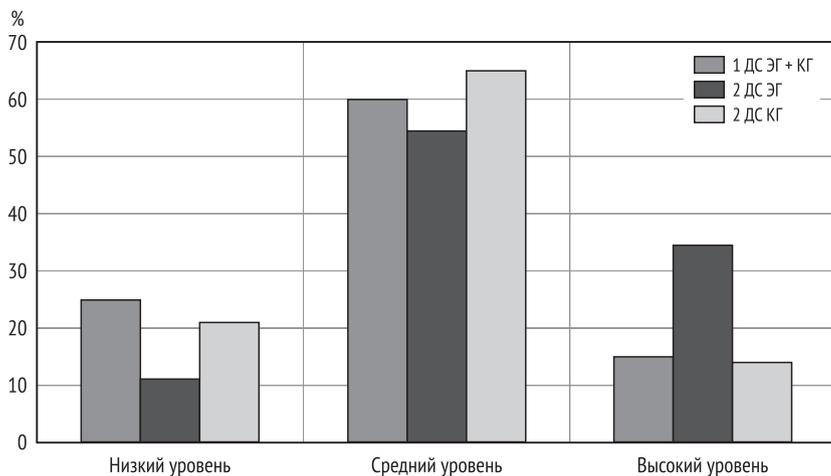
При оценке с помощью методики «Восстанови картину» второго компонента визуального мышления – умения создавать образы – также произошли положительные изменения. Если на этапе констатирующего эксперимента у детей преобладал низкий уровень (49,87% детей не могли воссоздать образ, только дорисовывали детали), то после формирующего эксперимента 69% детей ЭГ стали создавать образ, оправданный контекстом картины, демонстрируя высокий уровень развития данного показателя (рис. 2).

Анализируя показатели визуального мышления как продуктивного вида мышления с помощью теста П. Торренса, было обнаружено, что у детей ЭГ существенно повысился уровень оригинальности, гибкости и разработанности художественных образов, что наглядно представлено с помощью столбиковых гистограмм на рис. 3–5.

Диагностика уровня понимания картины также показала положительную динамику у детей ЭГ. Если во время констатирующего эксперимента большинство детей (47,6%) находилось на нулевом, фрагментарном уровне понимания картины, то после формирующего эксперимента преобладающим стал подтекстовый уровень (54%), а 16% детей ЭГ вышли даже на концептуальный уровень понимания картины, в то время как в КГ это уровень показало только 4% (рис. 6).



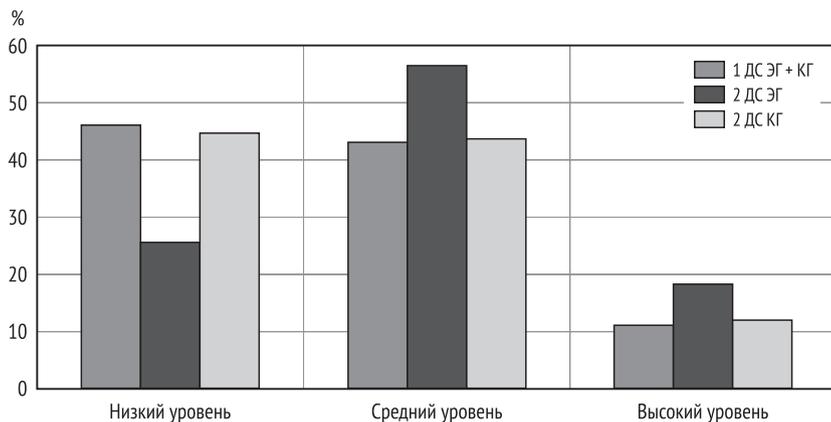
**Рис. 2.** Динамика развития умения создавать образы, соответствующие контексту картины



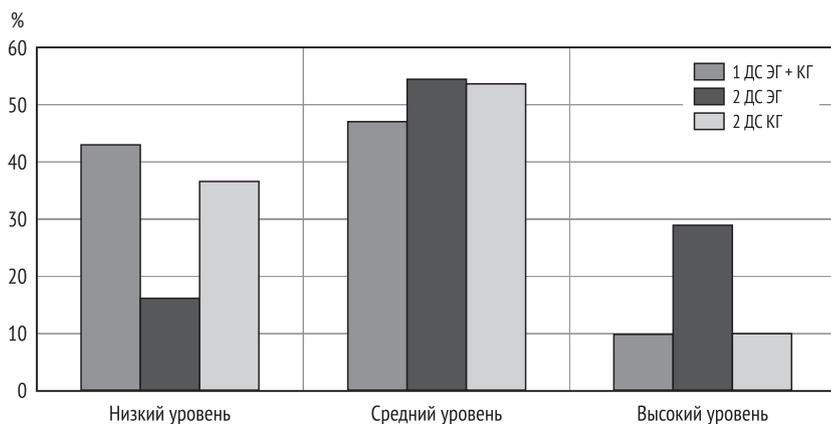
**Рис. 3.** Динамика развития оригинальности мышления (по П. Торренсу)

Таким образом, результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о продуктивном развитии у детей, участвующих в апробации психодидактической модели «Образ, мысль и слово», всех показателей ВМ, выделенных нами в процессе исследования, что

позволило им перейти на более высокие уровни развития ВМ по сравнению с результатами констатирующего эксперимента и контрольной группой, занимавшейся в условиях традиционной образовательной среды.

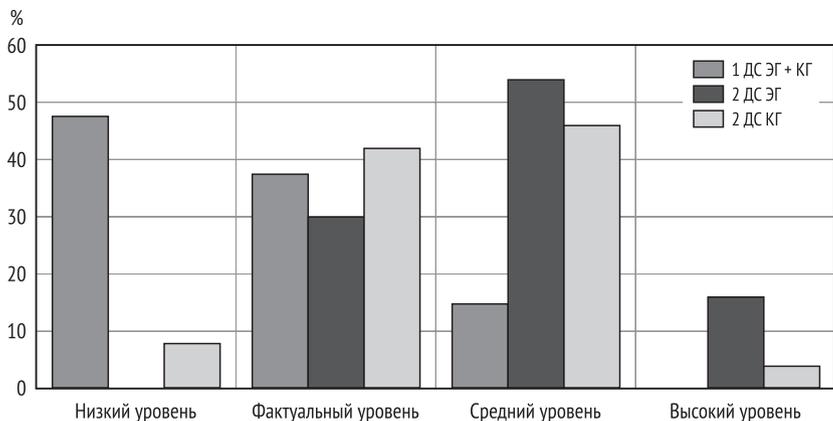


**Рис. 4.** Динамика развития разработанности образа (по П. Торренсу)



**Рис. 5.** Динамика развития гибкости мышления (по П. Торренсу)

Проведенное исследование доказало релевантность психодидактической модели развития ВМ на материале произведений живописи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.



**Рис. 6.** Динамика развития уровней понимания картины

Модель имеет практическую значимость в деле обновления начального образования, отвечает требованиям ФГОС к метапредметным результатам и может быть реализована как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

#### Библиографический список / References

1. Ванюшкина Л.М., Копылов Л.Ю. Образовательная программа «Образ и мысль» // Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. СПб., 1997. Вып. 2. С. 99–106. [Vanyushkina L.M., Kopylov L.Yu. Educational program “Image and Thought”. *Muзей i shkola: dialog v obrazovatel'nom prostranstve*. St. Petersburg, 1997. Вып. 2. Pp. 99–106. (In Rus.)]
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986. [Vygotskiy L.S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, 1986.]
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стер. М., 2006. [Galperin I.R. *Tekst kak obekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. 4th ed., reprinted. Moscow, 2006.]
4. Ганиева Э.Р. Кино и телевидение как одни из основных факторов формирования визуальной культуры зрителя // Молодой ученый. 2017. № 21. С. 59–61. [Ganieva E.R. *Cinema and television as one of the main factors in the formation of the visual culture of the viewer*. *Young Scientist*. 2017. No. 21. Pp. 59–61. (In Rus.)]
5. Даниэль С.М. Искусство видеть. М., 2006. [Daniel S.M. *Iskusstvo videt* [The art of seeing]. Moscow, 2006.]
6. Дубовая Н.В. Визуальная культура в аспекте современности // Тенденции развития педагогической науки: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск, 2010. С. 8–12. [Dubovaya N.V. *Visual culture in the aspect of modernity*. *Tendentsii razvitiya*

- pedagogicheskoy nauki: materialy mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, 2010. Pp. 8–12. (In Rus.)]
7. Жуковский В.И., Пивоваров Д.В., Рахматуллин Р.Ю. Визуальное мышление в структуре научного познания. Красноярск, 1988. [Zhukovskiy V.I., Pivovarov D.V., Rakhmatullin R.Yu. Vizualnoe myshlenie v strukture nauchnogo poznaniya [Visual thinking in the structure of scientific cognition]. Krasnoyarsk, 1988.]
  8. Зинченко В.П. Восприятие и визуальная культура. М., 2018. [Zinchenko V.P. Vospriyatie i vizualnaya kultura [Perception and visual culture]. Moscow, 2006.]
  9. Зинченко В.П., Мунипов В.М., Гордон В.М. Исследование визуального мышления // Вопросы психологии. 1973. № 2. С. 3–15. [Zinchenko V.P., Munipov V.M., Gordon V.M. Study of visual thinking. *Voprosy psikhologii*. 1973. No. 2. Pp. 3–15. (In Rus.)]
  10. Кашапов М.М. Психология творческого мышления: учебное пособие. М., 2017. [Kashapov M.M. Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya [Psychology of creative thinking]. Textbook. Moscow, 2017.]
  11. Молодцова Н.Г. Развитие визуального мышления младших школьников средствами произведений живописи. М., 2023. [Molodtsova N.G. Razvitie vizualnogo myshleniya mladshikh shkolnikov sredstvami proizvedeniy zhivopisi [Development of visual thinking of primary school students by means of painting]. Moscow, 2023.]
  12. Молодцова Н.Г., Тивикова С.К. Развитие визуального мышления детей: образ, мысль и слово: учебно-методическое пособие. М., 2025. [Molodtsova N.G., Tivikova S.K. Razvitie vizualnogo myshleniya detey: obraz, mysl i slovo [Development of children's visual thinking: image, thought and word]. Teaching aid. Moscow, 2025.]
  13. Некрасова-Каратеева О.Л., Осорина М.В. Психологические особенности восприятия картины зрителем-ребенком в музее // Художественный музей в образовательном процессе: к 100-летию Государственного Русского музея / общ. подг. и науч. ред. Б.А. Столяров. СПб., 1998. С. 127–169. [Nekrasova-Karateeva O.L., Osorina M.V. Psychological features of perception of a painting by a child viewer in a museum. *Khudozhestvennyy muzey v obrazovatelnom protsesse: k 100-letiyu Gosudarstvennogo Russkogo muzeya*. B.A. Stolyarov (ed.). St. Petersburg, 1998. Pp. 127–169. (In Rus.)]
  14. Подымова Л.С., Подымов Н.А., Карикина М.М. Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационности педагогов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 67–70. [Podymova L.S., Podymov N.A., Karikina M.M. Psychological and pedagogical support for the development of teachers' innovativeness. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2018. No. 2. Pp. 67–70. (In Rus.)]
  15. Торренс П. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма / под общ. ред. Е.И. Губановой. М., 1995. [Torrens P. Kratkiy test tvorcheskogo myshleniya. Figurnaya forma [A brief creative thinking test: Figurative form]. E.I. Gubanova (ed.). Moscow, 2025.]
  16. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М., 2005. [Ushinskiy K.D. Izbrannye trudy: v 4 kn. (In Rus.)]

[Selected works: In 4 books]. Compiled, introduction, notes and commentary by E.D. Dneprov. Moscow, 2005.]

17. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. М., 2020. [Shadrikov V.D. Mysl i ponimanie. Ponimanie mysli [Thought and Understanding. Understanding Thought]. Moscow, 2020.]
18. Yenawine P. Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines. Harvard Education Press, 2013.

Статья поступила в редакцию 05.08.2025, принята к публикации 20.09.2025

The article was received 05.08.2025, accepted for publication 20.09.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Молодцова Наталья Геннадьевна** – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Natalia G. Molodtsova** – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Educational Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: n201270@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-212-238

УДК 37.015.3

**М.С. Хамидулина, Н.Г. Малошонок**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

## Какие интервенции для развития навыков саморегулируемого обучения лучше: оценка эффектов разной степени структурированности заданий

Развитие цифровых образовательных технологий и онлайн-обучения и их широкое внедрение в образовательный процесс в вузах повышает важность владения студентами навыками саморегулируемого обучения (СРО). Современные исследования указывают на недостаток таких навыков у студентов, что приводит к низкой эффективности обучения. Поэтому в мировой практике было разработано множество специальных интервенций, направленных на повышение навыков СРО. Однако до сих пор остается неизвестным, какие именно интервенции являются наиболее эффективными. В рамках данного исследования авторы определяют наличие и характер различий в качестве выполнения заданий и динамике прироста навыков СРО у студентов, выполняющих задания различной степени структурированности в рамках интервенции по развитию СРО. Исследование опирается на теоретико-методологический подход Б. Циммермана, определяющий СРО как трехфазный циклический процесс. Данные собраны с помощью исследования экспериментального дизайна, где участники общеуниверситетского факультатива в онлайн-формате по повышению навыков СРО ( $N = 54$ ) случайным образом получали задание написать эссе, сформулированное в структурированном или неструктурированном виде. Для оценки статистической значимости различий в улучшении навыков СРО в двух группах использовался критерий  $\chi^2$ , для оценки статистической значимости различий качества выполнения заданий –  $t$ -критерий

© Хамидулина М.С., Малошонок Н.Г., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Студента. Мы обнаружили, что письменная интервенция, предлагаемая студентам в виде неструктурированного задания, является более полезной, поскольку она поощряет учащихся давать развернутые и содержательные ответы, а также лучше способствует развитию навыков СРО. Полученные результаты могут быть использованы преподавателями и разработчиками интервенций для развития навыков СРО студентов, особенно в условиях необходимости повышения их образовательных результатов при прохождении учебных дисциплин в онлайн- и смешанном формате.

**Ключевые слова:** саморегулируемое обучение, интервенции, структурированные и неструктурированные задания, онлайн-обучение, развитие навыков обучения

**Благодарности.** Работа Н.Г. Малошонок над данной статьей осуществлена в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Хамидулина М.С., Малошонок Н.Г. Какие интервенции для развития навыков саморегулируемого обучения лучше: оценка эффектов разной степени структурированности заданий // Педагогика и психология образования. 2025. № 4. С. 212–238. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-212-238

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-212-238

**M.S. Khamidulina, N.G. Maloshonok**

HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Which interventions for developing self-regulated learning skills are better: Evaluating the effects of different task structuring degrees

The development of digital educational technologies and online learning, and their widespread implementation in the educational process at universities, increases the importance of students' self-regulated learning (SRL) skills.

Modern research indicates a lack of such skills among students, which leads to low learning efficiency. Therefore, it has become popular worldwide to develop and implement special interventions aimed at improving students' SRL skills. However, at this moment it remains unknown which interventions are the most effective. In this study, we compare the impact of structured and unstructured written interventions on SRL skills. To determine whether and how task performance quality and the growth of SRL skills differ between students engaging with tasks of varying structures as part of an SRL intervention. The study is based on the theoretical and methodological approach of B. Zimmerman, who defines SRL as a three-phase cyclic process. The data was collected using an experimental research design. Participants of an elective online course on improving SRL skills ( $N = 54$ ) were randomly assigned to write an essay formulated in a structured or unstructured form. The  $\chi^2$  criterion was used to assess the statistical significance of differences in improving SRL skills in the two groups, and the Student's  $t$ -test was employed to test the statistical significance of differences in the quality of written essays. We observed that unstructured written interventions are more beneficial for students because they encourage them to write more detailed and meaningful texts and are more efficient in the development of their SRL skills. Our findings can be used by instructors and practitioners who participate in the development of interventions enhancing students' SRL skills, especially for improving academic outcomes in online and blended learning.

**Key words:** self-regulated learning, interventions, structured and unstructured assignments, online learning, development of learning skills

**Acknowledgements.** N.G. Maloshonok received support from the Basic Research Programme at the HSE University.

CITATION: Khamidulina M.S., Maloshonok N.G. Which interventions for developing self-regulated learning skills are better: Evaluating the effects of different task structuring degrees. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 4. Pp. 212–238. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-4-212-238

## Введение

Стремительное развитие цифровых образовательных технологий и онлайн-обучения в высшем образовании требует от студентов все большей самостоятельности и ответственности за собственное обучение [8; 20]. Это приводит к повышению важности навыков саморегулируемого обучения (СРО) для успешного освоения учебных курсов

и образовательных программ, предполагающих использование онлайн- и смешанного форматов обучения [19; 20; 38]. СРО представляет собой циклический процесс, в рамках которого студенты самостоятельно ставят образовательные цели, выстраивают учебную деятельность, контролируют свое поведение, а также оценивают собственные результаты [17; 41]. Таким образом, навыки СРО – это способности студента саморегулировать свою учебную деятельность, применяя разнообразные стратегии планирования, поддержания интереса, тайм-менеджмента, эффективного обучения и оценки результатов [17; 41; 42].

Исследования показывают, что высокий уровень навыков СРО способствует более эффективному обучению и высоким образовательным результатам, особенно в условиях онлайн-образования [20; 30; 38; 39]. В то время как недостаток навыков саморегулируемого обучения может приводить к негативным последствиям, таким как прокрастинация и отсев с образовательной программы [19; 20]. При этом эмпирические исследования показывают, что значительная доля студентов испытывает недостаток навыков СРО, что существенно препятствует их эффективному обучению в онлайн-среде [25].

Навыки СРО не являются врожденной чертой личности человека и могут быть улучшены с помощью специальных интервенций, представляющих собой отдельные методики, задания или их комплексы [3; 34; 40]. Интервенции могут быть реализованы в таких форматах, как тренинги, семинары, программы наставничества и специальные учебные курсы, или же представлять собой отдельные задания, встраиваемые в учебные курсы по дисциплинам.

Эффективность интервенций для развития навыков СРО была доказана в многочисленных исследованиях [3; 34; 39; 40]. Однако в ходе проведения подобных эмпирических исследований была обнаружена гетерогенность эффектов интервенций, что проявляется как в вариативности размера эффекта (от большого размера эффекта до его отсутствия) для разных студентов [16; 21; 31], так и в том, что одна и та же интервенция может быть эффективна в одном исследовании и неэффективной в другом [31; 36].

Гетерогенный эффект интервенций является серьезным барьером для их внедрения. Он может быть обусловлен несколькими факторами: индивидуальными особенностями учащихся (социально-демографическими и психологическими характеристиками, мотивацией участия в интервенции, культурными особенностями и т.д.) [7; 13; 22; 28]; характеристиками самих интервенций [21; 30; 39] и несовершенством инструментов измерения навыков СРО, используемых для оценки эффективности интервенций [26].

Если первый фактор связан с разнообразием учащихся, которое сложно учесть при разработке интервенций, то второй относится к тому факту, что в педагогической практике накоплен значительный опыт по разработке и внедрению разнообразных интервенций по развитию навыков СРО, но до сих пор нет понимания того, какими именно характеристиками должны обладать интервенции, чтобы быть наиболее эффективными. В рамках данной работы мы предпринимаем попытку внести вклад в разработку данной проблематики через изучение того, как степень структурированности заданий, предлагаемых в рамках интервенции, взаимосвязана с качеством выполнения этих заданий и развитием навыков СРО. В исследовании используются данные, собранные с помощью экспериментального исследования в рамках интервенции, реализованной в формате общеуниверситетского факультатива в онлайн-формате «Саморегулируемое обучение: как развить навыки самоконтроля и метапознания». Результаты исследования будут полезны как для будущих исследований эффективности интервенций, так и для разработчиков интервенций и преподавателей, стремящихся разработать методики повышения навыков СРО у учащихся.

## Обзор литературы

### Концептуализация саморегулируемого обучения и эффективность интервенций для развития навыков саморегулируемого обучения

Существует несколько теоретических подходов к концептуализации СРО. Однако при разработке интервенций, направленных на развитие навыков СРО, ученые, как правило, отдают предпочтение модели Б. Циммермана, рассматривающей СРО в качестве трехфазного циклического процесса, включающего фазы планирования, действия и рефлексии [4; 6; 41]. В фазе планирования учащийся ставит перед собой образовательные цели и разрабатывает пути и стратегии их достижения при учете ресурсов и имеющихся у него возможностей. Далее учащийся приступает к действию, которое предполагает применение разработанных стратегий, а также отслеживание прогресса и внесение изменений в стратегии в случае необходимости. Наконец, в фазе рефлексии учащийся оценивает результаты своей деятельности и эффективность используемых стратегий, что затем используется в планировании будущих образовательных целей и учебной деятельности. Каждая из перечисленных фаз важна для эффективного обучения и предполагает свой набор подпроцессов и стратегий. Студенты с развитыми навыками СРО применяют широкий набор когнитивных, метакогнитивных, поведенческих и других

стратегий для достижения образовательных целей, в то время как студенты с низкими навыками СРО, напротив, либо не применяют эти стратегии, либо используют дезадаптивные стратегии, такие как прокрастинация, что препятствует их эффективному обучению [16; 41; 42].

Существуют исследования, показывающие эффективность интервенций для развития навыков СРО и улучшения образовательных результатов учащихся [16; 21]. Однако размер эффекта и его наличие существенным образом варьируется от исследования к исследованию, что может объясняться множеством факторов: различиями в самих интервенциях, различиями в методологии оценки эффективности интервенций; различиями в выборках учащихся и условиях, в которых проводится исследования [2; 18]. Так, например, мета-анализы, проведенные в 2016 и в 2019 гг., зафиксировали значительную гетерогенность эффекта стратегий СРО в контексте академической успеваемости ( $I^2 = 97,3\%$  и  $I^2 = 94,43\%$  соответственно) [16; 21]. Показатель  $I^2$  измеряет степень гетерогенности эффектов в мета-анализе и указывает на процент вариации в результатах, который объясняется гетерогенностью, а не случайной ошибкой. Значения, приближающиеся к 100%, как в указанных работах, говорят о том, что все исследования дают резко отличающиеся результаты.

Однако существующие исследования пока только фиксируют высокое значение гетерогенного эффекта интервенций, направленных на развитие навыков СРО, пытаясь назвать факторы, которые вносят вклад в эту высокую вариацию. Данная задача затрудняется еще и тем, что в литературе практически отсутствуют экспериментальные исследования, посвященные сравнению эффективности интервенций, различающихся только по одному основанию/характеристике. В сравнительных работах чаще изучается эффективность кардинально разных интервенций или их сочетаний, где, например, одна группа заполняла дневник обучения, другая получала теоретический курс о СРО, третья группа получала курс + дневник [4]. Наблюдается недостаток работ, которые могли бы позволить управлять гетерогенным эффектом, выявив те характеристики интервенций, которые в большей степени способствуют развитию навыков СРО.

### Характеристики интервенций как фактор, обуславливающий гетерогенность

В литературе встречается большое разнообразие интервенций, направленных на развитие навыков СРО для разных учащихся и в разных образовательных контекстах. Часто интервенции являются многокомпонентными и включают несколько элементов. Но только несколько

работ посвящены тому, чтобы попробовать систематизировать это разнообразие и построить типологию интервенций на основании выделения ключевых характеристик. В качестве таких характеристик выделяются следующие:

- дизайн интервенции и стратегии СРО, которые отрабатываются в рамках нее [9; 21; 30];
- наличие обратной связи и ее характеристики [1; 30];
- наличие методик кооперативного обучения [30];
- длительность интервенции и ее интенсивность [1; 9; 21];
- этап реализации интервенции (до начала урока, во время или после) [Там же];
- уровень активности учащихся, предполагающийся в ходе прохождения интервенции (например, интервенция может быть пассивной, если она предполагает прослушивание лекции о стратегиях эффективного обучения, или активной, если предполагает выполнение определенного задания, требующего большие усилия со стороны учащегося) [1];
- фаза саморегулируемого обучения, на которую направлено действие интервенции (в соответствии с моделью Циммермана, интервенция может обучать стратегиям планирования, действия или рефлексии) [Там же];
- степень структурированности задания, которая выражается в том, насколько подробные инструкции получает учащийся относительно того, что он должен сделать и как должен выглядеть результат выполнения задания [Там же].

При этом результаты проведенных на данный момент исследований о влиянии разных характеристик интервенций на развитие навыков СРО довольно противоречивы, а накопленных данных недостаточно, чтобы сделать выводы о том, какие характеристики интервенций предпочтительнее использовать для более эффективного развития студентов. Например, одни исследователи говорят о том, что эффективнее обучать студентов метакогнитивным стратегиям и техникам управления своими ресурсами, чем когнитивным и мотивационным стратегиям [16; 30]. В то время как другие исследования (например, [30]) не обнаружили различий в эффективности интервенций в зависимости от типа стратегий, обучению которой она способствует.

Также на данный момент не было достигнуто согласия относительно того, какая обратная связь в рамках интервенции лучше. Одни авторы показывают большую эффективность обратной связи, демонстрирующей, как количество усилий и работа студента позволили достичь определенных результатов, по сравнению с обратной связью, ориентированной исключительно на оценку результата [29]. Другие исследования

подчеркивают важность обратной связи относительно стратегий, которые использует учащийся для достижения результата [30].

Существуют противоречивые данные и относительно того, насколько длительной и интенсивной должна быть интервенция, чтобы эффективно развивать навыки СРО. Одни исследования считают эффективными длительные и интенсивные интервенции [12; 30; 35], в то время как другие считают, что слишком высокая длительность или интенсивность может не давать дополнительного преимущества или даже, наоборот, может снижать эффективность интервенции [10; 34].

В рамках онлайн- и смешанного обучения наибольшей популярностью пользуются письменные интервенции, предполагающие, например, ведение дневников или написание эссе. Относительно таких письменных заданий также можно отметить, что они в значительной степени различаются и по содержанию, и по другим характеристикам, таким как степень структурированности, наличие обратной связи, длительность выполнения и т.д. И даже в относительно одинаковых письменных заданиях по содержанию и другим характеристикам, реализованных в качестве интервенций по развитию СРО, наблюдаются противоречивые результаты исследований об их эффективности [31].

Так, например, в литературе широко представлена письменная интервенция по методике «мысленного противопоставления и намерения реализации», предполагающая, что студент описывает свои цели в жизни, которые он хочет достичь за счет результатов обучения, размышляет о препятствиях, которые могут помешать это сделать и о стратегиях их преодоления [11; 33]. Данная интервенция оказалась малоэффективной в одних исследованиях [31; 37], а в других продемонстрировала значительную эффективность [11; 14; 15; 27]. В исследовании [23] было обнаружено, что ее эффективность существенным образом зависит от культурных и контекстуальных особенностей. При этом, несмотря на обнаруженный гетерогенный эффект в зависимости от особенностей студента и условий проведения интервенции, не было изучено, как характеристики данной интервенции могут обуславливать ее эффективность.

В рамках данной работы вносится вклад в понимание этого вопроса через изучение того, как степень структурированности задания может быть взаимосвязана с его эффективностью. Структурированные задания дают учащемуся больше информации о том, что требуется выполнить в задании и задают рамки для его ответов в виде проясняющих вопросов и ограничений на минимальное и максимальное количество тем и их детальности описания в задании. С одной стороны, некоторым учащимся может быть легче выполнить такое задание за счет большей

фокусировки, а преподавателям – легче проверять за счет того, что ответы студентов могут быть менее разнообразными. С другой стороны, высокая структурированность может сильно ограничивать учащихся в широте и глубине тем, которые они хотели бы затронуть в задании, в самостоятельном выборе этих тем и структуры их представления.

В рамках качественного исследования [2] было показано, что студенты могут испытывать сложности как со структурированными, так и неструктурированными заданиями в рамках интервенций по развитию навыков СРО. В количественных исследованиях вопрос влияния степени структурированности интервенции на приобретение навыков СРО практически не изучался, за исключением нескольких работ, которые не были напрямую связаны с изучением СРО. Например, в исследовании [24] неструктурированные задания давали больший эффект на развитие критического мышления и стратегий взаимного обучения. При этом учащиеся с высокой академической успеваемостью сообщали о большей самоэффективности и регулировании усилий, а также снижении тревожности при выполнении неструктурированных заданий [32].

В рамках данного исследования, реализованного с помощью экспериментального дизайна, мы сравним результаты студентов, выполнявших письменное задание как часть интервенции по развитию навыков СРО в структурированном и неструктурированном виде. Сравнение осуществлялось на основании следующих результатов прохождения интервенции:

- 1) насколько улучшились оценки студентов своих навыков СРО после прохождения курса;
- 2) насколько качественно они выполнили задания, представленные в структурированном и неструктурированном виде;
- 3) как изменилось время, которое они затрачивают на учебу после выполнения задания в структурированном и неструктурированном виде.

## Методология исследования

### Цели и задачи исследования

Цель исследования – выявить наличие и характер различий в качестве выполнения заданий и динамике прироста навыков саморегулируемого обучения у студентов, выполняющих задания различной степени структурированности в рамках интервенции по развитию СРО.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи.

1. Разработать письменные задания, отличающиеся по степени их структурированности: с высокой степенью структурированности (структурированная интервенция) и с низкой степенью структурированности (неструктурированная интервенция) для использования в рамках учебной интервенции.

2. Провести эмпирическое исследование, где одна доля студентов работала со структурированной интервенцией, а другая – с неструктурированной.

3. Оценить качество выполнения письменных заданий в структурированном и неструктурированном виде по следующим критериям: объем выполненной работы (количество символов) и наполненность содержания (количество перечисленных мотивов и стратегий обучения).

4. Оценить динамику развития ключевых компонентов навыков СРО у участников исследования с помощью опросника степени развития навыков СРО до и после исследования, а также дневника, в котором студенты самостоятельно отмечают количество времени, которое тратят на самостоятельное обучение до и после интервенции.

5. Сформулировать практические рекомендации для педагогов по проектированию учебных заданий, способствующих оптимальному развитию навыков СРО, исходя из выявленных закономерностей влияния структурированности.

## Методика

В данном исследовании используются данные, собранные в рамках проведения учебного онлайн-курса «Саморегулируемое обучение: как развить навыки самоконтроля и метапознания», реализованного в виде общеуниверситетского факультатива в 2024/2025 учебном году в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». Особенность этого курса состоит в том, что на него может записаться любой учащийся бакалавриата и магистратуры, независимо от курса обучения и направления подготовки. Интервенции, представляющих собой тренинги по развитию навыков СРО, обычно строятся на основе трехфазной модели Циммермана [4; 6, 41]. Онлайн-тренинг «Саморегулируемое обучение: развитие навыков самоконтроля и метапознания» не является исключением и представляет собой последовательный разбор фаз модели. В рамках первой лекции разбирается фаза планирования, где учащиеся обучаются устанавливать конкретные цели, задачи и шаги, а также анализировать необходимые ресурсы для достижения поставленных целей [6; 41]. Далее лекции и семинары посвящены стратегиям фазы действия, такие как управление временем, мониторинг

прогресса, организация рабочего места и многие другие [6; 41]. Наконец, тренинг завершается изучением фазы рефлексии, в которой учащиеся оценивают выполненные задачи, анализируют эффективность использованных методов и вносят коррективы в свои подходы и планы [Там же]. Курс был дополнен отдельными лекциями и заданиями по нейробиологическим аспектам саморегуляции, прокрастинации и стратегиях ее преодоления, методикам тайм-менеджмента, приоритизации и отслеживания задач и т.д. В рамках прохождения учебного курса студентам необходимо было выполнить два основных задания:

1) письменное упражнение (эссе) по методу «мысленного противопоставления и намерения реализации», предлагающее студентам написать об их мотивах тратить больше времени на самостоятельное выполнение учебных задач в вузе, препятствиях к этому и стратегиях преодоления препятствий;

2) ведение дневника с ежедневным отслеживанием количества часов, в которые студенты занимались самостоятельно учебными задачами.

Учащиеся общеуниверситетского факультатива были случайным образом разделены на две группы. Первая группа получала первый тип задания в неструктурированном виде, вторая группа – в структурированном виде. Неструктурированное задание звучало следующим образом: «Напишите развернуто, почему важно тратить больше времени на те предметы, которые Вы сейчас проходите и как достичь этой цели». В рамках структурированного задания учащимся предлагались вопросы с вариантами ответов, где они должны были выбрать в качестве цели количество часов в день, которые они планируют заниматься (менее трех часов в день, более трех часов в день), стратегии, которые помогут им достичь этой цели (составление плана на день, техника *pomodoro* и др.), положительные результаты, которые мотивируют их заниматься больше (поступление в аспирантуру, лучшие возможности для трудоустройства и др.), а также выбрать препятствия, которые мешают эффективной учебе (прокрастинация, социальные сети и др.). В задании было всего 3 вопроса, которые предполагали написание текста в свободной форме: в одном из них учащимся необходимо было как можно ярче описать 2 положительных результата своих усилий, в другом – 2 препятствия; в последнем задании студентам давалось упражнение по написанию плана применения стратегий для борьбы с препятствием в формате «если – то» для каждого из выбранных препятствий, например: «Если [возникнет препятствие], то я [выполнимое решение]».

Поскольку одной из причин гетерогенного эффекта является несовершенство инструментов измерения навыков СРО, помимо прохождения опросника до и после курса учащимся было дано задание отслеживать

ежедневно количество часов, которые они тратили на самостоятельную работу по учебе. Цель такого дневника состояла в том, чтобы использовать его как дополнительный инструмент измерения эффективности письменной интервенции. Учащиеся мониторили количество часов в течение всех четырех недель курса. Письменная интервенция давалась в середине курса, на третьей неделе. Таким образом, нашей целью было отследить разницу в количестве часов занятий до и после письменной интервенции, на которой студенты ставили цель заниматься больше часов.

Для оценки воздействия разработанного курса на развитие навыков СРО учащимся предлагалось ответить на опросник «Саморегулируемое обучение в онлайн-среде» (Online Self-Regulated Learning Questionnaire, OSLQ), разработанный Л. Барнардом [5] и валидизированный на русском языке К. Вилковой и И. Щегловой [32].

Опрос проводился в два этапа: до прохождения курса (пре-тест) и после его завершения (пост-тест). Анкета включала 20 вопросов, сгруппированных в содержательные блоки, измеряющие шесть аспектов саморегулируемого обучения:

- 1) постановка целей;
- 2) организация рабочего пространства;
- 3) стратегии выполнения заданий;
- 4) планирование рабочего времени;
- 5) обращение за помощью;
- 6) самооценивание выполнения учебных задач.

Формулировки утверждений приведены в табл. 1. Для каждого из утверждений респондентов просили выбрать один из следующих вариантов ответа: «абсолютно не согласен(-на)», «не согласен(-на)», «согласен(-на)», «абсолютно согласен(-на)».

Изначально на общеуниверситетский факультатив записались 98 учащихся. Однако итоговую выборку исследования составили 54 студента (36 девушек и 18 юношей), полностью прошедших пре- и пост-тест и выполнивших письменное задание учебного курса в структурированном ( $N = 25$ ) или неструктурированном виде ( $N = 29$ ).

## Измерение и анализ

Для того чтобы оценить изменение в навыках саморегулируемого обучения после прохождения курса, была сконструирована переменная, которая принимала значение «1», если студент стал оценивать определенный навык выше, и «0», если его оценки не изменились или стали хуже. Чтобы сравнить результаты курса в зависимости от типа задания, мы сравнили в обеих экспериментальных группах доли студентов,

отмечавших улучшение навыков. Если студент затруднялся с оценкой определенного навыка в рамках пре-теста или пост-теста, то для этого навыка в рамках сконструированной переменной выставлялось «пропущенное значение», которое не учитывалось при подсчете доли студентов, считающих, что навык улучшился. Процент таких значений в рассматриваемых переменных варьировался от 9,1 до 34,5%. Для оценки статистической значимости различий в улучшении навыков СРО в двух группах использовался критерий Хи-квадрат, для оценки статистической значимости различий в количестве символов, а также в количестве упомянутых мотивов, препятствий и стратегий – *t*-критерий Стьюдента.

## Ограничения исследования

Исследование имеет несколько ограничений, относящихся к измерению навыков СРО и качества выполнения заданий, а также к выборке учащихся. Во-первых, измерение качества выполнения письменного задания производилось только на основе количественных показателей – количества символов, использованных при ответе, и количества содержательных тем (мотивов, препятствий и стратегий), упомянутых в письменном ответе. Эти показатели являются косвенным измерением качества письменной работы, поскольку не учитывают стиливые и жанровые особенности текста и глубины раскрытия вопросов. Во-вторых, для оценки времени, затрачиваемого на самостоятельное обучение до и после выполнения письменной интервенции, использовались результаты заполнения студентами дневника. В-третьих, несмотря на то, что измерение изменений в навыках СРО студентов производилось с помощью валидизированного инструмента, в его основе лежит метод самооценки, что может приводить к смещениям в силу эффектов памяти, социальной желательности и когнитивных особенностей респондентов. Точность этих измерений зависит от того, насколько учащиеся дисциплинированно вели дневник и корректно подсчитывали время, а также насколько они правдиво указывали время, которое в действительности тратили на учебу. К четвертому ограничению исследования можно отнести небольшой размер выборки, что могло приводить к недостаточной статистической мощности для обнаружения статистически значимых различий между экспериментальными группами. Наконец, в данном исследовании есть ограничения, относящиеся к внутренней и внешней валидности эксперимента. Так, например, мы не можем полностью проконтролировать изменения навыков СРО учащихся во времени и в силу внешних событий и обстоятельств, которые происходили с ними во время прохождения общеуниверситетского

факультатива, но не связаны с самой интервенцией. Кроме того, мы ограничены в возможности переносить результаты эксперимента на другие категории учащихся, поскольку эффект интервенции зависит не только от ее характеристик, но и от характеристик учащихся и их мотивации участия в интервенции. Также, поскольку в рамках исследования изучалась интервенция, разработанная по методике «мысленного противопоставления и намерения реализации», мы не можем переносить результаты исследования на письменные интервенции по развитию навыков СРО, в основе которых заложены другие методики.

## Результаты исследования

### Качество выполнения задания: косвенная оценка

Для того чтобы оценить, насколько наблюдаемые выше различия связаны с качеством выполнения задания, обратим внимание на то, насколько объемный текст написали студенты в эссе, а также насколько он был содержательно насыщен. Чтобы выполнить количественную оценку этих характеристик в каждом эссе, которое было сдано участником исследования преподавателю, было подсчитано количество символов, а также количество препятствий, мотивов и стратегий в нем упомянутых. При выполнении неструктурированного задания студенты в среднем написали эссе объемом 2262 символов (стандартное отклонение – 639, минимальный объем сданных эссе – 1586 символов, максимальный – 4111 символов). Среднестатистическое эссе в группе со структурированными заданиями было в полтора раза меньше: 1461 символ (стандартное отклонение – 508) и варьировалось от 629 до 2752 символов. Различия статистически значимы ( $t(52) = 5,126, p < 0,001$ ). При этом нельзя сказать, что структурированные эссе были значительно менее насыщены по содержанию. Например, по количеству упомянутых мотивов они не различались статистически значимо ( $t(52) = -0,343, p = 0,733$ ). Выполняя неструктурированное задание, участники исследования назвали в среднем 4,7 мотива, структурированное задание – 4,9 мотива. По количеству названных препятствий структурированные эссе даже превосходили неструктурированные: 3,7 препятствия против 0,5 препятствий в неструктурированных эссе (различия статистически значимы:  $t(48) = -9,300, p < 0,001$ ). А по количеству стратегий для преодоления барьеров лидируют неструктурированные эссе: 4,2 против 2,7 стратегий, упомянутых в структурированных заданиях (различия статистически значимы:  $t(28) = 2,523, p = 0,018$ ).

## Изменение в количестве времени на самостоятельное обучение: до и после письменной интервенции

Еще одним косвенным показателем эффективности разных типов интервенций может служить количество времени, которое студенты тратят на учебу до и после прохождения интервенции. В ходе прохождения факультатива студентов просили вести дневники, ежедневно записывая, сколько часов они уделили учебным занятиям дома. В рамках письменного задания, которое в одной группе было задано в структурированном виде, в другой – в неструктурированном, учащиеся ставили цель тратить больше времени на такие занятия и описывали, что их мотивирует делать это, какие препятствия к увеличению времени на занятия они видят и какие стратегии по преодолению препятствий будут использовать. Данное задание давалось студентом в конце второй недели прохождения факультатива. Участники исследования в среднем потратили 31,8 часов на учебу дома в течение первых двух недель (до выполнения задания) и 33,9 часов – в течение третьей и четвертой недели (после выполнения задания). В среднем их время, затрачиваемое на учебу дома, выросло на 1,8 часа. При этом увеличение количества часов, затрачиваемых на выполнение домашней работы, среди учащихся, выполнявших неструктурированное задание, составило в среднем 4,1 часа (на третьей и четвертой неделе, по сравнению с первыми двумя). В то время как в группе участников, писавших эссе в структурированном виде, этот показатель составил только 0,3 часа. Несмотря на существенные различия в количестве часов, различия между группами оказались статистически незначимые в силу небольшой выборки участников.

## Изменения в навыках СРО

В табл. 1 приведены ответы студентов, отметивших улучшения навыков СРО, в зависимости от того, какой тип задания они выполняли в рамках курса. В силу того, что в рамках исследования используется малочисленная выборка, статистически значимые различия наблюдались только для показателя «я выбираю комфортное место для выполнения домашних заданий». Улучшение в оценках данного навыка наблюдалось у 50% учащихся, выполнявших неструктурированные задания, и только у 8% студентов в группе со структурированными заданиями. Кроме того, существенные улучшения навыков студентов (более 10%) наблюдались в следующих случаях.

- Улучшения в группе с неструктурированными заданиями:
  - *Если мне необходима помощь, я проявляю настойчивость и пишу преподавателю* (процент студентов, улучшивших оценки навыка, выше на 26%);
  - *Я выполняю дополнительные задания сверх тех, которые заданы преподавателем, чтобы лучше разобраться в материале курса* (процент студентов, улучшивших оценки навыка, выше на 20%);
  - *Я общаюсь с сокурсниками, чтобы понять, насколько то, чему я научился, совпадает с тем, чему научились они* (выше на 18%);
  - *При обучении я стараюсь распределить выполнение заданий по учебе равномерно по дням недели* (выше на 17%);
  - *Я общаюсь с сокурсниками, чтобы понять, насколько хорошо я справляюсь с освоением курса* (выше на 16%);
  - *Для прохождения онлайн-курсов и других заданий по учебе я выбираю такое время, когда не буду отвлекаться на другие дела* (выше на 15%);
  - *В ходе прохождения онлайн-курса я ставлю себе как краткосрочные (ежедневные или еженедельные), так и долгосрочные цели (на месяц или семестр)* (выше на 13%);
  - *Для занятий я выбираю место, где меня ничего не будет отвлекать* (выше на 11%).
- Улучшения в группе со структурированными заданиями:
  - *При возникновении вопросов по курсу я делюсь ими с другими слушателями, чтобы мы знали, с какими трудностями мы сталкиваемся и как их можно решить* (выше на 13%).

Однако мы не можем утверждать в рамках нашего исследования, что данные различия демонстрируют эффективность структурированных или неструктурированных заданий, поскольку нам не хватает статистической мощности для получения статистически значимых различий. Исходя из представленных результатов, мы можем предположить, что неструктурированные задания могут оказаться более эффективными для развития навыков саморегулируемого обучения, связанных с постановкой целей, организацией рабочего пространства для выполнения домашних заданий, стратегиями выполнения заданий и выделении времени на них, а также самооценкой. Структурированные задания могут быть более полезны для навыка, связанного с обращением за помощью к сверстникам. При этом аспект, связанный с обращением за помощью к преподавателям, в большей степени был развит у студентов, выполнявших задания в неструктурированном виде.

Таблица 1

**Различия в доле учащихся, отметивших улучшение навыков саморегулируемого обучения,  
в зависимости от типа задания**

Навыки саморегулируемого обучения	Неструктурированные задания, %	Структурированные задания, %	Проверка статистической значимости различий
<i>Постановка целей</i>			
Я всегда ставлю себе высокую планку при выполнении заданий по предмету	24	19	$N = 48, \chi^2 = 0,201, df = 1, p = 0,654$
В ходе прохождения онлайн-курса я ставлю себе как краткосрочные (ежедневные или еженедельные), так и долгосрочные цели (на месяц или семестр)	39	26	$N = 45, \chi^2 = 0,847, df = 1, p = 0,357$
Я предъявляю высокие требования к себе при прохождении учебных занятий	19	21	$N = 45, \chi^2 = 0,022, df = 1, p = 0,881$
Я не снижаю качество моей работы по онлайн-курсу из-за онлайн-формата	28	30	$N = 41, \chi^2 = 0,034, df = 1, p = 0,853$
<i>Организация рабочего пространства</i>			
Для занятий я выбираю место, где меня ничего не будет отвлекать	30	19	$N = 50, \chi^2 = 0,967, df = 1, p = 0,325$
Я выбираю комфортное место для выполнения домашних заданий	<b>50</b>	<b>8</b>	$N = 49, \chi^2 = 10,584, df = 1, p = 0,001$
Я знаю место, где я могу наиболее эффективно проходить онлайн-курсы или заниматься по учебе	21	30	$N = 42, \chi^2 = 0,474, df = 1, p = 0,491$

<i>Стратегии выполнения заданий</i>			
Я веду конспекты онлайн-занятий тщательнее, чем на занятиях в аудитории	31	33	$N = 40, \chi^2 = 0,019,$ $df = 1, p = 0,890$
Я заранее готовлю вопросы, перед тем как присоединиться к обсуждению в чате или на форуме	42	44	$N = 37, \chi^2 = 0,018,$ $df = 1, p = 0,893$
Я выполняю дополнительные задания сверх тех, которые заданы преподавателем, чтобы лучше разобраться в материале курса	47	27	$N = 37, \chi^2 = 1,472,$ $df = 1, p = 0,225$
<i>Планирование рабочего времени</i>			
Я выделяю на онлайн-лекции дополнительное время, т.к. знаю, что это занимает больше времени, чем указано в описании курса	38	36	$N = 41, \chi^2 = 0,009,$ $df = 1, p = 0,923$
Я стараюсь выделить одно и то же время каждый день или каждую неделю для прохождения онлайн-лекций или выполнения учебных заданий и соблюдаю этот график	38	44	$N = 44, \chi^2 = 0,132,$ $df = 1, p = 0,717$
При обучении я стараюсь распределить выполнений заданий по учебе равномерно по дням недели	61	44	$N = 43, \chi^2 = 1,226,$ $df = 1, p = 0,268$
Для прохождения онлайн- курсов и других заданий по учебе я выбираю такое время, когда не буду отвлекаться на другие дела	44	29	$N = 42, \chi^2 = 1,046,$ $df = 1, p = 0,307$

Окончание табл. 1

Навыки саморегулируемого обучения	Неструктурированные задания, %	Структурированные задания, %	Проверка статистической значимости различий
<i>Обращение за помощью</i>			
При прохождении курса я стараюсь найти кого-то, кто хорошо знает содержание курса, чтобы проконсультироваться, когда мне понадобится помощь	38	46	$N = 45, \chi^2 = 0,275,$ $df = 1, p = 0,600$
При возникновении вопросов по курсу я делюсь ими с другими слушателями, чтобы мы знали, с какими трудностями мы сталкиваемся и как их можно решить	29	42	$N = 41, \chi^2 = 0,644,$ $df = 1, p = 0,422$
Если мне необходима помощь, я встречаюсь лично с теми, кто учится вместе со мной на курсе	37	43	$N = 40, \chi^2 = 0,150,$ $df = 1, p = 0,698$
Если мне необходима помощь, я проявляю настойчивость и пишу преподавателю	40	14	$N = 41, \chi^2 = 3,450,$ $df = 1, p = 0,063$
<i>Самооценивание</i>			
Я общаюсь с сокурсниками, чтобы понять, насколько хорошо я справляюсь с освоением курса	41	25	$N = 45, \chi^2 = 1,292,$ $df = 1, p = 0,256$
Я общаюсь с сокурсниками, чтобы понять, насколько то, чему я научился, совпадает с тем, чему научились они	36	18	$N = 36, \chi^2 = 1,403,$ $df = 1, p = 0,236$

Таким образом, в рамках нашего исследования мы обнаружили, что различия в эффективности интервенции в формировании навыков саморегулируемого обучения могут быть связаны с тем, насколько структурированные задания предлагаются учащимся для выполнения. Данная гипотеза требует проверки в дальнейших исследованиях с большей выборкой, а также с другим составом участников и содержанием интервенций.

## Обсуждение

Результаты нашего исследования показывают, что письменная интервенция по методике «мысленного противопоставления и намерения реализации» является более полезной для студентов, если она предлагается им в виде неструктурированного задания. Такой вывод мы можем сделать на основании следующих эмпирических свидетельств.

Во-первых, письменные работы, выполненные в неструктурированном формате, оказались более объемными по количеству символов и более содержательными по количеству мотивов и стратегий, которые упоминали студенты. При этом количество препятствий, которые студенты обсуждали в своих ответах, оказалось существенно меньше по сравнению с неструктурированным форматом. Такой результат можно объяснить тем, что в формулировке неструктурированного задания не было прямого указания на то, что студентам необходимо подумать о препятствиях, с которыми они столкнутся при достижении своих учебных целей, что, скорее всего, привело к тому, что многие учащиеся упускали это из виду. С другой стороны, структурированное задание давало прямое указание на необходимость отметить препятствия в ответе, но изначально задавало студентам рамки через предоставление возможных вариантов ответа и рекомендацию количества мотивов и стратегий, что могло повлиять на то, что несмотря на то, что такие студенты указали большее количество препятствий, их ответы относительно мотивов и стратегий оказались в итоге менее содержательными и разнообразными.

Во-вторых, студенты, выполнявшие неструктурированное задание, чаще учащихся, выполнивших задание в структурированном виде, отмечали улучшение в навыке организации рабочего пространства для выполнения домашних заданий. Кроме того, среди студентов, выполнивших задание в неструктурированном виде, более чем на 10% больше тех, кто отмечает улучшения в том, как они выполняют дополнительные домашние задания, проявляют настойчивость, стараются организовать свое время и распределить учебную нагрузку, а также общаются

с другими учащимися, чтобы оценить, насколько они усваивают учебный материал и каковы их результаты обучения. Также после выполнения задания такие студенты стали тратить больше времени на самостоятельное выполнение учебных заданий. Хотя эти различия в распределениях между группами оказались статистически не значимыми в силу небольшой выборки, их стоит учитывать при комплексной оценке результатов выполнения студентами структурированных и неструктурированных заданий.

Наши результаты согласуются с исследованием [24], показывающим, что выполнение неструктурированных заданий учащимися позволяет достичь больше позитивных эффектов для развития навыков критического мышления, самооэффективности и саморегуляции, особенно если эти задания выполняются студентами с высокой академической успеваемостью. При этом мы не исключаем того, что учащимся с низкой мотивацией и недостаточными навыками может быть сложнее выполнять неструктурированные задания по сравнению со структурированными, поскольку последние дают больше «подсказок» учащимся о том, как должен выглядеть их ответ. При интерпретации результатов количественной оценки качества выполненных заданий стоит учитывать, что в нашем исследовании интервенцию проходили мотивированные студенты, выбравшие данный учебный курс в качестве факультатива. Такие студенты, как правило, имеют высокую внутреннюю мотивацию к прохождению курса, а также осознают свои потребности в улучшении навыков саморегулируемого обучения [2]. Возможно, поэтому неструктурированный тип задания оказался для них более эффективным. Отсутствие прямых указаний на количество мотивов, препятствий и стратегий позволило им не ограничивать себя в объеме и более содержательно и продумано подойти к ответам на вопросы, поставленным в рамках задания для эссе.

При этом мы не можем гарантировать, что полученные результаты об эффективности заданий будут наблюдаться для учащихся, проходящих курс с интервенциями в качестве обязательной учебной дисциплины или выполняющих интервенции в качестве задания в рамках учебной дисциплины по специальности, поскольку они могут быть менее мотивированы к написанию развернутых ответов без прямого указания на минимальные требования и конкретизацию того, что именно требуется от них при ответе на вопросы. В силу ограниченности выборки и ее особенностей, гипотезы об эффектах неструктурированных и структурированных заданий в рамках интервенций по развитию СРО следует проверить на более масштабных выборках с более гетерогенным составом учащихся по мотивации участия в интервенции.

## Заключение

Исследование посвящено изучению того, как определенные характеристики интервенций, направленных на развитие навыков СРО, приводят к возникновению гетерогенного эффекта, заключающегося в высокой вариабельности результатов исследования и их противоречивости друг с другом. Для раскрытия данного вопроса, в рамках данной работы, мы изучили, как степень структурированности заданий, предлагаемых в рамках интервенции, взаимосвязана с качеством выполнения этих заданий и развитием навыков СРО. Мы обнаружили, что письменная интервенция, предлагаемая студентам в виде неструктурированного задания, является более полезной, поскольку она поощряет учащихся давать развернутые и содержательные ответы, а также лучше способствует развитию навыков СРО.

Несмотря на перечисленные выше ограничения исследования и необходимости дальнейшей проверки гипотезы на других выборках учащихся, данное исследование обладает научной новизной. Во-первых, результаты нашего исследования проясняют возможные причины противоречий в результатах исследований об эффективности и размере эффекта заданий по методике «мысленного противопоставления и намерения реализации» [11; 14; 15; 27; 31; 37]. Эти причины могут заключаться не только в различиях самих респондентов [23], но и в отличиях формулировок заданий, в частности, в разной степени их структурированности, как это было показано в нашем исследовании. Во-вторых, полученные результаты вносят существенный вклад в понимание особенностей выполнения структурированных и неструктурированных заданий и то, как эти особенности могут отразиться на развитии навыков СРО, что помогает прояснить механизмы возникновения гетерогенного эффекта интервенций.

Результаты исследования имеют высокую практическую значимость для преподавателей и разработчиков интервенций по развитию навыков СРО, а также для руководителей вузов, заинтересованных в распространении онлайн- и смешанных форматов обучения и повышению образовательных результатов студентов на курсах, проводящихся в таких форматах. На основании результатов нашего исследования мы можем рекомендовать преподавателям и разработчикам использовать неструктурированные письменные задания в рамках интервенций, в которых участвуют учащиеся, заинтересованные в развитии своих навыков и мотивированные качественно выполнить задания. С осторожностью стоит применять неструктурированные задания для учащихся, чей выбор участия в интервенции не был добровольным, или если

у преподавателя есть опасения, что такие учащиеся могут столкнуться с затруднениями при написании текста, к которому не было дано подробных инструкций.

Стоит отметить: структурированные задания имеют свои плюсы не только в том, что многим студентам их легче выполнить, но и в том, что их легче проверять преподавателям, т.к. они имеют более четкую структуру, а содержание таких работ в меньшей степени варьируется от работы к работе, что позволяет выработать более формализованные критерии для выставления оценки. Поэтому, возможно, структурированные задания лучше использовать в случаях, когда интервенция встроена в учебную дисциплину, реализуемую, например, для большого потока студентов, где одновременно могут наблюдаться два условия: большое количество недостаточно мотивированных студентов и ограниченные ресурсы преподавателя по работе со студентами и оцениванию работ.

Что касается неструктурированных заданий, то несмотря на свободную форму ответа студентов, в их формулировках стоит напоминать студентам о важных аспектах, требующих проработки и раскрытия при написании письменной работы. Например, в случае с заданием, использованным в рамках исследования, отсутствие упоминания в задании о необходимости подумать над препятствиями привело к тому, что студенты мало уделяли внимания этому важному аспекту выработки стратегий эффективного обучения.

## Библиографический список / References

1. Хамидулина М.С. Интервенции для развития саморегулируемого обучения как инструменты управления университетом в цифровой среде // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 4. С. 95–104. DOI: 10.15826/umpa.2024.04.037 [Khamidulina M.S. Interventions for the development of self-regulated learning as tools for university management in a digital environment. *University Management: Practice and Analysis*. 2024. Vol. 28. No. 4. Pp. 95–104. (In Rus.). DOI: 0.15826/umpa.2024.04.037]
2. Хамидулина М.С., Малошонок Н.Г. Саморегулируемое обучение не для всех: в поисках объяснения гетерогенного эффекта интервенций // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 106–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127 [Khamidulina M.S., Maloshonok N.G. Self-regulated learning is not for everyone: In search of an explanation for the heterogeneous effect of interventions. *Higher Education in Russia*. 2025. Vol. 34. No. 1. Pp. 106–127. (In Rus.). DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127]
3. Araka E. et al. Research trends in measurement and intervention tools for self-regulated learning for e-learning environments-systematic review (2008–2018). *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2020. No. 15. Pp. 1–21. DOI: 10.1186/s41039-020-00129-5

4. Arcoverde Â.R.R. et al. Self-regulated learning of Brazilian students in a teacher education program in Piauí: The impact of a self-regulation intervention. *Frontiers in Education*. 2020. No. 5. P. 571150. DOI: 10.3389/educ.2020.571150
5. Barnard L. et al. Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*. 2009. Vol. 12. No. 1. Pp. 1–6. DOI: 10.1007/s10639-020-10244-x
6. Bellhäuser H., Liborius P., Schmitz B. Fostering self-regulated learning in online environments: Positive effects of a web-based training with peer feedback on learning behavior. *Frontiers in Psychology*. 2022. No. 13. P. 813381. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.813381
7. Broadbent J., Fuller-Tyszkiewicz M. Profiles in self-regulated learning and their correlates for online and blended learning students. *Educational Technology Research and Development*. 2018. Vol. 66. No. 6. Pp. 1435–1455. DOI: 10.1007/s11423-018-9595-9
8. Castro M.D.B., Tumibay G.M. A literature review: Efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*. 2021. No. 26. Pp. 1367–1385. DOI: 10.1007/s10639-019-10027-z
9. Chen J. et al. Individual differences in self-regulated learning profiles of Chinese EFL readers: A sequential explanatory mixed-methods study. *Studies in Second Language Acquisition*. 2023. Vol. 45. No. 4. Pp. 955–978. DOI: 10.1017/s0272263122000584
10. Chen J. The effectiveness of self-regulated learning (SRL) interventions on L2 learning achievement, strategy employment and self-efficacy: A meta-analytic study. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1021101. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1021101
11. Clark M. et al. Mental contrasting with implementation intentions increases study time for university students. *British Journal of Educational Psychology*. 2021. Vol. 91. No. 3. Pp. 850–864. DOI: 10.1111/bjep.12396
12. Dignath C., Büttner G. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*. 2008. Vol. 3. Pp. 231–264. DOI: 10.1007/s11409-008-9029-x
13. Dörrenbächer L., Perels F. Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*. 2016. No. 51. Pp. 229–241. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.09.015
14. Duckworth A.L. et al. From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children. *Social Psychological and Personality Science*. 2013. Vol. 4. No. 6. Pp. 745–753. DOI: 10.1177/1948550613476307
15. Duckworth A.L. et al. Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*. 2011. Vol. 31. No. 1. Pp. 17–26. DOI: 10.1080/01443410.2010.506003

16. Ergen B., Kanadlı S. The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 17. No. 69. Pp. 55–74. DOI: 10.14689/ejer.2017.69.4
17. Greene J.A., Azevedo R. A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of a sophisticated mental model of a complex system. *Contemporary Educational Psychology*. 2009. Vol. 34. No. 1. Pp. 18–29. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2008.05.006
18. Hemmler Y.M., Ifenthaler D. Self-regulated learning strategies in continuing education: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*. 2024. No. 45 (4). P. 100629. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100629
19. Hong J.C., Lee Y.F., Ye J.H. Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 174. P. 110673. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110673
20. Inan F. et al. The impact of self-regulation strategies on student success and satisfaction in an online course. *EdMedia+ Innovate Learning Online 2022. – Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. 2017. Vol. 16. No. 1. Pp. 23–32.
21. Jansen R.S. et al. Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2019. No. 28. P. 100292. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100292
22. Jeong S., Feldon D.F. Changes in self-regulated learning profiles during an undergraduate peer-based intervention: A latent profile transition analysis. *Learning and Instruction*. 2023. No. 83. P. 101710. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2022.101710
23. Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*. 2017. No. 104. Pp. 18–33. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.10.001
24. Lodewyk K.R., Winne P.H., Jamieson-Noel D.L. Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*. 2009. No. 29 (1). Pp 1–25. DOI: 10.1080/01443410802447023
25. Mikroyannidis A. et al. Self-regulated learning in formal education: Perceptions, challenges and opportunities. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 2014. Vol. 6. No. 2. Pp. 145–163. DOI: 10.1504/ijtel.2014.066860
26. Rovers S.F.E. et al. Granularity matters: Comparing different ways of measuring self-regulated learning. *Metacognition and Learning*. 2019. No. 14. Pp. 1–19. DOI: 10.1007/s11409-019-09188-6
27. Saddawi-Konefka D. et al. Changing resident physician studying behaviors: A randomized, comparative effectiveness trial of goal setting versus use of WOOP. *Journal of Graduate Medical Education*. 2017. Vol. 9. No. 4. Pp. 451–457. DOI: 10.4300/jgme-d-16-00703.1
28. Schippers M.C., Scheepers A.W.A., Peterson J.B. A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap. *Palgrave Communications*. 2015. Vol. 1. No. 1. Pp. 1–12. DOI: 10.1057/palcomms.2015.14

29. Schrader C., Grassinger R. Tell me that I can do it better. The effect of attributional feedback from a learning technology on achievement emotions and performance and the moderating role of individual adaptive reactions to errors. *Computers & Education*. 2021. Vol. 161. P. 104028. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104028
30. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*. 2021. No. 66. P. 101976. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976
31. Vilkova K. The promises and pitfalls of self-regulated learning interventions in MOOCs. *Technology, Knowledge and Learning*. 2022. Vol. 27. No. 3. Pp. 689–705. DOI: 10.1007/s10758-021-09580-9
32. Vilkova K., Shcheglova I. Deconstructing self-regulated learning in MOOCs: In search of help-seeking mechanisms. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. No. 1. Pp. 17–33. DOI: 10.1007/s10639-020-10244-x
33. Wang G., Wang Y., Gai X. A meta-analysis of the effects of mental contrasting with implementation intentions on goal attainment. *Frontiers in Psychology*. 2021. No. 12. P. 565202. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.565202
34. Wang Y., Sperling R.A. Characteristics of effective self-regulated learning interventions in mathematics classrooms: A systematic review. *Frontiers in Education*. 2020. No. 5. P. 58. DOI: 10.3389/educ.2020.00058
35. Wolters C.A., Hoops L.D. Self-regulated learning interventions for motivationally disengaged college students. *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being*. T. Cleary (ed.). Washington, 2015. Pp. 67–88. DOI: 10.1037/14641-004
36. Wong J. et al. Examining the use of prompts to facilitate self-regulated learning in Massive Open Online Courses. *Computers in Human Behavior*. 2021. No. 115. P. 106596. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106596
37. Wong J. et al. Facilitating goal setting and planning to enhance online self-regulation of learning. *Computers in Human Behavior*. 2021. No. 124. P. 106913. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106913
38. Xu Z. et al. A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*. 2023. Vol. 42. No. 16. Pp. 2911–2931. DOI: 10.1080/0144929x.2022.2151935
39. Xu Z. et al. Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*. 2023. Vol. 39. P. 100510. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100510
40. Zheng L. The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*. 2016. No. 17. Pp. 187–202. DOI: 10.1007/s12564-016-9426-9
41. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002. Vol. 41. No. 2. Pp. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102\_2
42. Zimmerman B.J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*. 1990. Vol. 25. No. 1. Pp. 3–17. DOI: 10.1007/978-1-4612-3618-4\_1

Статья поступила в редакцию 30.05.2025, принята к публикации 25.07.2025

The article was received 30.05.2025, accepted for publication 25.07.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Хамидулина Марианна Сергеевна** – аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; преподаватель Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Marianna S. Khamidulina** – PhD student at the Institute of Education, HSE University; lecturer at the Center for Sociology of Higher Education of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: mskhamidulina@hse.ru

**Малошенок Наталья Геннадьевна** – кандидат социологических наук; старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Natalia G. Maloshonok** – PhD in Social Sciences; senior researcher at the Center for Sociology of Higher Education of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: nmaloshonok@hse.ru

### Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов

### Contributions of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## Информация для авторов

**«Педагогика и психология образования»** – всероссийский междисциплинарный журнал. Издание специализируется на освещении научно обоснованных решений педагогических и психологических проблем и задач обучения и воспитания на всех уровнях системы непрерывного образования – от дошкольного до дополнительного – формального, неформального и информального.

Все представленные для публикации статьи рецензируются. Издание осуществляет двойное «слепое» рецензирование (т.е. рецензент не знает, чью статью он оценивает; автор не знает, кто делает отзыв на его статью) всех поступающих материалов, соответствующих тематике журнала.

В основе решения о публикации лежит научная новизна и теоретическая значимость представленного материала, количественная и качественная обоснованность полученных результатов и выводов.

К публикации принимаются статьи, отражающие основные результаты оригинальных исследований, а также научные обзоры и рецензии на монографии, учебники и учебные пособия. Научные обзоры должны представлять собой теоретический анализ содержащейся в них проблемной области, подготовленный с определенных концептуальных позиций автора обзора.

Целью журнала является обеспечение научной общественности объективной информацией о современном состоянии педагогических и психологических наук в области образования. Редакция журнала «Педагогика и психология образования» ставит перед собой следующие задачи:

- отражение хода и результатов современных теоретических, методологических и опытно-экспериментальных исследований по педагогике и психологии, направленных на научное обеспечение повышения качества содержания всех уровней системы непрерывного образования;
- освещение процессов интеграции российского образования в образовательное пространство стран СНГ и мировое образовательное пространство;
- обсуждение дискуссионных вопросов, касающихся педагогической, психолого-педагогической и научно-методической поддержки реализации основных направлений развития педагогического образования в России.

**Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов**, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

Издание  
подготовили  
к печати:  
редакторы  
*А. А. Алексеева,*  
*А. А. Козаренко,*  
корректор  
*А. А. Козаренко,*  
обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*Н. А. Попова*

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2025.4

Сайт журнала: [pp-obr.ru](http://pp-obr.ru)

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 28.12.2025 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».  
Объем 15 п. л. Тираж 1000 экз.