

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1.2026

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**

© МПГУ, 2026

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

1.2026

**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,
Verhnyaya
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
Information on journal
can be accessed via: 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

Н.М. Гасымова

Исторические этапы становления и перспективы развития экологического школьного образования в Азербайджане 9

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*А.В. Гагарин, А.А. Марченко,
Г.П. Иванова*

Экологическая грамотность младших школьников в современном образовательном пространстве 20

Е.В. Гетманская

Читатель цифрового поколения:
подходы к проблеме в зарубежной методике 38

М.А. Замковая

Проблемы и перспективы реализации билингвальных образовательных программ в Республике Сербия 57

М.С. Храбовская

Роль наставника в процессе социализации личности на современном этапе 68

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М. Волобуева, Е.И. Кричевцова

Особенности проектирования и проведения демонстрационного экзамена по практике в процессе подготовки педагогов дошкольного образования. 77

В.А. Машина

Современное состояние гуманитарного образования в Японии: проблемы и перспективы развития 95

М.С. Носова

Современные формы наставничества в образовательном процессе и оценка качества сопровождения 114

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Н.П. Болотова, М.П. Волотова

Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата 125

*А.А. Коваль, А.И. Федосеев,
Д.Р. Ахмеджанова, А.А. Бочавер*

Обучение программированию через видеоигру: поиск значимых изменений внутренней позиции обучающихся на протяжении учебного года. 138

А.А. Ларкина

Цифровые продукты для формирования диагностического мышления педагога-психолога 157

Н.Г. Молодцова

Межпоколенческая регрессия визуального мышления в младшем школьном возрасте: эмпирический анализ исследований 2000 и 2025 гг. 172

Contents

GENERAL PEDAGOGY

N.M. Gasimova

Historical stages of formation and prospects
of school environmental education in Azerbaijan 9

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

A.V. Gagarin, A.A. Marchenko, G.P. Ivanova

Ecological literacy among primary school children
in the contemporary educational space 20

E.V. Getmanskaya

The digital generation reader:
Approaches to the problem in foreign methodologies 38

M.A. Zamkovaya

Problems and prospects of implementing bilingual
educational programs in the Republic of Serbia 57

M.S. Khrabovskaya

The role of a mentor in the process of individual socialization
at the present stage 68

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

L.M. Volobueva, E.I. Krichevtsova

Features of designing and conducting a demonstration examination
on practice in the process of training preschool teachers. 77

V.A. Mashina

The current state of humanitarian education in Japan:
Problems and development prospects. 95

M.S. Nosova

Modern forms of mentoring in the educational process
and assessment of the quality of support 114

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

N.P. Bolotova, M.P. Volotova

Characteristics of the emotional-volitional sphere
of primary school children with musculoskeletal disorders 125

<i>A.A. Koval, A.I. Fedoseev, D.R. Akhmedjanova, A.A. Bochaver</i>	
Learning programming through a video game: The search for significant changes in the internal position of students throughout the academic year	138
<i>A.A. Larkina</i>	
Digital products for developing diagnostic thinking in educational psychologists	157
<i>N.G. Molodtsova</i>	
Intergenerational regression of visual thinking in primary school-age children: An empirical analysis of studies from 2000 and 2025	172

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-9-19

УДК 37.033:504

Н.М. Гасымова

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

Исторические этапы становления и перспективы развития экологического школьного образования в Азербайджане

Признавая ключевое значение формирования экологически сознательного населения, в исследовании подчеркивается важная роль непрерывного экологического образования в воспитании ценностей устойчивого образа жизни и ответственного отношения к управлению окружающей средой. Целью исследования является анализ исторических этапов становления экологического школьного образования в Азербайджане и выявление современных тенденций и перспектив его развития в контексте государственной экологической политики. Центральное место в этих образовательных программах занимают инициативы Министерства науки и образования, которые инициируют разработку комплексных учебников, таких как «Экология и природопользование», «Основы экологии», «Социальная экология», «Экологическое право», «Экология и охрана окружающей среды», «Окружающая среда, экономика и жизнь». Это отражение скоординированных усилий по интеграции экологического образования в образовательное пространство страны, укрепления приверженности государственной политики Азербайджана по повышению уровня экологической грамотности населения.

© Гасымова Н.М., 2026



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: национальные модели экологического образования, государственная экологическая политика, экологическое школьное образование, формирование у школьников системных экологических знаний

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гасимова Н.М. Исторические этапы становления и перспективы развития экологического школьного образования в Азербайджане // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 9–19. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-9-19

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-9-19

N.M. Gasimova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Historical stages of formation and prospects of school environmental education in Azerbaijan

Recognizing the crucial importance of fostering an environmentally conscious population, the study emphasizes the significant role of continuous environmental education in cultivating the values of a sustainable lifestyle and responsible environmental management. The aim of the study is to analyze the historical stages of the formation of school environmental education in Azerbaijan and to identify current trends and future prospects for its development within the framework of state environmental policy. A central role in the implementation of these educational programs is played by the initiatives of the Ministry of Science and Education, which include the development of comprehensive textbooks such as “Ecology and Nature Management”, “Fundamentals of Ecology”, “Social Ecology”, “Environmental Law”, “Ecology and Environmental Protection”, and “Environment, Economy, and Life”. These initiatives reflect coordinated efforts to integrate environmental education into the national educational system and to strengthen Azerbaijan’s state policy aimed at enhancing the level of environmental literacy among the population.

Key words: national models of environmental education, state environmental policy, school environmental education, the formation of systemic environmental knowledge in schoolchildren

CITATION: Gasimova N.M. Historical stages of formation and prospects of school environmental education in Azerbaijan. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 9–19. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-9-19

Введение

В последние десятилетия экологическое образование приобрело устойчивую тенденцию к развитию на глобальном уровне, что во многом обусловлено деятельностью международных организаций, прежде всего Организации Объединенных Наций и ЮНЕСКО, направленной на формирование экологически ответственного сознания и ориентации общества на принципы устойчивого развития. В условиях нарастания экологических рисков, изменения климата и истощения природных ресурсов экологическое образование рассматривается как один из ключевых инструментов формирования долгосрочной стратегии устойчивого развития и экологической безопасности государств.

В этой связи особую научную и практическую значимость приобретает анализ национальных моделей экологического образования, позволяющий выявить закономерности их становления, институциональные особенности и перспективы дальнейшего развития. Экологическое школьное образование занимает в данной системе особое место, поскольку именно на уровне общего образования закладываются основы экологического мышления, ценностных ориентаций и ответственного отношения к окружающей среде.

История становления экологического образования в Азербайджане отражает как общемировые тенденции развития экологической педагогики, так и национально-специфические особенности образовательной политики. На различных исторических этапах экологические знания включались в содержание школьного образования в разной степени и формах – от фрагментарных элементов в рамках естественно-научных дисциплин до институционально оформленной системы специализированных курсов и образовательных программ. При этом системный и целенаправленный характер экологическое школьное образование в Азербайджане приобрело лишь на рубеже XX–XXI вв., что было обусловлено как внутренними социально-экономическими трансформациями, так и усилением международного экологического дискурса.

Цель и задачи исследования

Целью настоящего исследования является анализ исторических этапов становления экологического школьного образования в Азербайджане, а также выявление современных тенденций и перспектив его развития в контексте государственной экологической политики и международных инициатив в области устойчивого развития. Достижение поставленной цели предполагает комплексное рассмотрение эволюции содержания, институциональных форм и нормативно-правовых оснований экологического образования на уровне общего школьного образования.

Для реализации обозначенной цели в статье поставлены следующие задачи:

- проанализировать предпосылки формирования экологического образования в системе школьного обучения Азербайджана на ранних исторических этапах;
- выявить ключевые этапы институционализации экологических знаний в образовательных программах во второй половине XX в.;
- охарактеризовать особенности формирования национальной модели экологического школьного образования в условиях постсоветского развития;
- определить современные формы и механизмы реализации экологического образования в системе общего образования Азербайджана;
- обозначить перспективные направления развития экологического школьного образования с учетом стратегических документов и международных экологических обязательств государства.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляют общенаучные и специальные методы познания, применяемые в педагогических и социально-гуманитарных исследованиях. В работе использован описательный и аналитико-синтетический подходы, позволившие систематизировать и обобщить данные о развитии экологического школьного образования в Азербайджане на различных исторических этапах.

В качестве эмпирических и аналитических материалов использованы нормативно-правовые акты Азербайджанской Республики в сфере образования и охраны окружающей среды, официальные документы государственных органов, материалы международных организаций, а также научные публикации отечественных и зарубежных исследователей, посвященные проблемам экологического образования и устойчивого развития [2–9]. Дополнительно применялся метод анализа вторичных данных, представленных в виде обобщенных таблиц, отражающих

уровень интеграции экологического содержания в школьные образовательные программы.

В рамках исследования также использованы методы сравнительно-исторического анализа, позволившие сопоставить этапы развития экологического образования в Азербайджане с общемировыми тенденциями, а также метод структурно-функционального анализа, направленный на выявление институциональных механизмов реализации экологического образования в системе общего образования.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования были выявлены характерные особенности содержания, институциональных форм и механизмов реализации экологического образования на различных исторических отрезках, что дало основание для поэтапного рассмотрения его развития. Полученные результаты представлены в логике исторической периодизации, отражающей поступательное формирование экологического школьного образования – от начальных предпосылок к современной институционально оформленной системе.

1 этап. *Формирование предпосылок экологического образования (начало XX в. – 1960-е гг.)*

Зарождение экологических представлений в системе школьного образования Азербайджана относится к началу XX в. и связано с развитием естественно-научных дисциплин, прежде всего биологии и географии, в рамках которых формировались первоначальные знания о природной среде, флоре и фауне региона. На данном этапе экологическая проблематика не выделялась в самостоятельное направление, а рассматривалась фрагментарно, преимущественно в контексте изучения природных условий и рационального использования природных ресурсов. Экологические знания носили описательный характер и были ориентированы на формирование общего представления о природе без акцента на экологическую ответственность и устойчивое развитие [2].

Отсутствие институционально оформленной системы экологического образования компенсировалось включением отдельных природоохранных элементов в учебные программы, что, тем не менее, не позволяло говорить о целенаправленном формировании экологической культуры. Вместе с тем именно в этот период были заложены научные и методические предпосылки дальнейшего развития экологического образования, связанные с осознанием взаимосвязи человека и природы, что впоследствии стало основой для формирования экологического мышления в системе общего образования [8].

II этап. Институционализация экологических знаний (1970-е – конец 1980-х гг.)

Второй этап развития экологического школьного образования в Азербайджане связан с усилением международного внимания к экологическим проблемам и формированием глобального экологического дискурса. Существенное влияние на данный процесс оказали решения Конференции ООН по окружающей среде, состоявшейся в Стокгольме в 1972 г., где экологическое образование было признано одним из ключевых механизмов предотвращения экологических кризисов. В этот период экологическая проблематика получает более системное отражение в образовательных программах, прежде всего в рамках биологии, географии и природоведения.

Экологические знания начинают рассматриваться в контексте социально-экономического развития, охраны природы и рационального природопользования. Экологическое образование приобретает междисциплинарный характер, формируя у обучающихся представление о взаимосвязи природных, социальных и экономических процессов. Однако, несмотря на расширение содержания экологических знаний, они по-прежнему не институционализированы в виде самостоятельных учебных курсов, а экологическое воспитание носит преимущественно декларативный характер [2].

III этап. Формирование национальной модели экологического образования (1990-е – начало 2000-х гг.)

Качественно новый этап в развитии экологического школьного образования в Азербайджане начинается в 1990-е гг. и обусловлен приобретением государственного суверенитета и реформированием национальной системы образования. В условиях социально-экономических преобразований экологическое образование становится важным инструментом формирования экологической культуры и устойчивых моделей поведения. Существенную роль в этот период играет Национальная академия наук Азербайджана, инициировавшая научно-образовательные программы, направленные на повышение экологической грамотности населения [1].

Институциональное закрепление экологического образования было обеспечено принятием Закона Азербайджанской Республики «Об экологическом образовании и просвещении населения» от 25 января 2003 г., который определил цели, задачи и принципы экологического образования, а также его место в системе общего и дополнительного образования [Там же]. Указанный нормативный акт создал правовую основу для системной интеграции экологической проблематики в школьные программы и обозначил экологическое образование как приоритетное направление государственной политики в сфере охраны окружающей среды.

IV этап. *Современное состояние и перспективы развития (2010-е гг. – настоящее время)*

Современный этап развития экологического школьного образования в Азербайджане характеризуется его содержательной модернизацией и расширением институциональных форм реализации. Экологическое образование интегрировано на всех уровнях общего образования и дополняется специализированными курсами и профильными учебниками, разрабатываемыми при участии Министерства науки и образования Азербайджана. В образовательную практику внедрены курсы «Экология и природопользование», «Основы экологии», «Социальная экология», «Экологическое право», «Экология и охрана окружающей среды», «Окружающая среда, экономика и жизнь», что свидетельствует о системном подходе к формированию экологической культуры обучающихся [1; 3].

Значимым элементом современного этапа является активное участие общественных организаций и образовательных центров, в том числе общественного объединения IDEA и Центра экологического воспитания и практики Министерства науки и образования. Реализация программы «Защитим окружающую среду вместе» в 2016 г. на базе экоклубов общеобразовательных школ г. Баку способствовала формированию практических экологических навыков у школьников и углублению знаний в области изменения климата, управления отходами, сохранения биоразнообразия и альтернативной энергетики¹.

Современный этап развития экологического школьного образования в Азербайджане характеризуется расширением институциональных форм реализации экологического обучения и воспитания, а также углублением его содержательной направленности. Экологическая проблематика системно интегрирована в программы дошкольного, начального, среднего и старшего школьного образования, что отражает ориентацию государственной образовательной политики на формирование экологического сознания с раннего возраста [3]. При этом экологические знания реализуются как в рамках общеобразовательных дисциплин, так и посредством специализированных курсов, направленных на формирование у обучающихся целостного представления о природе и принципах устойчивого развития².

Элементы экологического образования включены в учебные программы на всех уровнях школьного образования, однако специализированные

¹ Инициативы экологического образования в Азербайджане // Национальная академия наук Азербайджана. URL: <https://science.gov.az/ru/news/open/29157> (дата обращения: 06.12.2025).

² Ələkbərov U. Davamlı inkişaf və ekoloji sivilizasiyanın əsasları // AZƏRTAC. URL: https://azertag.az/xeber/davamlı_inkisaf_ve_ekoloji_sivilizasiyanin_esaslari-48838 (дата обращения: 20.12.2025).

курсы по экологии преимущественно реализуются на уровне средней и старшей школы, что обусловлено как возрастными особенностями обучающихся, так и необходимостью формирования у школьников системных экологических знаний, основанных на междисциплинарном подходе и интеграции естественно-научных и социально-экономических аспектов устойчивого развития.

Параллельно с интеграцией экологического содержания в учебные программы осуществляется развитие специализированных образовательных структур и курсов, координируемых Министерством науки и образования Азербайджана. Институциональная поддержка экологического образования реализуется как через разработку профильных учебных курсов, так и через создание центров экологического образования, направленных на практико-ориентированное обучение и экологическое просвещение школьников³.

Анализ представленных данных позволяет сделать вывод о том, что современная модель экологического школьного образования в Азербайджане ориентирована на сочетание теоретической подготовки и практико-ориентированных форм обучения. Важную роль в этом процессе играет взаимодействие государственных органов, образовательных учреждений и общественных организаций, что способствует формированию устойчивых экологических установок и навыков экологически ответственного поведения у обучающихся.

Перспективы дальнейшего развития экологического школьного образования в Азербайджане напрямую связаны с реализацией государственной экологической политики и международных обязательств страны в сфере устойчивого развития. Существенное значение в этом контексте имеет Распоряжение Президента Азербайджанской Республики от 25 декабря 2023 г. «Об объявлении 2024 года в Азербайджанской Республике “Годом солидарности во имя зеленого мира”»⁴, которое направлено на консолидацию усилий государства и общества в области охраны окружающей среды, противодействия изменению климата и формирования экологически ответственного поведения.

Дополнительным подтверждением стратегической ориентации Азербайджана на развитие экологического образования стало проведение в Баку в ноябре 2024 г. 29-й сессии Конференции сторон Рамочной

³ Инициативы экологического образования в Азербайджане // Национальная академия наук Азербайджана. URL: <https://science.gov.az/ru/news/open/29157> (дата обращения: 06.12.2025).

⁴ Распоряжение Президента Азербайджанской Республики «Об объявлении 2024 г. в Азербайджанской Республике “Годом солидарности во имя зеленого мира”» от 25.12.2023 // Президент Азербайджанской Республики: официальный сайт. URL: <https://president.az/ru/articles/view/62737> (дата обращения: 06.12.2025).

конвенции ООН об изменении климата (COP29)⁵. Данное событие усилило роль экологического образования как инструмента формирования экологической культуры и устойчивых ценностных ориентиров у подрастающего поколения, а также способствовало актуализации экологической тематики в образовательных программах и общественном дискурсе.

В условиях реализации концепции развития «Азербайджан – 2020: взгляд в будущее»⁶ и последующих стратегических документов экологическое школьное образование приобретает статус одного из приоритетных направлений государственной политики, направленной на долгосрочное социально-экономическое развитие страны, что обуславливает необходимость дальнейшего совершенствования содержания экологических курсов, подготовки педагогических кадров и развития инфраструктуры практико-ориентированного обучения.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют рассматривать экологическое школьное образование в Азербайджане как важный элемент государственной политики в сфере устойчивого развития и охраны окружающей среды. Выявленная эволюция содержания и форм экологического образования подтверждает тезис о возрастающей роли образования как инструмента формирования экологически ответственного сознания у подрастающего поколения.

Сопоставление национального опыта Азербайджана с международными тенденциями в области экологического образования показывает, что интеграция экологической проблематики в систему общего образования соответствует рекомендациям международных организаций и современным педагогическим подходам. Исследуемая модель характеризуется междисциплинарностью, ориентацией на практическое применение знаний и формирование ценностных установок, что позволяет рассматривать ее как потенциально устойчивую и перспективную.

Вместе с тем следует отметить, что дальнейшее развитие экологического школьного образования требует усиления эмпирической составляющей исследований, расширения практико-ориентированных форм обучения и систематической оценки эффективности реализуемых образовательных программ, что определяет направления дальнейших научных исследований и практических разработок в данной области.

⁵ Итоги Конференции ООН по изменению климата (COP29) в Баку // РСМД. 2024. URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/itogi-konferentsii-oon-po-izmeneniyu-klimata-cop29-v-baku/?sphrase_id=167527058 (дата обращения: 06.12.2025).

⁶ Концепция развития «Азербайджан – 2020: взгляд в будущее» // МФЕП. URL: <https://iepf-ngo.org/ru/publications/8/1149> (дата обращения: 06.12.2025).

Заключение

В статье проведен комплексный анализ исторических этапов становления экологического школьного образования в Азербайджане и выявлены ключевые тенденции его современного развития. Установлено, что экологическое образование прошло путь от фрагментарного включения отдельных экологических знаний в содержание школьных дисциплин к формированию институционально оформленной системы, интегрированной в национальную образовательную политику.

Современное экологическое школьное образование в Азербайджане характеризуется расширением институциональных форм реализации, развитием специализированных курсов и активным участием государственных и общественных структур. Реализация экологических образовательных программ способствует формированию экологической культуры и устойчивых ценностных ориентаций у обучающихся.

Полученные результаты подтверждают, что экологическое школьное образование является важным инструментом реализации государственной стратегии устойчивого развития и требует дальнейшего совершенствования содержания, методического обеспечения и научного сопровождения.

Выводы

Экологическое школьное образование в Азербайджане развивалось поступательно, отражая как общемировые тенденции экологической педагогики, так и национально-специфические особенности образовательной политики государства.

Современный этап характеризуется институциональной устойчивостью экологического образования, расширением спектра образовательных курсов и усилением практико-ориентированной направленности обучения.

Перспективы дальнейшего развития экологического школьного образования напрямую связаны с реализацией стратегических государственных инициатив и международных обязательств Азербайджана в сфере устойчивого развития и охраны окружающей среды.

Библиографический список / References

1. Гасанова В.Ш. Экологическая культура и образование: развитие и правовое регулирование // Право и практика. 2024. № 4. С. 85–90. [Gasanova V.Sh. Environmental culture and education: Development and legal regulation. *Law and Practice*. 2024. No. 4. Pp. 85–90. (In Rus.)]
2. Мамедов Н.М. Экологическое образование: социокультурный контекст // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2012. № 2 (20). С. 6–13.

- [Mamedov N.M. Environmental education: Socio-cultural context. *Vestnik KRAUNTS.Gumanitarnye nauki*. 2012. No. 2 (20). Pp. 6–13. (In Rus.)]
3. Экологическая культура и экологическое образование: пути к устойчивому будущему / Д. Бекметова, С. Майя, А. Айгозель, А. Курбанов // *CETERIS PARIBUS*. 2024. № 10. С. 103–106. [Bekmetova J., Maya S., Aigozel A., Kurbanov A. Ecological culture and environmental education: Paths to a sustainable future. *CETERIS PARIBUS*. 2024. No. 10. Pp. 103–106. (In Rus.)]
 4. Hungerford H.R., Volk T.L. Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*. 1990. Vol. 21. No. 3. Pp. 8–21.
 5. Palmer J. Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise. London, 1998.
 6. Sterling S. Sustainable education: Re-visioning learning and change. Schumacher Briefings, 2001.
 7. Stevenson R.B. Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*. 2007. Vol. 13. No. 2. Pp. 139–153.
 8. Swan J.A. The challenge of environmental education. *Phi Delta Kappan*. 1969. No. 1. Pp. 26–28.
 9. Tilbury D. Environmental education for sustainability: A force for change in higher education. *Higher Education Policy*. 1995. Vol. 8. No. 3. Pp. 44–50.

Статья поступила в редакцию 12.08.2025, принята к публикации 02.10.2025

The article was received on 12.08.2025, accepted for publication 02.10.2025

Сведения об авторе / About the author

Гасымова Натаван Махарет кызы – аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natawan M. Gasimova – postgraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: natavangasimova@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-20-37

УДК 373.3

А.В. Гагарин¹, А.А. Марченко², Г.П. Иванова²

¹ Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
119571 г. Москва, Российская Федерация

² Государственный университет просвещения,
105005 г. Москва, Российская Федерация

Экологическая грамотность младших школьников в современном образовательном пространстве

Статья посвящена актуальной проблеме развития экологической грамотности младших школьников в условиях современного информационного пространства. Отмечается недостаточный исходный уровень экологической образованности детей и необходимость поиска эффективных педагогических условий для ее повышения. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально подтвердить результативность дидактических игр как средства развития экологической грамотности младших школьников. Представлены сущность и структура данного феномена, критерии и уровни его проявления, описаны технологии и практики обучения. Результаты эксперимента показали значимый прирост экологических знаний, ценностных установок и природоохранного поведения у учащихся, участвовавших в программе. Значимость работы состоит в подтверждении

© Гагарин А.В., Марченко А.А., Иванова Г.П., 2026

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



эффективности игровых методов как средства развития экологической грамотности младших школьников. Перспективы связаны с расширением практик, интеграцией межпредметных подходов и совершенствованием игровых технологий.

Ключевые слова: экологическая грамотность личности, младшие школьники, развитие экологической грамотности младших школьников, дидактические игры как интегративное средство развития экологической грамотности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гагарин А.В., Марченко А.А., Иванова Г.П. Экологическая грамотность младших школьников в современном образовательном пространстве // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 20–37. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-20-37

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-20-37

A.V. Gagarin¹, A.A. Marchenko¹, G.P. Ivanova¹

¹ The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, 119571, Russian Federation

² Federal State University of Education, Mytishi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

Ecological literacy among primary school children in the contemporary educational space

The article addresses the pressing issue of developing ecological literacy among primary school students in the context of the modern information space. It highlights the insufficient initial level of children's ecological education and the need to identify effective pedagogical conditions for improving it. The aim of the study is to provide a theoretical rationale and experimental validation for the effectiveness of didactic games as a means of fostering ecological literacy in primary schoolchildren. The paper presents the essence and structure of this phenomenon; criteria and levels of its manifestation; educational technologies and practices. Experimental results

demonstrated a significant increase in ecological knowledge, value-based attitudes, and environmentally responsible behaviour among students who participated in the programme. The significance of the work lies in confirming the effectiveness of game-based methods as a tool for developing ecological literacy in primary school students. Future prospects include expanding these practices, integrating interdisciplinary approaches, and enhancing game-based educational technologies.

Key words: ecological literacy of the individual, primary school students, development of ecological literacy in primary schoolchildren, didactic games as an integrative means of developing ecological literacy

CITATION: Gagarin A.V., Marchenko A.A., Ivanova G.P. Ecological literacy among primary school children in the contemporary educational space. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 20–37. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-20-37

Введение

Проблема развития экологической грамотности остается одной из наиболее значимых для современного общества. Рост объема знаний и технических возможностей человека усилил воздействие на природу, что привело к обострению экологических последствий. В этих условиях особую актуальность приобретает формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к окружающей среде. Начальная школа выступает ключевым этапом, когда закладываются основы мировоззрения и ценностного отношения к природе. В возрасте 7–10 лет активно формируются способы познания мира, что делает данный период оптимальным для развития экологической грамотности младших школьников.

Теоретические предпосылки изучения проблемы представлены в работах, которые можно считать классическими: С.В. Алексеева [1], А.Н. Захлебного [13], И.Д. Зверева [14], Л.В. Моисеевой [20], Л.П. Салеевой [24] и др.; а также в современных работах Е.С. Березиной и Н.В. Матвеевой [2], Н.Н. Васильевой и Н.В. Новоторцевой [3] и др. При этом авторы сходятся во мнении, что уровень экологической грамотности младших школьников определяет не только глубину представлений о природе, но и способность осознавать ценность окружающего мира в целом. Учителя же начальных классов стремятся создавать условия, способствующие развитию экологической грамотности учащихся.

Одним из эффективных развивающих средств являются дидактические игры, обеспечивающие сочетание познавательного, развивающего и воспитательного воздействия. Они способствуют усвоению знаний, формированию навыков, развитию мышления, речи, волевых качеств и эмоционально-нравственной сферы ребенка. Их развивающие функции и возможности раскрыты в отдельных исследованиях В.К. Виттенбек, Г.П. Ивановой и А.А. Марченко [4]; И.С. Вольной [6]; М.В. Воронченко [5]; А.В. Гагарина [7] и др.

Проблема исследования заключается в выявлении педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие экологической грамотности младших школьников посредством дидактических игр на уроках окружающего мира. Цель – теоретически обосновать и экспериментально подтвердить возможности такого подхода. Методологическую основу составляют системнодеятельностный, личностный и аксиологический подходы. Исследование проводилось в 2024–2026 гг. на базе МБОУ «СОШ № 18» г. Сергиева Посада.

Экологическая грамотность младшего школьника как педагогическая категория (сущность, содержание, критерии проявления)

Экологическая грамотность понимается как совокупность знаний и умений, позволяющих человеку сохранять окружающую среду и предотвращать негативные последствия хозяйственной деятельности [17]. Современные экологические проблемы имеют комплексный характер, поэтому их решение требует активного участия каждого человека и понимания сущности происходящих процессов. Особое значение при этом приобретает работа с подрастающим поколением.

Развитие экологической грамотности является постепенным процессом, продолжающимся всю жизнь [16]. Уже в детстве формируются первоначальные правила взаимодействия с природой. В школьном возрасте происходит наиболее интенсивное усвоение экологических знаний: учащиеся изучают естественнонаучные дисциплины, участвуют в природоохранных мероприятиях, экологических акциях и проектах. В студенческие и последующие годы знания закрепляются через практическую деятельность и участие в общественных экологических инициативах.

Начальная школа является оптимальным этапом для развития экологической грамотности, поскольку дети обладают пластичностью мышления и восприимчивостью к ценностно-нормативной информации [19]. Экологическая грамотность рассматривается как непрерывный процесс

воспитания и развития, обеспечивающий ответственное отношение к природной и социальной среде, а целью экологического образования является формирование у младших школьников бережного отношения к природе [22].

Исследователи выделяют три уровня экологической образованности детей: инициативно-творческий (глубокие знания о природе, выраженная природоохранная позиция); знаниево-ориентированный (достаточные, но неполные знания и нестойкий интерес); прагматико-потребительский (поверхностные знания, отсутствие экологической мотивации и навыков) [1].

Экологическая грамотность охватывает: знание экологических принципов, развитие системного экологического мышления и практическое следование ценностным ориентациям – бережному потреблению ресурсов, сохранению биоразнообразия и устойчивости экосистем [5].

Значимый вклад в методологию внес А.Н. Захлебный и его последователи, предложившие экосистемную познавательную модель, ориентированную на активное изучение взаимосвязей природных компонентов. Практика, основанная на его подходе, формирует у учащихся понимание природы как целостной системы, умение прогнозировать последствия вмешательства человека и применять теоретические знания на практике [13].

В зарубежной педагогике распространены три вида экологической грамотности: *энвайронментальная*, собственно экологическая и *экограмотность*. В отечественной научной традиции выделяются два ключевых подхода: *психолого-педагогический*, ориентированный на когнитивное развитие, практические умения и формирование экологоориентированного поведения (то есть экологически целесообразного и ответственного); *культурологический*, направленный на развитие мировоззренческих оснований и экологической культуры личности. Оба подхода дополняют друг друга, опираясь на необходимость развития как знаний и умений, так и эмоциональноценностной сферы.

Развитие экологической грамотности требует учета возрастных особенностей обучающихся, разнообразия методов, практической направленности уроков и включения детей в реальную природоохранную деятельность. Важную роль играют экскурсии, проекты, экологические акции, наблюдения в природе, а также дидактические игры, развивающие критическое мышление, самостоятельность и экологически безопасные модели поведения.

Интеграция экологического содержания в различные предметы, создание природных уголков, участие в экологических проектах и поддержка семьи усиливают образовательный эффект. Многие дети

проявляют искренний интерес к природе и активно участвуют в субботниках, конкурсах, сборе макулатуры, играх-викторинах и проектах экологической направленности [23].

Естественная среда и непосредственное взаимодействие с природой дают самый глубокий эффект в усвоении экологических знаний, формируя понимание взаимосвязей в живой природе. Эффективность экологического воспитания повышает внедрение современных моделей экологического образования, ориентированных на сохранение природы, рациональное использование ресурсов и улучшение состояния окружающей среды [21].

Таким образом, экологическая грамотность младших школьников представляет собой комплекс знаний, умений и ценностных ориентаций, обеспечивающих ответственное и безопасное взаимодействие человека с природой. Она формируется постепенно, наиболее активно – в начальной школе, где создаются условия для развития экологических представлений, системного мышления и практических природоохранных навыков.

Развитие экологической грамотности младших школьников посредством дидактической игры: психолого-педагогическая составляющая

Игра является одной из наиболее результативных технологий развития познавательной активности, учебной мотивации и творческого опыта учащихся. Как отмечал В.А. Сухомлинский, игра открывает ребенку «светлое окно» в познание мира. В педагогическом процессе она выступает моделью реальных жизненных ситуаций и способствует формированию позитивного опыта взаимодействия с природой.

В условиях современного обучения, особенно при изучении курса «Окружающий мир», игровые методы позволяют объединить образовательные задачи с естественной потребностью младших школьников в игре. Дидактическая игра выступает специально организованной формой обучения, где учебная цель соединяется с элементами соревнования и наглядности. Она формирует естественную мотивацию, развивает критическое мышление и поддерживает устойчивый интерес к изучению природы.

К.Д. Ушинский и А.С. Макаренко подчеркивали, что игра готовит ребенка к жизни, способствует развитию внимания, памяти, наблюдательности, а также углублению и расширению знаний. Педагогическая ценность дидактических игр заключается в развитии коммуникативных навыков, умении работать в группе и индивидуализации обучения.

Эффективность игровой методики зависит от ее соответствия возрастным особенностям, четкого дозирования времени и оптимального темпа.

Дидактические игры функциональны и могут использоваться на любом этапе урока: от актуализации до закрепления материала. Они помогают классифицировать природные объекты, определять их свойства, формируют практические умения природоохранного поведения [25]. Правильно организованная игровая деятельность делает освоение экологических знаний естественным и эмоционально значимым, развивает умение устанавливать связи между живыми организмами и средой их обитания.

В современных разработках уже предпринималась попытка заложить теоретическую основу применения игр в экологическом воспитании. Созданные ими системы включают игры с природным материалом, настольнопечатные, словесные игры и занятия с живыми объектами [11; 18].

Практическое применение игр («Вершки и корешки», «Дом для друга», «Быстрый ответ», «Воздух, земля, вода» и др.) способствует развитию логического мышления, экологических представлений, внимания, наблюдательности и навыков классификации. В ходе таких занятий дети учатся устанавливать причинно-следственные связи, понимать закономерности природы и формируют бережное отношение к окружающей среде [15].

Психолого-педагогическая значимость дидактических игр состоит в том, что они обеспечивают интеграцию знаний, развитие исследовательских навыков, эмоциональной отзывчивости и готовности к природоохранной деятельности. Через систематическое использование игровых технологий формируется целостное экологическое мировоззрение и ответственное отношение к природе [9].

Исходя из вышесказанного, дидактическая игра выступает эффективным средством развития экологической грамотности младших школьников, поскольку объединяет мотивационную, познавательную и эмоциональную составляющие обучения. Игровая деятельность соответствует возрастным особенностям детей, способствует развитию наблюдательности, логического мышления, практических природоохранных навыков и помогает усвоить экологические знания на уровне личного опыта. Научные исследования подтверждают, что разнообразные игровые формы – от работы с природным материалом до настольно-печатных и словесных игр – обеспечивают формирование у школьников эколого-ориентированного поведения и целостного мировоззрения.

Развитие экологической грамотности младших школьников на уроках «Окружающего мира»: психолого-педагогическая составляющая

Развитие экологической грамотности младших школьников в условиях ФГОС НОО предполагает использование методов обучения, поддерживающих познавательную активность и формирующих как личностные качества, так и метапредметные компетенции. Несмотря на значимость экологического образования, в стандартах не обозначены конкретные условия развития экологически грамотной личности, поэтому эффективность во многом зависит от педагогических решений и качества образовательной среды.

Уроки окружающего мира обладают интегративным потенциалом: включают природоведческие, обществоведческие и исторические компоненты, формируют ценностное отношение к природе и понимание последствий человеческой деятельности¹.

Практическая составляющая курса охватывает вопросы экологии жилья, населенных пунктов, продуктов питания и безопасного поведения в природной среде, что усиливает связь теории с жизненным опытом обучающихся [2].

Психолого-педагогической основой развития экологической грамотности выступает сочетание теоретического изучения природы и практической деятельности. У младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, поэтому важны визуальные материалы, наблюдения и непосредственное взаимодействие с природными объектами. Эффективность определяется готовностью педагога организовать такие наблюдения, применять разнообразные методы и направлять практическую активность детей, не подменяя их решения.

Дидактические игры являются одним из наиболее продуктивных способов развития экологической грамотности личности, т.к. развивают интерес, коммуникативность и умение применять знания в ситуациях, приближенных к реальности. Согласно ФГОС НОО, цели экологического образования включают личностное (интерес, внимание, ответственность), метапредметное (ориентация в новой ситуации) и предметное развитие (углубление экологических знаний)².

¹ Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации № 286 от 31.05.2021 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842?ysclid=mnd9o10vfq227038077> (дата обращения: 27.08.2025).

² Там же.

Сформированность экологической грамотности оценивается по когнитивному и деятельностному критериям. Выделяются следующие уровни: высокий – осознанное поведение в природе; средний – частичное понимание экологических взаимосвязей; низкий – фрагментарные знания и отсутствие практических навыков [21].

Комплексное применение мотивационных, практических, исследовательских и творческих методов, а также межпредметных связей обеспечивает развитие экологической грамотности, а также формирование ценностного отношения к природе и готовность к природоохранной деятельности. Уроки окружающего мира при этом становятся ключевым инструментом воспитания эколого-ориентированного поведения и формирования культуры взаимодействия с окружающей средой [7; 10; 12].

Таким образом, эффективность экологического образования определяется сочетанием теоретических знаний, практической деятельности, наблюдений и игровой методики. Особое значение имеет позиция педагога как организатора экологического опыта детей. Уроки окружающего мира обеспечивают интеграцию знаний, формируют ответственное отношение к природе и развивают готовность к природоохранной деятельности.

Практика развития экологической грамотности младших школьников (педагогический эксперимент, развивающая программа, результаты ее апробации)

Опытно-экспериментальная работа была направлена на выявление уровня экологической грамотности младших школьников и оценку эффективности разработанной программы ее развития. На констатирующем этапе проведена стартовая диагностика среди 50 обучающихся 2 «Б» и 2 «В» классов МБОУ «СОШ № 18 с УИОП» г. Сергиев Посад. Возраст участников составлял 8–9 лет. Исследование включало подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольный этапы, а также анализ полученных результатов.

Цель стартовой диагностики – определить исходный уровень экологической грамотности детей. Были использованы следующие методики.

Методика Л.В. Моисеевой «Диагностика сформированности экологической культуры младших школьников». Анкета из восьми вопросов, где учащиеся выбирают вариант ответа («согласен» или «не согласен»). Методика направлена на выявление уровня сформированности экологических знаний и норм поведения в природе.

Методика Ю.А. Полещук «Экологические знания». Включает анкету из 24 вопросов с вариантами ответов. Цель – выявить уровень экологических знаний учащихся.

Методика И.В. Цветковой «Экологический светофор». Представлена в виде методического пособия для воспитания экологической культуры. Методика проводится в форме игры: участники оценивают поступки человека в природе, рисуя красный, желтый или зеленый кружок в зависимости от их оценки (вредные действия, предупреждение, разрешенные действия). Результаты обрабатываются по шкале уровней.

Методика Е.А. Клюковой «Определение уровня экологической культуры у детей младшего школьного возраста». Направлена на комплексную оценку сформированности экологических знаний, ценностей, норм поведения и отношения к природе у младших школьников, на диагностику их понимания взаимосвязей в природе и роли человека, через игровые, практические задания, беседы и наблюдения.

Данные методики позволили выявить сформированность экологических знаний, представлений о природе, навыков экологически корректного поведения и понимания причинно-следственных связей в природной среде.

Результаты констатирующего этапа показали, что уровень экологической грамотности в обоих классах имеет схожие тенденции: преобладает средний уровень, значительная доля обучающихся демонстрирует низкий уровень, а высокий уровень встречается эпизодически. Во 2 «Б» классе высокий уровень в среднем составил около 13%, средний – 51%, низкий – 36%. Во 2 «В» классе показатели оказались несколько выше: высокий уровень – 17%, средний – 49%, низкий – 34%. Таким образом, в 2 «Б» классе отмечена более выраженная потребность в целенаправленной работе по развитию экологической грамотности, поэтому он был выбран для экспериментальной работы.

Для повышения уровня экологической грамотности обучающихся была разработана программа «Друзья природы», реализуемая на уроках окружающего мира посредством дидактических игр. Основанием для ее создания стало стремление обеспечить комплексное решение задач экологического образования младших школьников.

Цель программы – формирование у детей осознанного, ответственного и экологически целесообразного отношения к природе, развитие экологической грамотности и эмоционально-ценностного отношения к живому миру.

Задачи программы включали: обучающие (формирование навыков наблюдения, освоение знаний по экологии, умение безопасно

взаимодействовать с природными объектами, работа с источниками информации); развивающие (развитие познавательного интереса, исследовательских навыков, творческих способностей, эмоционально-доброжелательного отношения к природе); воспитательные (ответственное поведение в природе, соблюдение экологических норм, культура общения и коллективной работы).

Срок реализации программы: сентябрь 2024 – апрель 2025 г. В реализации были задействованы педагоги, администрация школы и обучающиеся. Ожидаемые результаты касались развития экологической грамотности учащихся, прежде всего их познавательной активности, экологически корректного поведения и способности применять знания на практике.

Использование дидактических игр стало ключевым структурным элементом программы. Игровые методы усиливают вовлеченность учащихся, стимулируют развитие аналитического мышления, расширяют возможности для практического освоения экологических навыков. Игры позволяют моделировать реальные экологические ситуации, формировать навыки принятия решений и понимание последствий действий человека для природы.

Программа опирается на учебно-методический комплект «Школа России», выступающий методологической основой для построения курса. Материалы УМК позволяют сочетать учебные задания с практическими природоведческими наблюдениями, дополнять традиционные уроки творческими и игровыми активностями, организовывать индивидуальную, парную и групповую работу.

На заключительном этапе исследования была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе. Это позволило объективно сравнить динамику показателей и установить результативность программы.

Методика Л.В. Моисеевой. Во 2 «Б» классе высокий уровень экологической культуры после внедрения программы выявлен у 44% обучающихся, средний – у 52%, низкий – только у 4%. В контрольном 2 «В» классе динамика оказалась менее выраженной: высокий уровень – 12%, средний – 60%, низкий – 28%.

Методика Ю.А. Полещук. У обучающихся 2 «Б» класса высокий уровень экологических знаний достиг 52%, средний уровень – 44%, низкий – 4%. В 2 «В» классе высоких результатов достигли 20%, средний уровень – 64%, низкий – 16%.

Методика И.В. Цветковой. Во 2 «Б» классе высокий уровень экологически адекватного поведения выявлен у 56% детей, средний – у 44%,

низкий уровень отсутствовал. В 2 «В» классе высокий уровень показали 24% обучающихся, средний – 64%, низкий – 12%.

Методика Е.А. Клюковой. Во 2 «Б» классе высокий уровень составил 40%, средний – 52%, низкий – 8%. В 2 «В» классе высокий уровень – 16%, средний – 64%, низкий – 20%.

Данные по указанным методикам продемонстрировали существенный рост показателей у учащихся 2 «Б» класса, выступавшего экспериментальной группой. Прирост доли детей с высоким уровнем составил от 27 до 44% в зависимости от методики, в то время как показатели контрольного класса изменились незначительно. В целом, это может свидетельствовать об эффективности тех педагогических процедур, которые были предусмотрены для внедрения в разработанной развивающей программе. Можно говорить и об обоснованности использования дидактических игр как действенного педагогического инструмента экологической грамотности младших школьников.

Полученные данные свидетельствуют, что развитие экологической грамотности происходит наиболее интенсивно при сочетании игровых методов, практических наблюдений и систематической работы с содержанием предмета «Окружающий мир». Значимый рост показателей в экспериментальном классе подтверждает, что дидактические игры не только повышают мотивацию, но и создают условия для осмысленного применения знаний, укрепления природоохранных навыков и формирования устойчивых ценностных установок.

Важным аспектом анализа стало выявление того, что применение игровых методик повышает не только познавательную активность, но и уровень эмоциональной включенности детей. Учащиеся проявляли больше инициативы при выполнении заданий, активнее взаимодействовали в группах и демонстрировали стремление применять экологические знания вне учебной ситуации, что усиливает долгосрочный воспитательный эффект.

В контексте обсуждения результатов, отдельное внимание следует обратить на следующие моменты.

1. Полученные данные показали, что усвоение экологических знаний ускоряется при использовании игровых ситуаций, поскольку они создают эмоциональную вовлеченность и повышают интерес к содержанию. Это подтверждает значимость деятельностного подхода в экологическом образовании младших школьников.

2. Важно отметить, что практические игровые задания стимулируют самостоятельность детей, развивают способность применять знания в реальных ситуациях и формируют уверенность в собственных

действиях. Такой формат обучения способствует устойчивому развитию экологически ответственного поведения.

3. Наконец, значительным результатом стало выявление связи между регулярностью игровых практик и динамикой экологических установок. Чем системнее применялись игровые методы, тем выше была сформированность ценностного отношения к природе и стремление соблюдать экологические нормы.

Таким образом, по данным педагогического эксперимента выявлен недостаточный исходный уровень экологической грамотности младших школьников, что обусловило необходимость разработки программы «Друзья природы», основанной на дидактических играх и материалах УМК «Школа России». Реализация программы привела к значительному повышению уровня экологических знаний, культуры и экологически корректного поведения в экспериментальном классе, тогда как динамика в контрольном классе оказалась минимальной. Результаты подтверждают эффективность игровой технологии и необходимость ее дальнейшего применения в системе экологического образования.

Выводы

По данным проведенного теоретико-эмпирического исследования, можно сформулировать следующие ключевые позиции.

Экологическая грамотность младших школьников представляет собой совокупность знаний, умений и ценностных установок, обеспечивающих ответственное отношение к природе. Она формируется постепенно и особенно активно – в начальной школе, где создаются условия для развития экологических представлений, системного мышления и практических навыков. В статье раскрыты уровни и компоненты экологической грамотности, отечественные и зарубежные подходы к ее развитию, значимость наблюдений, проектов и дидактических игр. Комплексный подход, включающий обучение, ценностное развитие и практику, является необходимым условием экологического воспитания.

Дидактическая игра выступает эффективным средством развития экологической грамотности, объединяя мотивационную, познавательную и эмоциональную сферы. Игровая деятельность соответствует возрастным особенностям младших школьников, способствует развитию наблюдательности, логического мышления, природоохранных навыков и формированию эколого-ориентированного поведения.

Выявлены психолого-педагогические аспекты развития экологической грамотности на уроках окружающего мира. Эффективность экологического образования обеспечивается сочетанием теории, практики,

наблюдений и игровых методов, при ведущей роли педагога как организатора экологического опыта. Определены критерии, уровни и методы оценки экологической грамотности.

Педагогический эксперимент показал недостаточный исходный уровень экологической грамотности учащихся и подтвердил эффективность программы «Друзья природы», основанной на дидактических играх. В экспериментальном классе отмечен значительный рост экологических знаний и поведения, тогда как изменения в контрольном классе минимальны, что подтверждает результативность игровой технологии.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы учителями начальных классов при проектировании уроков окружающего мира, создании игровых заданий, программ внеклассной деятельности и экологических проектов. Материалы применимы в системе повышения квалификации педагогов и в разработке методических рекомендаций по формированию экологической грамотности.

Перспективы исследования. Дальнейшие исследования могут быть направлены на расширение программы для разных возрастных групп, разработку цифровых игровых ресурсов экологического содержания, изучение семейных факторов развития экологической грамотности и выявление долгосрочного влияния игровых методик на эколого-ориентированное поведение школьников.

Библиографический список / Referencas

1. Алексеев С.В. Идея целостности в системе экологического образования младших школьников // Начальная школа. 1999. № 1. С. 19–22. [Alekseev S.V. The idea of integrity in the system of ecological education of junior schoolchildren. *Primary School*. 1999. No. 1. Pp. 19–22. (In Rus.)]
2. Березина Е.С., Матвеева Н.В. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию экологической грамотности у младших школьников // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2024. № 8. С. 47–55. [Berezina E.S., Matveeva N.V. Professional training of future teachers for the formation of ecological literacy in junior schoolchildren. *Scientific Review. Series 2: Human Science*. 2024. No. 1. Pp. 27–38. (In Rus.)]
3. Васильева Н.Н., Новотворцева Н.В. Развивающие игры для дошкольников. Ярославль, 2000. [Vasilieva N.N., Novotvortseva N.V. *Razvivayushchie igrы dlya doshkolnikov* [Developmental games for schoolchildren]. Yaroslavl, 2000.]
4. Виттенбек В.К., Иванова Г.П., Марченко А.А. Педагогический эксперимент в начальной школе: диагностические методики: учебно-методическое пособие. М., 2023. [Vittenbek V.K., Ivanova G.P., Marchenko A.A. *Pedagogicheskiy eksperiment v nachalnoy shkole: diagnosticheskie metodiki*

- [Pedagogical experiment in primary school: Diagnostic methods]. Educational-methodical manual. Moscow, 2023.]
5. Вороненко М.В. Экологическая грамотность в контексте формирования экологической культуры младших школьников // *Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития: сборник статей IV Международной научно-практической конференции*. Петрозаводск, 2020. С. 30–33. [Voronenko M.V. Ecological literacy in the context of forming ecological culture of junior schoolchildren. *Fundamentalnaya i prikladnaya nauka: sostoyanie i tendentsii razvitiya: sbornik statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Petrozavodsk, 2020. Pp. 30–33. (In Rus.)]
 6. Вялкова Л.В. Развивающие игры на уроках природоведения // *Начальная школа*. 2006. № 6. С. 47–49. [Vyalkova L.V. Educational games in natural history lessons. *Primary School*. 2006. No. 6. Pp. 47–49. (In Rus.)]
 7. Гагарин А.В. Наши друзья в мире природы. Развивающие познавательно-игровые занятия для школьников // *Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы*. 2003. № 2. С. 40–44; № 3. С. 48–56. [Gagarin A.V. Our friends in the world of nature. Developmental cognitive-game activities for schoolchildren. *Ecological Education: Before School, at School, outside School*. 2003. No. 2. Pp. 40–44; No. 3. Pp. 48–56. (In Rus.)]
 8. Гиматдинова Ф.И. Диагностика сформированности экологической грамотности младших школьников на основе знаний об экологии города // *Всероссийский педагогический форум – 2024: сборник трудов конференции*. Петрозаводск, 2024. С. 156–159. [Gimatdinova F.I. Diagnostics of ecological literacy formation in junior schoolchildren based on knowledge of city ecology. *Vserosiyskiy pedagogicheskiy forum – 2024*. Petrozavodsk, 2024. Pp. 156–159. (In Rus.)]
 9. Грунева Е.В. Дидактические игры как средство повышения знаний у учеников начальных классов на уроках окружающего мира // *Вопросы педагогики*. 2019. № 4. С. 88–91. [Gruneva E.V. Didactic games as a means of increasing knowledge of primary school students in natural science lessons. *Voprosy Pedagogiki*. 2019. No. 4. Pp. 88–91. (In Rus.)]
 10. Дежникова Н.С., Цветкова И.В. Экологический практикум: проекты, поиски, находки. М., 2014. [Dezhnikova N.S., Tsvetkova I.V. *Ekologicheskiy praktikum: proekty, poiski, nakhodki* [Ecological practicum: Projects, searches, findings]. Moscow, 2014.]
 11. Евдокимова Е.В., Марченко А.А., Евдокимов М.Ю. Игровые методы в школьном экологическом образовании // *Современные региональные проблемы географии и экологии: материалы V Международной научно-практической конференции / отв. ред. П.М. Крылов. М., 2022. С. 296–301. [Evdokimova E.V., Marchenko A.A., Evdokimov M.Yu. Game methods in school ecological education. *Sovremennye regionalnye problemy geografii i ekologii: materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. P.M. Krylov (ed.). Moscow, 2022. Pp. 296–301. (In Rus.)]*
 12. Ермолаева К.А., Коземаслова Н.Г. Формирование экологического образования посредством дидактических игр на уроках окружающего мира в начальных классах // *Инновационная наука*. 2024. Т. 1. № 11. С. 121–124. [Ermolaeva K.A., Kozemaslova N.G. Formation of ecological education through

- didactic games in primary school natural science lessons. *Innovatsionnaya nauka*. 2024. Vol. 1. No. 11. Pp. 121–124. (In Rus.)]
13. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н., Грачев В.А. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития // Вопросы современной науки и практики. 2012. № 39. С. 55–59. [Zakhlebny A.N., Dzyatkovskaya E.N., Grachev V.A. The concept of general ecological education in the interests of sustainable development. *Questions of Modern Science and Practice*. 2012. No. 39. Pp. 55–59. (In Rus.)]
 14. Зверев И.Д. Экологическое образование школьников. М., 1983. [Zverev I.D. *Ekologicheskoe obrazovanie shkolnikov* [Ecological education of schoolchildren]. Moscow, 1983.]
 15. Зыкова О.А. Экологическое воспитание: работа с родителями // Народное образование. 2011. № 7. С. 247–252. [Zykova O.A. Ecological education: Work with parents. *Narodnoe Obrazovanie*. 2011. No. 7. Pp. 247–252. (In Rus.)]
 16. Иванова И.Н., Яковлева А.И. Формирование экологической грамотности младших школьников // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2023. С. 29–32. [Ivanova I.N., Yakovleva A.I. Formation of ecological literacy of junior schoolchildren. *Pedagogicheskoe masterstvo i sovremennye pedagogicheskie tekhnologii: sbornik materialov II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, 2023. Pp. 29–32. (In Rus.)]
 17. Комлева А.А. Формирование экологической грамотности младших школьников при изучении природы родного края. Ярославль, 2018. [Komleva A.A. *Formirovanie ekologicheskoy gramotnosti mladshikh shkolnikov pri izuchenii prirody rodnogo kraja* [Formation of ecological literacy of junior schoolchildren while studying the nature of the native land]. Yaroslavl, 2018.]
 18. Куприна Л.Е. Дидактические игры в начальной школе: от создания к применению на уроках окружающего мира // Начальное образование. 2020. Т. 8. № 2. С. 38–43. [Kuprina L.E. Didactic games in primary school: from creation to application in natural science lessons. *Primary Education*. 2020. Vol. 8. No. 2. Pp. 38–43. (In Rus.)]
 19. Миронов А.В. Экологическое образование младших школьников: учебник для вузов. М., 2025. [Mironov A.V. *Ekologicheskoe obrazovanie mladshikh shkolnikov* [Ecological education of junior schoolchildren]. Textbook for universities. Moscow, 2025.]
 20. Моисеева Л.В. Диагностические методики в системе экологического образования. Екатеринбург, 2004. [Moiseeva L.V. *Diagnosticheskie metodiki v sisteme ekologicheskogo obrazovaniya* [Diagnostic methods in the system of ecological education]. Yekaterinburg, 2004.]
 21. Мойснер Г.П. Все началось с экологической тропы // Начальная школа. 2012. № 3. С. 33–39. [Moysner G.P. It all started with the ecological trail. *Primary School*. 2012. No. 3. Pp. 33–39. (In Rus.)]
 22. Павленко Е.С. Экологическое образование и воспитание младших школьников // Начальная школа. 2012. № 5. С. 17–29. [Pavlenko E.S. Ecological education and upbringing of junior schoolchildren. *Primary School*. 2012. No. 5. Pp. 17–29. (In Rus.)]

23. Радиев Д.Ю., Ильина Е.К. Экологическое воспитание: грани и возможности // Концепт. 2016. № 11. С. 556–560. [Radiev D.Yu., Ilina E.K. Ecological education: Facets and possibilities. *Concept*. 2016. No. 11. Pp. 556–560. (In Rus.)]
24. Салеева Л.П. Формирование бережного отношения младших школьников к природе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. [Saleeva L.P. Formirovanie berezhnogo otnosheniya mladshikh shkolnikov k prirode [Formation of careful attitude of junior schoolchildren to nature]. PhD thesis. Moscow, 1978.]
25. Страйдничук М.И. Дидактическая игра как средство формирования экологической культуры младших школьников на уроках окружающего мира // Фундаментальные и прикладные аспекты развития современной науки. 2023. № 1. С. 163–169. [Straidnichuk M.I. Didactic game as a means of forming ecological culture of junior schoolchildren in natural science lessons. *Fundamental and Applied Aspects of Modern Science Development*. 2023. No. 1. Pp. 163–169. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 16.09.2025, принята к публикации 05.11.2025

The article was received on 16.09.2025, accepted for publication 05.11.2025

Сведения об авторах / About the authors

Гагарин Александр Валерьевич – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Alexander V. Gagarin – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Acmeology and Professional Psychology of the Faculty of Psychology of the Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

E-mail: gagarin-av@ranepa.ru

Марченко Алла Александровна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры начального образования факультета психологии, Государственный университет просвещения, г. Москва

Alla A. Marchenko – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Primary Education of the Faculty of Psychology, Federal State University of Education, Moscow

E-mail: geoalla@bk.ru

Иванова Галина Павловна – доктор педагогических наук; профессор кафедры начального образования факультета психологии, Государственный университет просвещения, г. Москва

Galina P. Ivanova – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Primary Education of the Faculty of Psychology; Federal State University of Education, Moscow

E-mail: ivgp@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Гагарин А.В. – участие в проведении исследования, описании его результатов

Марченко А.А. – проведение исследования, обработка и интерпретация его результатов

Иванова Г.П. – общее руководство исследованием, разработка идеи представленной работы, планирование исследования

Contribution of the authors

A.V. Gagarin – conducting the research, processing and interpreting its results

A.A. Marchenko – conducting the research, processing and interpreting its results

G.P. Ivanova – general management of the research, development of the idea of the presented work, research planning

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-38-56

УДК 372.882

Е.В. Гетманская

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

Читатель цифрового поколения: подходы к проблеме в зарубежной методике

В статье раскрывается ряд характеристик читателя цифрового поколения, которые обуславливают «взаимодействие» современного учащегося с текстом в целом и с художественным текстом в частности. Автором отмечается и поддерживается сформулированная в зарубежных исследованиях категория «цифровая дискурсивная среда» как определенное тождество понятию «текст». В работе обобщаются современные научно-методические оценки относительно однородности/неоднородности читательских умений учащихся цифровых поколений, анализируется степень аксиоматичности положения о «цифровых аборигенах», описывается декомпозиция этого термина. Пространство социальных сетей, определяемое в зарубежных исследованиях как часть «цифровой дискурсивной среды», характеризуется автором в качестве значимого коммуникативного поля выработки читательских навыков учащихся. В результате анализа методических концепций в работе выстраивается дефинитивная классификация современного «цифрового» читателя, замещающая по отношению к закрепившейся в образовательном контексте терминологии М. Пренски. В рамках классификации определяются такие категории читателей, как «цифровые творцы», «цифровые светские львицы», «цифровые геймеры» и «цифровые работники». В статье описываются приемы работы учащихся с художественным текстом, обусловленные принадлежностью к конкретной категории читателя в рамках предлагаемой классификации.

Ключевые слова: цифровой абориген, читательские навыки учащихся, использование социальных сетей в образовательном процессе, литературное образование, дискурсивная цифровая среда

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гетманская Е.В. Читатель цифрового поколения: подходы к проблеме в зарубежной методике // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 38–56. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-38-56

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-38-56

E.V. Getmanskaya

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

The digital generation reader: Approaches to the problem in foreign methodologies

The article reveals a number of characteristics of the digital generation reader, which determine the “interaction” of the modern student with the text in general and with the literary text in particular. The author notes and supports the category of “digital discursive environment” formulated in foreign studies as a definite identity to the concept of “text”. The paper summarizes modern scientific and methodological assessments regarding the uniformity/heterogeneity of the reading skills of digital generation students, analyzes the degree of axiomativity of the position on “digital natives”, describes the decomposition of the term. The space of social networks, defined in foreign studies as part of the “digital discursive environment”, is characterized by the author as a significant communicative field for developing students’ reading skills. As a result of the analysis of methodological concepts in the work, a definitive classification of the modern “digital” reader is built, substitutive in relation to M. Prensky’s terminology, which has become entrenched in the educational context. The classification defines such categories of readers as “digital creators”, “digital socialites”, “digital gamers”, and “digital workers”. The article describes the methods of students’ work with literary text, due to belonging to a specific category of the reader within the framework of the proposed classification.

Key words: digital native, students' reading skills, the use of social media in the educational process, literary education, discursive digital environment

CITATION: Getmanskaya E.V. The digital generation reader: Approaches to the problem in foreign methodologies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 38–56. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-38-56

Введение

Концепция М. Пренски, появившаяся в 2001 г. и повсеместно принятая, объясняет недостаточную эффективность традиционных методик обучения по отношению к так называемым «цифровым аборигенам». Противоречие, которое актуализировал М. Пренски, носило риторический характер: учащиеся и преподаватели говорили на «разных» языках, и этот второй, новый язык был цифровым [24, с. 2]. Прошло 25 лет – полиморфизм, разделяющий учителей и учащихся на цифровых иммигрантов и коренных обитателей цифрового мира, постепенно исчез. Произошедший понятийный сдвиг практически объединил «иммигрантов» и «аборигенов» и поставил ряд вопросов.

- Как мы сегодня можем определить наших подопечных, если и они, и мы – цифровые аборигены?
- Остается ли аксиоматичным утверждение М. Пренски о безусловной заинтересованности и компетентности учащихся в вопросах цифровых технологий, как предполагал ученый в начале 2000-х гг.?
- Какие методические новации актуальны сегодня, когда мы все являемся «жителями» цифровой обучающей среды?

Понятие «цифровой абориген» подразумевало одинаково успешное владение различными цифровыми технологиями. Но в целом ряде зарубежных исследований доказывается размытость, а в некоторых случаях и контрпродуктивность данного допущения (см. работы И. Хелспера и Р. Эйнон; А. Вонга; Дж. Шпигель, Д. Бойд, Т. Аджин-Тэтти)¹.

¹ Helsper E.J., Eynon R. Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*. 2013. No. 28 (6). Pp. 696–713; Wong A. Digital natives, yet strangers to the web. *The Atlantic*. 2015. Apr. 21. URL: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/04/digital-natives-yet-strangers-to-theweb/390990/> (accessed: 12.07.2025); Spiegel J. Prensky revisited: Is the term “Digital Native” still applicable to today’s learner? *English Leadership Quarterly*. 2021. Vol. 44 (2). Pp. 12–15; Boyd D. Why youth heart social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *Youth, Identity, and Digital Media Volume*. Cambridge, 2008. Pp. 119–142; Adjin-Tetty T. Tetty A. Can “digital natives” be “strangers” to digital technologies? An analytical reflection. *Inkanyiso Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. No. 12. Pp. 11–23.

На сегодняшний день унифицированный термин может быть замещен несколькими категориями, возникающими в процессе перманентной дифференциации «цифровых читателей». Научные определения, сформулированные в независимых исследованиях, можно трансформировать, пусть не в окончательную, но рабочую классификацию, отражающую, как минимум, неоднородность известного термина М. Пренски. В ней могут быть представлены такие категории, как «цифровой творец» (Дж. Полфри и У. Гассер); «цифровая светская львица» (Дж. Шпигель); «цифровой геймер» (Дж. Алберти); «цифровой работник» (К. Ансари).

Четыре категории цифровых читателей, на которые сегментируется единое до этого понятие, обрастают конкретными характеристиками в глобальной «цифровой дискурсивной среде» (термин Н. Постмана)². Можно говорить, что современные читатели в ней «живут», вырабатывают навыки устного и письменного общения, формируют авторский блог-контент, представляют собственный мультимедийный продукт, ждут оценки и одобрения результатов своего творчества от пользовательского сообщества. В то же время консенсус для заведомо положительной оценки цифровой дискурсивной среды и соцсетей как значимой ее части в зарубежной гуманитаристике не найден: есть как ее критики, так и сторонники.

В целом социология, семиотика и методика предлагают ускорить процесс перехода от традиционного изучения художественного текста к его изучению на цифровой основе, эффективно используя для этого «социальные сети, сайты с онлайн-инструментами и коммуникативные игры» [28, с. 29]. Старт такого перехода можно отследить еще в книге известного критика американского образования Н. Постмана «Развлекаемся до смерти» (1986), где он метафорически определяет культуру «как беседу или, точнее, как совокупность бесед, проводимых в различных символических формах» [23, с. 6]. К символическим формам ученый относил не только речь, но и все формы публичного дискурса, которые позволяют людям обмениваться сообщениями. Эта мысль обусловила позицию Н. Постмана о регуляции контента со стороны различных форм публичного дискурса. Иными словами, современная цифровая дискурсивная среда – не только форма коммуникации, но и предписывающее условие, в рамках которого создается текст любой природы.

² Postman N. Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business kindle edition. New York, 2005.

Материалы и методы исследования

Цель статьи – актуализация и уточнение позиций мировой педагогики, методики и социологии относительно методов совершенствования читательских навыков, формируемых в привычных для современного учащегося цифровых дискурсивных средах.

Для реализации цели использовался метод комплексного тематического исследования научных работ, многосторонне освещающих проблемы современного читателя; метод семантического анализа категории «цифровой абориген»; категориальный метод главных компонент, соотносящий научно-теоретические оценки с тезаурусом практических моделей; описательный (дескриптивный) метод, с помощью которого была сформулирована классификация цифровых читателей, замещающая по отношению к терминологии М. Пренски.

Обзор литературы

Семантическая декомпозиция термина М. Пренски «цифровой абориген» началась не вчера. Еще в 2008 г. профессор Калифорнийского университета Д. Бойд отмечала: «Точно так же, как существуют разные типы интеллекта, существуют различные типы пользователей технологий, и... каждого можно охарактеризовать отдельным термином» [5, с. 139]. Мысль Д. Бойд была развита южноафриканским исследователем Т. Аджин-Тэтти, которая добавила в методический глоссарий термин «цифровой незнакомец». «“Аборигены” могут быть чужаками, незнакомцами в цифровом мире из-за незаинтересованности, неграмотности и экономических ограничений» [1, с. 11]. Т. Аджин-Тэтти подвергла редакции дефиницию М. Пренски, определяя настоящих цифровых аборигенов не по времени их рождения, а по тому, насколько компетентно они используют цифровые технологии.

Различная степень компетенций обусловила стихийное оформление классификации, в которой цифровые аборигены делились в соответствии с уровнем их читательских умений, с технологическими цифровыми предпочтениями, коммуникативными мотивациями и творческим потенциалом. Так, например, Дж. Алберти, специалист по трансмедийным средствам в педагогике, разделяет цифровых аборигенов на писателей, читателей и игроков. С позиций ученого, цифровой дискурс «рождает» потенциал для радикальной и творческой смены методики работы с текстом: «с прагматической точки зрения, эти цифровые дискурсивные среды распространяют навыки творческого письма и творческой интерпретации, в них [средах] наши учащиеся развивались

и теперь живут как писатели, читатели и игроки» [2, с. 267]. Вместе с тем, полезность коммуникативной цифровой среды как фактора развития читательских навыков оценивается зарубежной методикой двойственно.

Проблема нежелательных (негативных) последствий погруженности в соцсети для читателя-школьника рассматривается в работах С. Хашеми, Д. Банс, Р. Фрайермута, Д. Кристалла, М. Хезили, Т. Андерсона. Так, С. Хашеми отмечает, что социальные сети могут разрушить чтение художественного произведения; они – отвлекающий фактор для формирования навыков создания качественного авторского текста: «размывание границы между личной (цифровой) и академической жизнью требует четких руководящих принципов и образовательной политики» [13, с. 45]. Согласно исследованию Д. Банс «Чат и устное общение на уроке литературы» (2010), в цифровой среде речь учащихся обедняется: «общение в соцсетях неэффективно, по сравнению с устным общением лицом к лицу; набор текста может значительно затруднить речевое развитие, вербальную коммуникацию, осмысление художественного текста» [6, с. 426]. Р. Фрайермут ставит в вину цифровым собеседникам «деградацию грамматических форм, принятых в разговорной незапланированной речи, которая обычно состоит из коротких, неполных, стилистически и грамматически примитивных конструкций» [11, с. 467]. А. Хезили указывает на пропуск пользователями чатов слов-связок, подлежащих, местоимений. «Грамматические ошибки препятствуют эффективному общению учащихся и, к сожалению, переносятся в область написания ими эссе, исследовательских работ и созданию собственных беллетристических текстов» [14, с. 66]. В известном исследовании Д. Кристалла «Язык и Интернет» подчеркивается, что 80% высказываний из опубликованных диалогов в соцсетях состоит из пяти слов или меньше [7, с. 129]. Минусы текстовой деятельности учащихся в цифровой среде резюмируются в канадской монографии «Теория и практика онлайн-обучения», где признается «факт освоения в сети определенных коммуникативных норм, но отнюдь не все из них годятся как образовательные инструменты» [3, с. 48].

Положительное влияние социальных сетей. Значимое число методических работ оценивает соцсети как плодотворный и конструктивный источник литературных и языковых компетенций учащихся. Повышение общей грамотности «цифрового читателя» отмечается в работах Д. Бойд, С. Асада, М. Мамуна, К. Клемента, К. Флад, А. Мюллера, К. Го, Л. Лим, Х. Гао и др. Университетский профессор и одновременно аналитик Microsoft Д. Бойд утверждает, что «подростки особенно активно используют соцсети как способ общения со сверстниками,

обмена информацией, переосмысления своей личности и демонстрации своей социальной жизни» [5, с. 1]. Угандийские исследователи С. Асад, М. Мамун и К. Клемент, изучая влияние социальных сетей на образ жизни учителей и школьников, отмечают стремление тех и других к использованию социальных сетей в образовательных целях: «социальные сети предоставляют возможность вовлечь учащихся в неформальное обучение путем поиска и проверки их знаний в коммуникации с другими учениками» [4, с. 501]. В диссертации К. Флад (Государственный университет Нью-Йорка) указывается на преимущества перманентности и молниеносности получения информации и коммуникации в соцсетях [10, с. 24]. Коллектив сингапурских ученых (А. Мюллер, К. Го, Л. Лим, Х. Гао) в качестве основной характеристики процесса общения в соцсетях определяют ответственное «цифровое гражданство» и онлайн-этикет, что позволяет учащимся принимать обоснованные решения относительно своего поведения в Сети и эффективно ориентироваться в цифровом ландшафте [20, с. 15].

В качестве отдельного кластера исследований можно выделить работы, описывающие особенности восприятия современным «цифровым» читателем-школьником классического художественного текста (см. работы К. Джон-Олдер, С. Ливингстона, Л. Руис-Эухенио, М. Шкобо). Тот же норвежский ученый С. Хашеми, который предостерегал от системного использования соцсетей в образовательном процессе, отмечает: «внедрение виртуальной реальности соцсети в преподавание классической литературы может стать захватывающим опытом, устраняющим разрыв между художественным текстом и современными учащимися. Такая интеграция может способствовать глубокому пониманию и высокой оценке литературных шедевров» [13, с. 46]. С позиций К. Джон-Олдер, «интеграция социальных сетей в образование значительно повышает вовлеченность учащихся и создает интерактивную среду обучения, улучшая понимание и запоминание классических литературных текстов» [16, с. 15]. Испанский исследователь Л. Руис-Эухенио убеждена в синергетическом эффекте, который вносится в восприятие художественной литературы цифровыми презентациями, подкастами, визуальными творческими работами: «социальные сети играют решающую роль в совершенствовании методики обучения и понимания учащимися классических текстов, разрушают стереотипы, в соответствии с которыми классические произведения принадлежат культурной элите» [27, с. 1]. Призывом по включению соцсетей в методический инструментарий звучит позиция М. Шкобо, профессора Университета в Биелине (Республика Сербская): «перевод» литературного произведения на знакомый учащимся язык соцсетей позволяет им обсуждать

незнакомый и часто сложный литературный материал, придавать новый смысл литературным произведениям. «Отсутствие исследований, посвященных внедрению онлайн-образовательных инструментов в преподавание литературы, приводит, – по мнению ученого, – к снижению интереса учащихся к литературе» [28, с. 29].

Результаты исследования

Намеченная во введении классификация «цифровых» читателей требует комментирования и обоснований. В зарубежных исследованиях нет дефицита в практических моделях, где работа с художественным текстом происходит в цифровых дискурсионных средах (в соцсетях, на цифровых платформах, в виде цифровой игры и т.д.). В то же время субъектная обращенность этих моделей не избирательна: они все сфокусированы на общем адресате – «цифровом аборигене». Попробуем размежевать это единство по принципу соответствия доминантным компетенциям отдельных категорий – «цифровых творцов», «геймеров», «светских львиц» и «цифровых работников». В действительности, логика описываемых ниже моделей подразумевает подобное, назревающее разделение, но не предъясвляет его открыто. Наша задача – раскрыть эту конкретную адресность и вычлнить ее методический инструментарий.

Первая категория – *цифровые творцы* – представлена в монографии «Рожденные цифровыми» гарвардских ученых Дж. Полфри и У. Гассера (2008). Исследование стало, пожалуй, первой книгой, где цифровые аборигены анализируются без апологии, намечаются их сильные и слабые стороны. Цифровой творец, с позиций Дж. Полфри и У. Гассера, взаимодействует с цифровой средой, создавая контент в виде селфи, видеороликов, фильмов, тизеров и других видеопродуктов [21, с. 123]. Наряду с этим, он, являясь компетентным создателем визуальных продуктов, не силен в создании, например, текстовых проектов, он не умеет в полной мере соотносить созданный видеоконтент с запросом и направленностью той или иной социальной платформы.

Рассмотрим практическую модель, предложенную профессором Дж. Джеймсом, в которой повесть Э. Хемингуэя «Старик и море» осваивается «цифровыми творцами» на материале анализа видео-контента по мотивам повести. Как нам представляется, эта модель призвана расширить границы литературного образования не обобщенного цифрового аборигена, а учащегося, которого можно определять непосредственно как «цифрового творца». Преподаватель предлагает знакомиться с сюжетом Э. Хемингуэя на материале двух кинолент и одного мультфильма: на кинофильме «Старик и море» Дж. Стерджеса

и Ф. Циннеманна (1958), на картине режиссера Дж. Тейлора с Энтони Куинном в роли старика (1990) и известном мультипликационном фильме А. Петрова «Старик и море» (1999). Просмотр киноматериала при изучении художественного текста, безусловно, не новация; методическое зерно не в нем, а в «послепросмотровых» заданиях. Поскольку цифровой творец как системный создатель видеоконтента остро видит художественные достоинства и недостатки видеоматериала, преподаватель дает задания, формирующие навыки текстового (не визуального) отклика на просмотренный видеоматериал: анализ стоп-кадра и его пространное комментирование; просмотр фрагмента фильма и прогнозирование развития сюжета; знакомство с полнометражным фильмом и последующие устные размышления о его теме, персонажах и кульминации, написание рецензии [15, с. 5]. По мысли преподавателя, в результате такой работы «цифровой творец» может лучше воспринимать базовую информацию, наблюдать за персонажами, погружаться в контекст, делать выводы, улавливать общие идеи художественного произведения и видеть ключевые эпизоды, описывать последовательность действий персонажа [Там же, с. 6]. Задания не дублируют освоенные прежде навыки по созданию видеоконтента; они совершенствуют в учащемся навыки создания собственного текста, анализирующего цифровой видеоконтент. Иными словами, способствуют его литературному развитию, не полагаясь на клише «цифровой абориген», который, якобы, умеет все.

Вторая категория – «цифровые светские львицы» – сформулирована Дж. Шпигель, членом национального совета учителей английского языка (США). Как оправдывает исследователь свое метафорическое определение? Большинство подростков, по ее мнению, любят технологии не из-за самих технологий, а потому, что они могут использовать их для создания личного пространства для общения с друзьями вдали от тех, кого они считают своими начальниками, – а именно, родителей и учителей. Вывод из этого: «Большинство подростков влекут не гаджеты как таковые, а дружба, социальное взаимодействие» [29, с. 13]. О социальном взаимодействии, приязни, возникающей при общении в соцсетях, пишет также С. Ливингстон (Лондонская школа экономики и политики): «дружба в социальных сетях позволяет человеку отправлять личные и публичные сообщения, участвовать в онлайн-играх, комментировать опубликованные фотографии, делиться предпочтениями в музыке и в кино, отвечать на записи в блоге и многое другое» [18, с. 393]. В результате диалог в соцсетях помогает учащемуся снизить тревогу и чувствовать себя свободно, участвуя в коммуникации, которая помогает ему улучшить свой языковой статус. Автор термина

«цифровые светские львицы» выделяет в них умелое пользование соцсетями, отмечая в то же время нехватку оценочных навыков, отсутствие привычки «фильтрации» своих высказываний в сети, которое ведет к публикации «неуместных, в отдельных случаях оскорбительных текстов и медиаматериалов» [29, с. 15]. Позиция Дж. Шпигель практически совпадает с документом, выпущенным Хаддерсфилдским университетом (Англия), где прописываются правила поведения учащихся в сети. Главная цель документа – помочь понять репутационные, юридические и этические стороны использования социальных сетей; не допустить злоупотреблений и разглашения конфиденциальной информации. Конкретика регламента, как нам представляется, вполне соотносится со «слабостями» светских львиц и заранее предотвращает возможный негатив, вызываемый этими слабостями. В документе прописываются запреты на клевету о людях или организациях; на ложь или введение людей в заблуждение; на занятия любой преступной деятельностью и размещение неподобающих фотографий или видео³.

Рассмотрим сценарий изучения классической литературы с помощью соцсетей для учащихся гуманитарной школы г. Генуи, предложенный членами национального исследовательского совета Италии Дж. Деттори и М. Пиантелли. Сценарий плотно коррелирует, с наших позиций, с изначальным технологическим багажом и навыками «цифровых светских львиц». Исследователи предлагают изучение античной поэмы «Энеида» на основе составления в соцсети авторского профиля главного героя поэмы Энея. Дж. Деттори и М. Пиантелли называют соцсети главным инструментом совершенствования литературных знаний современных старшеклассников и в первую очередь, потому что эта дискурсивная среда «добавляет к медиаграмотности учащихся навыки эффективного общения с дематериализованной, разнообразной и часто неизвестной аудиторией» [8, с. 2880]. Главным результатом работы с литературным текстом в данной модели, как указывают ее авторы, является совершенствование коммуникативных навыков учащихся, что, в целом, соответствует дидактическим доминантам западной школы, если говорить о литературном образовании. Задачи по изучению «Энеиды» в цифровом формате, которые ставят перед собой исследователи, сосредоточиваются на следующем:

– ретроспективная рефлексия учащихся в соцсети по поводу изученной античной поэмы;

³ Student social media and communications policy. University of Huddersfield. P. 3. URL: <https://www.hud.ac.uk/media/policydocuments/Student-Social-Media-and-Communications-Policy.pdf> (accessed: 12.07.2025).

- «перевод» сюжета поэмы Вергилия на современный язык масс-медиа;
- стимулирование размышлений учащихся о сознательном использовании социальных сетей в качестве площадки общения [8, р. 2881].

Задание по «Энеиде» предлагалось в конце учебного года и не было обязательным: оно было адресовано только тем учащимся, которые чувствовали себя уверенно в сообществе соцсетей, вели там свои личные страницы, имели регулярный опыт цифровой коммуникации. Создание профиля литературного героя – прием, широко распространенный в методике. Ожидалось, что задание подтвердит наработанные прежде «светскими львицами» навыки цифровой презентации личностно окрашенного и осмысленного в течение учебного года материала. Несмотря на это, «цифровые светские львицы», возможно, неожиданно для себя столкнулись с существенными трудностями. Задание выявило неумение составлять из текстов различной природы связное «повествование»; несоответствие «тональности» составленных постов со стилистикой поэмы Вергилия; отсутствие глубинной смысловой связи между событием в поэме и теми цифровыми изобразительными средствами, с помощью которых учащийся «иллюстрировал» этот эпизод. В профили неоправданно включались второстепенные, периферийные эпизоды. В некоторых работах были допущены изменения оригинального текста поэмы. Так, например, группа, состоящая исключительно из девочек, добавила эпизод обвинения Энея после того, как он оставил Дидону. Элемент профиля, где комментировалось разрушение Трои, был представлен абстрактным изображением пламени. Оставалась неубедительной степень завершенности профиля главного героя. Так обстояло дело в варианте с изображением забавной картинкой фейерверка, который должен был, по мысли учащегося, олицетворять последний победный поединок Энея [Ibid., р. 2886]. Самая существенная трудность, зарегистрированная исследователями, была связана с «переводом» языка античной поэмы на язык мультимедиа. Эксперимент развеивал миф о высоком уровне технологических навыков «цифровых львиц» в той части, где учащиеся пытались интерпретировать текст в мультимедиа формате.

Цифровой геймер. Образовательный контекст понятия довольно широко трактуется в современной методике. Интерактивность видеоигр рассматривается как часть радикальной переоценки навыков чтения и творческого письма учащихся в цифровую эпоху. М. Пренски называет геймификацию образования большой помощью цифровым аборигенам: «хотя некоторые педагоги называют игры “сахарной глазурью”, придавая этому резко негативный и часто насмешливый оттенок,

цифровые аборигены хорошо знакомы с этой средой, и она им действительно нравится» [25, с. 5]. Американский лингвист Дж. Джи предлагает расценивать навык академического письма не как изолированный набор познавательных действий, а как набор социально укоренившихся практик, в который входит и игровая практика. Акцентно вычленив игру среди дискурсивных практик, Дж. Джи определяет ее как оптимизирующий элемент постижения художественного текста в рамках современного литературного образования [12, с. 16]. В то же время методистами отмечается ощутимая пассивность художественного восприятия «цифрового геймера» [29, с. 13]. Выделяется также эскапистская функция игры: «школьникам предоставляется место для общения без взрослых или других людей, которые могут не разделять их общую страсть» [5, с. 13]. «Недоверие» традиционной методики по отношению к цифровой игре основывается на том, что цифровой геймер приобретает только навыки, необходимые для игры; академические умения остаются за ее пределами. Учителя-практики скептически относятся к игровым способам обработки художественного текста. «Уроки литературы – это место для “серьезного” (в отличие от игры) продуцирования смысла, где расширенные визуальные возможности становятся потенциально разрушительными и отвлекающими [Цит. по: 2, с. 259]. В научно-методических концепциях дискурсивная игровая среда, напротив, получает качества визуального измерения творческого письма. Дж. Алберти убежден в родственности первоосновы процесса чтения художественной литературы и природы цифровой игры: «разве романы не рассматриваются как “игры”, в которые “играют” читатели? И чтение романов, и цифровые игры обогащают бюрократизированную методику, добавляя в ее глоссарий карнавальность (по Бахтину) и постструктуралистскую концепцию *jouissance* (наслаждение)» [2, с. 263].

Д. Ледонн, автор нашумевшей видеоигры «Super Columbine», воспроизводящей перестрелку в средней школе Колумбайн (США) в 1999 г., пишет об этапе осмысления обществом различных аспектов видеоигр как зарождающегося явления, которое можно было бы назвать «культурой видеоигр». С его точки зрения, интерактивные медиа вступили в период колоссального роста, не столько технологически, сколько с позиций социальной интеграции. «Мы видим игры в армии, в школах и даже в художественных галереях, никто точно не знает, куда движутся игры; на самом деле, существует так много направлений, что вскоре название всех этих разнообразных творений видеоиграми может стать вообще излишним» [17]. Иначе говоря, номинация «цифровой геймер» в скором времени может «произвести потомство», обретая новые подкатегории уже внутри себя.

Рассмотрим степень активности/пассивности художественного восприятия цифрового геймера в рамках практической модели «Чтение с элементами игрового процесса», разработанной учеными Бухарестского университета. Здесь сближение читателя с классическими литературными мирами происходит на базе электронной книги-игры «Приключения Дон Кихота»⁴. Коллектив румынских ученых рассматривает книгу-игру как «средство развития эмпатии игроков в когнитивном, актерском и эмоциональном измерениях» [26, с. 6]. Роман М. Сервантеса представляется в модели в сокращенном варианте и «усилен» интерактивными иллюстрациями, оригинальным музыкальным сопровождением, мини-играми, звуковыми эффектами. Погружаясь в фабулу романа «Дон Кихот», читатели-школьники воспринимают мир глазами героя произведения, ощущают вызовы судьбы вместе с персонажем. Интерактивный потенциал приложения, его визуальные и музыкальные эффекты влияют на восприятие и осмысление читателем классического текста. Участники игры наблюдают отражение в зеркале рыцаря в великопепных доспехах, но затем, протерев зеркало (игра это позволяет), обнаруживают альтернативный, приземленный облик маленького человека в домашней одежде. Урок литературы превращается в игровую арену, текст на бумажном носителе трансформируется в виртуальную метафору цифрового мультимодального письма. Заимствования из области игры и дизайна мотивируют «цифрового геймера» к творческому мультимодальному осмыслению художественного текста, при котором наслаждение от него (*jouissance*) доминирует над анализом. В то же время, создав сценарий работы с «Приключениями Дон Кихота», опирающийся на анимацию и интерактивность, его авторы признаются, что не смогли сформулировать для себя ответ на существенный, если не главный вопрос – развивает или ограничивает в итоге книга-игра читательское воображение учащихся. Степень активности творческого воображения «цифровых геймеров» в процессе урока-игры не поддается измерению.

Цифровой работник – четвертая возможная категория цифровых аборигенов. За определением не закреплено конкретного авторства, его краткую трактовку можно найти на сайте крупнейшей компании производителей программного обеспечения IBM. «Цифровые работники – это сотрудники, работающие с программным обеспечением, которые могут самостоятельно выполнять значимые части сложных сквозных процессов, используя целый ряд навыков»⁵. Вместе с тем, если

⁴ Touch of Classic. The Adventures of Don Quixote. URL: <https://www.tricksmachine.com/2012/05/the-adventures-of-don-quixote.html> (accessed: 12.07.2025).

⁵ What are digital workers // IBM. URL: <https://www.ibm.com/resources/automate/dwg-what-are-digital-workers> (accessed: 12.01.2026).

анализировать научную литературу, при множественности оценок в большинстве из них содержание термина сохраняется на уровне концептуальных описаний. Так, профессор университета Джакарты Э. Мавлида пишет «о положительном влиянии цифровых навыков на направление, настойчивость и интенсивность трудовых усилий» [19, с. 564]. Коллектив нидерландских ученых рассматривает навыки работы с Интернетом как приоритет в отличие от навыков работы с компьютером [9, с. 804]. Профессор Бирмингемского университета К. Пирзада обращает внимание на корреляцию цифровых навыков и уровня достатка работника [22, с. 124]. Пожалуй, единственным на сегодняшний день авторитетным и цитируемым на постоянной основе ресурсом, где представлен перечень конкретных цифровых навыков, остается работа К. Ансари, размещенная на сайте известного независимого онлайн-блога «Рекрутер»⁶. Программист развернуто описывает семь базовых цифровых навыков, которыми должен обладать современный работник: знание социальных сетей, эффективное использование электронных таблиц, навыки по созданию презентаций, форматирование текстов, сенсорный ввод текста, работа с компьютером за счет сочетания клавиш, работа с электронной почтой⁷. Представления программиста пересекаются с методическими оценками навыков «цифрового работника», в частности с описанием уязвимых мест этой категории. В исследовании «Пересмотр Пренски» (2021) отмечается: часто учащиеся, направленность которых можно отнести к цифровым работникам, владеют только тем, что необходимо им для выполнения конкретных, поставленных учителем задач [29, с. 14]. Если формулировать слабые стороны «цифрового работника» в контексте литературного образования, очевидными в этом ряду можно считать недостаток художественного воображения, приверженность автоматическим, заранее заданным рутинным операциям, нехватку навыков работы с многомерным, метафорическим пространством литературного произведения.

Обратимся к алгоритму работы, где, по нашим представлениям, могут без затруднений совершенствоваться литературные умения цифрового работника. Профессор университета в Нью-Палтце (штат Нью-Йорк) Дж. Сваффорд для расширения художественного восприятия учащихся разработала приложение «Цифровые инструменты XXI века: Лондон Шерлока Холмса». В нем на материале рассказов А. Конан Дойла учащиеся отработывают базовый цифровой инструментарий: создают

⁶ Recruiter // Recruiter company updates for investors and stakeholders. URL: <https://blog.recruiter.com/> (accessed: 12.07.2025).

⁷ Ansari K. 8 basic tech skills every employee should have by. URL: <https://theundercoverrecruiter.com/8-tech-skills/> (accessed: 12.07.2025).

цифровой архив; занимаются электронным картографированием. Этот цифровой инструментарий, с позиций ученого, позволит учащимся находить новые закономерности в художественном тексте, делать собственный социокультурный анализ произведения, исследовать функцию пространства в литературе, совершенствовать свою собственную технологическую базу, погружаться в художественную специфику малой прозы викторианского периода [30].

Создание учащимися цифрового архива Шерлока Холмса преподаватель предваряет знакомством с основополагающей работой по теории архивов Дж. Макганна «Сияющая текстуальность: литература периода всемирной паутины» (2001)⁸. Из нее школьники узнают, как цифровые архивы сохраняют текстовые и другие артефакты, находящиеся под угрозой распада, обеспечивают доступ к художественным текстам со всего мира. Далее учащиеся создают свой учебный архив Шерлока Холмса, выбирая для него объекты, связанные со знаменитым сыщиком (например, изображения, видео- или аудиоклипы, веб-сайты, анализ кинематографического воплощения персонажа из рассказов А. Конан Дойла, обсуждение саундтреков к фильмам по мотивам рассказов и др.).

Цифровое картографирование предполагает сопоставление электронной документальной картографии викторианского периода с содержанием рассказов о Шерлоке Холмсе. Сохранившаяся картография даст учащимся возможность сравнить реальные данные о преступности, составе населения, достопримечательностях Лондона с художественными описаниями лондонских локаций в текстах А. Конан Дойла.

Цифровое архивирование и картографирование в рамках литературного образования – с позиций Дж. Сваффорд – это приемы, которые легко адаптируются к широкому кругу историко-литературных периодов и авторов, подходят для произведений, отсылающих к реальным местам и историческим событиям, а также к текстам, ставшим частью современной культуры. Оба приема, уже с нашей позиции, наиболее рациональны при работе с художественным текстом непосредственно категории «цифровых работников», которые с готовностью оперируют базами данных и выполняют рутинные процедуры по поиску информации. При этом однообразие и трудоемкость операций, которые были бы обременительными для других категорий «цифровых читателей», в данном случае содействуют приращению их литературных знаний.

⁸ McGann J. Radiant textuality: Literary studies after the world wide web. New York, 2001.

Заключение

Период абсолютизации термина М. Пренски «цифровые аборигены» постепенно завершается. Исчезающий антагонизм между цифровыми иммигрантами и цифровыми аборигенами заставляет методистов расширять поиск закономерностей процесса адаптации современного читателя к цифровым дискурсивным средам. На сегодняшний день зарубежные научные оценки цифрового пространства как места реализации читательских навыков не утрачивают своей двойственности. С одной стороны, цифровая среда – пространство, где разрушаются стереотипы по принадлежности классических произведений лишь культурной элите, с другой – место деградации читателя, где оскудевают его грамматические и стилистические навыки. Вместе с этим становится заметным интерес преподавателей-практиков к моделям изучения художественного текста, адресованным не обобщенному «цифровому аборигену», а уточненным категориям читателей, не укладывающимся в терминологию М. Пренски и имеющим свои сильные и слабые стороны. «Цифровые творцы» сильны в создании видеоконтента, но испытывают трудности при создании текстовых проектов; «цифровые светские львицы» умело пользуются соцсетями, но часто не обладают навыками самооценки и этичного поведения в цифровой среде; геймеры органично существуют в игровом дискурсе, но ощутимо пассивны в своем художественном восприятии; «цифровые работники» хороши при работе с базами данных, но недостаточны в смысле художественного воображения и эмпатии. Выявленные категории следует рассматривать как старт состоявшегося и ожидаемого в дальнейшем разветвления термина М. Пренски, обусловленного углубляющейся цифровой спецификацией читателя-школьника.

Выводы

Анализ зарубежных исследований отражает эволюцию моделей изучения литературы в эпоху цифровых технологий и эволюцию читателей, обретающих новые (как позитивные, так и непродуктивные) технологические навыки и характеристики. Цифровые нарративы расширяют возможности постижения художественного повествования за счет интерактивности и объединения искусства и технологий. Зарубежная гуманитарная мысль фиксирует разнотипность и разноуровневость освоения цифровых технологий современными учащимися. Задача педагогов-практиков – признать это и задействовать вариативные методики для развития цифровых навыков с учетом множащихся специфических категорий цифровых читателей.

Библиографический список / References

1. Adjin-Tetty Th., Tetty A. Can “digital natives” be strangers’ to digital technologies? An analytical reflection. *Inkanyiso Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. No. 12. Pp. 11–23. DOI: 10.4102/ink.v12i1.51
2. Alberti J. The game of reading and writing: How video games reframe our understanding of literacy. *Computers and Composition*. 2008. No. 25 (3). Pp. 258–269. DOI: 10.1016/j.compcom.2008.04.004
3. Anderson T. The theory and practice of online learning. 2nd ed. Edmonton, Canada, 2008.
4. Asad S., Mamun M.A., Clement C.K. The effect of social networking sites to the lifestyles of teachers and students in higher educational institutions. *International Journal of Basic and Applied Sciences*. 2012. No. 1 (4). Pp. 498–510. DOI: 10.14419/ijbas.v1i4.374
5. Boyd D. Why youth heart social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, 2008. Pp. 119–142. DOI: 10.1162/dmal.9780262524834.119
6. Bunce D.H. Talk or chat? Chatroom and spoken interaction in a language classroom. *English Language Teaching Journal*. 2010. No. 64 (4). Pp. 426–436.
7. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge, 2001.
8. Dettori G., Musso Piantelli M. Social media and classical literature to improve communication skills. *Proceedings of ICERI 2018 Conference, November 12–14, 2018, Seville, Spain*. Pp. 2880–2887. DOI: 10.21125/iceri.2018.1642
9. Deursen A., Helsper E., Eynon R. Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*. 2016. No. 19. Pp. 804–823. DOI: 10.1080/1369118X.2015.1078834
10. Flad K. The influence of social networking participation on student academic performance across gender lines. Counselor Education MA theses. 2010. P. 31. URL: <https://soar.suny.edu/server/api/core/bitstreams/0d4bee5a-1299-4972-b74e-eeb9dfb85d22/content> (accessed: 12.01.2026).
11. Freiermuth R., Ha Do. A need to communicate: An intercultural story of motivation generated in disrupted text-based electronic chat. *Technology and the psychology of second language learners and users*. 2020. Pp. 467–490. DOI: 10.1007/978-3-030-34212-8_18
12. Gee J.P. What video games have to teach us about learning and literacy. *Technology Pedagogy and Education*. 2003. No. 1 (1). Pp. 1–4. DOI: 10.1145/950566.950595
13. Hashemi S. The impact of social media on classical literature education. *Fotros: Journal of Islamic Studies and Classical Literature*. 2024. No. 1 (1). Pp. 45–52. DOI: 10.5281/ZENODO.12545006
14. Hezili M.A. Communication: From formal written interaction to media written interaction. MA Thesis, Mentouri University. 2010. URL: <http://archives.umc.edu.dz/bitstream/handle/123456789/2762/HEZ1096.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed: 12.01.2026).

15. James J. Teaching English literature to digital natives with special reference to Ernest Hemingway's "The Old Man and the Sea". *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*. 2019. Vol. 6 (1). Pp. 1–14. DOI: 10.15613/HIJRH%2F2019%2FV6I1%2F183881
16. John-Alder K. Experience and education. *Ian McHarg and the Search for Ideal Order*. London, 2019. Pp. 15–34. DOI: 10.4324/9781315545639-2
17. Ledonne D. Artist's statement: A meditation on super columbine massacre RPG! URL: <http://www.columbinegame.com/statement.htm> (accessed: 12.01.2026).
18. Livingstone S. Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media Society*. 2008. No. 10. Pp. 393–411. DOI: 10.1177/1461444808089415
19. Maulida E. The effect of digital skills on e-worker productivity and the mediating effect of work effort. *Eqien Jurnal Ekonomi dan Bisnis*. 2022. No. 10 (2). Pp. 553–566. DOI: 10.34308/eqien.v10i2.654
20. Müller A., Goh C., Lim L.Z., Gao X. COVID-19 emergency eLearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*. 2021. No. 11 (1). Pp. 1–15. DOI: 10.3390/educsci11010019
21. Palfrey J., Gasser U. *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York, 2008.
22. Pirzada K., Fouzia N.K. Measuring relationship between digital skills and employability. *European Journal of Business and Management*. 2013. No. 5 (24). Pp. 124–134.
23. Postman N. *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business* kindle edition. New York, 2005.
24. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*. 2001. No. 9 (5). Pp. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816
25. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. Do they really think differently? Part 2. *On the Horizon*. 2001. No. 9 (6). Pp. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424843
26. Rughinis R., Rughinis C. Reading with a touch of gameplay: Gamified e-books' convergence with classical literary worlds. *Gamification. Using game elements in Serious Context*. Heidelberg, 2017. Pp. 139–152. DOI: 10.1007/978-3-319-45557-0_10
27. Ruiz L.E. Transforming the vision of classic literature: A personal narrative of a researcher. *Qualitative Inquiry*. 2015. No. 21. Pp. 1–13. DOI: 10.1177/1077800415614029
28. Škobo M. Innovative approaches to teaching (Victorian) literature in the digital age. *Uzdanica*. 2020. No. 17. Pp. 19–32. DOI: 10.18485/uzdanica.2020.17.2.2.
29. Spiegel J. Prensky revisited: Is the term "Digital Native" still applicable to today's learner? *English Leadership Quarterly*. 2021. No. 44 (2). Pp. 12–15. DOI: 10.58680/elq202131529
30. Swafford J. Teaching literature through technology: Sherlock Holmes and digital humanities. *Journal of Interactive Technology & Pedagogy*. 2016. No. 9. URL: <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/teaching-literature-through-technology-sherlock-holmes-and-digital-humanities/> (accessed: 12.01.2026).

Статья поступила в редакцию 15.11.2025, принята к публикации 20.12.2025

The article was received 15.11.2025, accepted for publication 20.12.2025

Сведения об авторе / About the author

Гетманская Елена Валентиновна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Elena V. Getmanskaya – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: Getmel@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-57-67

УДК 37.018.554

М.А. Замковая

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Проблемы и перспективы реализации билингвальных образовательных программ в Республике Сербия

В статье рассматривается процесс становления системы билингвального образования в Республике Сербия с акцентом на его цели, достижения и существующие вызовы. Отмечается, что несмотря на положительные результаты, образовательные учреждения сталкиваются с рядом проблем, среди которых недостаточное финансирование, нехватка квалифицированных специалистов и отсутствие четкой нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс билингвального обучения. В статье также анализируются результаты эмпирических исследований, проведенных в школе Йован Йованович Змай и Гимназии города Алексинац, которые выявляют как успешные практики, так и значимые проблемы, включая дефицит адаптированных учебных материалов и высокую нагрузку на педагогов. В заключение подчеркивается необходимость комплексного подхода к улучшению системы билингвального образования.

Ключевые слова: билингвальное образование, билингвальное обучение, вовлечение иностранных языков в образовательный процесс, проблема восприятия билингвизма, обучение на двух языках

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Замковая М.А. Проблемы и перспективы реализации билингвальных образовательных программ в Республике Сербия // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 57–67. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-57-67

© Замковая М.А., 2026



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

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-57-67

M.A. ZamkovayaHSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Problems and prospects of implementing bilingual educational programs in the Republic of Serbia

The article examines the process of establishing a bilingual education system in the Republic of Serbia with emphasis on its goals, achievements, and existing challenges. It notes that despite positive results, educational institutions face a range of problems, including insufficient funding, lack of qualified specialists, and absence of clear legal regulations governing the process of bilingual teaching. The article also analyzes the research conducted at Jovan Jovanović Zmaj School and Alexinac Gymnasium, highlighting both successful practices and significant issues such as the shortage of adapted learning materials and high workload on teachers. Finally, it emphasizes the need for a comprehensive approach to improving the bilingual education system.

Key words: bilingual education, bilingual training, the inclusion of foreign languages in the educational process, the problem of perceiving bilingualism, teaching in two languages

CITATION: Zamkovaya M.A. Problems and prospects of implementing bilingual educational programs in the Republic of Serbia. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 57–67. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-57-67

Введение

Образовательные процессы в современном мире претерпевают стремительные изменения, выдвигая на первый план необходимость внедрения новых форматов обучения, которые будут соответствовать динамическим изменениям и требованиям глобализации. Одним из наиболее

перспективных направлений является билингвальное образование. Под билингвальным образованием следует понимать систему образования, при которой информация представляется учащимся на двух языках [4]. Такой подход способствует развитию у учащихся коммуникативных навыков, углубленному пониманию различных культур и повышению конкурентоспособности на международном уровне. Билингвальное образование, безусловно, воспитывает открытую личность, способную с выраженной толерантностью и потребностью в социальной гармонии взаимодействовать с представителями иных культур.

Билингвальное обучение реализуется во многих странах мира, и Республика Сербия не стала исключением. Однако в процессе внедрения билингвальных программ образовательные учреждения столкнулись с рядом вызовов, в числе которых недостаточное финансирование, нехватка квалифицированных специалистов и отсутствие необходимой нормативно-правовой базы. Тем не менее, несмотря на существующие проблемы, билингвальное образование в Сербии обладает огромным потенциалом, который обусловлен ростом интереса к изучению иностранных языков.

Анализ литературы

Феномен билингвального образования имеет глубокие исторические корни. Еще в древние времена дети учились писать и говорить на двух языках одновременно. Истоки билингвального образования уходят глубоко в историю человечества, фактически начиная с первых форм организованной учебной деятельности. Еще в древности писцы в Месопотамии обучались на двух языках – шумерском и аккадском, что позволяет сделать вывод о существовании билингвизма задолго до наших дней. Подобные практики свидетельствуют о древнем распространении многоязычия, делая монолингвизм скорее исключением, которое обусловлено историческими и социальными изменениями [9].

Проблема восприятия билингвизма долгое время была связана с убеждением, что одновременное освоение двух языков негативно сказывается на развитии ребенка. Современные научные исследования опровергают данный тезис, доказывая, что билингвизм позитивно влияет на раннее формирование метаязыкового сознания, позволяя детям эффективнее осмысливать структуру и функционирование языка. Билингвы обладают лингвистическими знаниями о двух языках, что заставляет их сравнивать и анализировать структурные аспекты языка более продвинутыми способами, чем монолингвы [5]. Дети-билингвы быстрее начинают осознавать условность связи между словом

и объектом, понимают, что один и тот же предмет может иметь разные обозначения, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению особенностей двух языковых систем, а также развивает аналитические способности. Кроме того, исследование процессов билингвизма выявило, что мозг билингва поддерживает активность обеих языковых систем, даже если активно используется лишь одна из них. Следовательно, постоянная стимуляция обеспечивает своеобразную «тренировку» мозга, повышая его пластичность и адаптивность [8].

Современные исследователи рассматривают билингвальное образование как уникальный вид образовательной практики, основанный на глубоком взаимодействии и параллельном использовании двух языков в процессе обучения. Ключевым отличием билингвального образования от простого языкового обучения является его ориентация на формирование у учащихся способности свободно и естественно выражать свои мысли в рамках различных этнокультурных пространств. Главная цель билингвального образования заключается в достижении учащимися высокого уровня профессиональной, иноязычной и межкультурной компетенции [1]. Цель билингвального образования охватывает широкий спектр задач: улучшение образовательных результатов, содействие успешной адаптации мигрантов в новой культурной среде, поддержание культурного наследия языковых меньшинств, а также расширение национального потенциала путем активного вовлечения иностранных языков в образовательный процесс [10]. Следовательно, билингвальное образование направлено не столько на изучение языка как самостоятельной дисциплины, сколько на интеграцию самого языка с содержательным компонентом образования, создавая тем самым фундамент для подлинного погружения в культурно-образовательную среду [11]. В билингвальном подходе язык воспринимается не как отдельная дисциплина, а как инструмент познания окружающего мира, средство приобретения знаний и выражения собственного мировоззрения. Именно поэтому педагогическое значение билингвального образования выходит далеко за рамки стандартного языкового обучения. Такой подход формирует личность, способную эффективно коммуницировать в многоязыковой среде, осознавая тонкости культурных различий и открыто воспринимающую разнообразие мира.

Понятие «билингвальное образование» предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и бикультурной принадлежности [2]. Билингвальное образование обогащает образовательные процессы,

давая учащимся возможность глубже проникнуть в культуру изучаемого языка, что делает их более приспособленными к жизни в условиях глобализации. Следовательно, основная ценность билингвального образования заключается в философско-педагогических основаниях, среди которых терпимость к инакомыслию, отказ от сложившихся стереотипов, стремление к обмену ценностями и идеями, диалог культур, интеграция в единое культурно-образовательное пространство [3].

Внедрение билингвального обучения в Республике Сербия началось в 2004/2005 учебном году, первоначально охватив итальянский и французский языки в Третьей Белградской гимназии и французский язык в основной школе имени Владислава Рибникара в Белграде [6; 7; 15]. Основными задачами данной инициативы стали стимулирование развития многоязычия в образовательной системе Сербии, повышение уровня владения иностранным языком, совершенствование педагогических компетенций, обновление и модернизация образовательных процессов посредством внедрения инновационных методик.

Одним из ключевых факторов, серьезно замедлявших развитие билингвальных образовательных программ в Республике Сербия, являлась нехватка четких и последовательных нормативных актов, регламентирующих как саму организацию, так и непосредственное осуществление билингвального обучения. Долгое время отсутствовали особые правила, необходимые для упорядочивания процедуры преподавания на двух языках, что привело к значительной неопределенности в деятельности образовательных учреждений. Несмотря на то, что практика билингвального обучения существует в Сербии с 2004 г., вплоть до конца 2015 г. отсутствовал специальный нормативный акт, детально регламентирующий условия осуществления двуязычного обучения на иностранных языках. В результате образовательные учреждения действовали в рамках общих законов об образовании. Специальный регламент, уточняющий требования к организации билингвального обучения, был утвержден правительством Республики Сербия лишь 18 декабря 2015 г.

Очевидно, что Свод Правил был призван унифицировать и урегулировать особенности реализации билингвального образования в Сербии, однако, по мнению ряда сербских ученых, данный нормативный акт требует доработки ввиду ряда существенных причин, среди которых можно выделить следующие:

- отсутствие обязательных требований к повышению квалификации педагогического состава (кроме владения языком). Свод Правил не предписывает обязательное прохождение специальной подготовки по методике билингвального обучения, что ставит под угрозу качество образовательного процесса;

- отсутствие обязательного сотрудничества между школами, которые осуществляют реализацию билингвальных программ [13]. Такой подход мешает выработке единого стандарта преподавания и затрудняет обмен опытом;
- отсутствие обязательной внешней оценки качества билингвального обучения. Обязательная независимая экспертиза, проведенная специалистами, позволила бы своевременно выявлять недостатки и предлагать эффективные меры по улучшению качества преподавания [12].

Таким образом, было выявлено, что действующие правила и стандарты оказались недостаточными для эффективного функционирования билингвальных программ. Следовательно, необходимость продолжения реформ продиктована рядом объективных причин, среди которых:

- недостаточный учет региональных особенностей и специфических нужд образовательных учреждений;
- отсутствие достаточного количества высококвалифицированных педагогов, обладающих необходимыми компетенциями для проведения занятий на двух языках;
- острый дефицит качественной научно-методической литературы и учебно-программных документов, предназначенных для билингвального образования.

В отдельную категорию следует отнести отсутствие официального документального подтверждения завершения обучения по билингвальной образовательной программе и льгот для педагогов, работающих в билингвальных классах [12–14]. Свод Правил не содержит особых указаний относительно порядка проведения экзаменов для выпускников билингвальных программ. Как правило они сдают такие же экзамены, как и учащиеся обычных одноязычных классов, если другое не установлено внутренними нормативными актами конкретной школы. Кроме того, законодательно не предусмотрены льготы или особая поддержка педагогов, осуществляющих учебную деятельность в билингвальных классах, что в свою очередь может привести к снижению мотивации, а также препятствовать притоку квалифицированных специалистов в данную сферу [12].

Решение вышеуказанных проблем достигается усилиями Министерства просвещения и науки Республики Сербия, которое активно сотрудничает с местными органами управления образованием и зарубежными партнерами. Практическая реализация билингвального обучения осуществляется при участии крупных международных институтов и организаций, оказывающих существенное содействие. Среди них заслуживают особого внимания такие авторитетные учреждения, как Французский институт культуры, Итальянский институт культуры,

Центр русского языка и культуры (Русский дом), компания «Газпром нефть», Институт Сервантеса, Гёте-институт, а также китайский Центр Конфуция и другие аналогичные организации. Их вклад может состоять в предоставлении методической поддержки, обеспечении учебного процесса качественными материалами, создании площадок для культурного обмена и организации профильных мероприятий, способствующих профессиональному росту педагогов и вовлеченности учащихся в изучение иностранных языков.

Методы исследования

Исследование в основной гимназии Алексинац (сербский – русский) и начальной школе Йован Йованович Змай (сербский – английский) проводилось в формате очного интервьюирования педагогов, осуществляющих преподавание в билингвальных классах. Примечательно, что подготовка вопросов для педагогов гимназии Алексинац была осуществлена с опорой на аналогичное исследование, ранее проведенное сербскими учеными.

В силу независимых от исследователя обстоятельств, связанных с внутренней обстановкой в стране в апреле 2025 г., опрос учащихся основной школы Алексинац, реализующей билингвальное образование, представлялся затруднительным ввиду малочисленности респондентов. В этой связи объективным является рассмотрение опыта начальной школы Йован Йованович Змай (1–8 классы).

Учащимся 6, 7 классов школы Йован Йованович Змай было предложено ответить на вопросы с множественным выбором с возможностью оставлять комментарии. Для проведения опроса была выбрана платформа Google Forms, т.к. на ней не требуется регистрация, что обеспечило анонимность и более откровенные ответы. Полученные результаты были проанализированы, а данные представлены в виде диаграмм.

Результаты и обсуждение

Алексинацкая Гимназия

Для полноты картины обратимся к опыту сербских ученых. Было выявлено, что с момента старта билингвального обучения в 2014 г. в гимназии сохранялась серьезная проблема, связанная с отсутствием кадров, владеющих русским языком на высоком уровне. Параллельно возникла проблема дефицита учебных материалов, которая выражалась в том, что большинство имеющихся учебных пособий на русском языке

не были адаптированы для нужд билингвальных классов. Учебники российских гимназий и специализированные издания на русском языке для иностранной аудитории отсутствовали, что вынуждало учителей тратить дополнительное время на подготовку собственных учебных материалов или адаптацию готовых текстов. Такой подход перегружал преподавателей, увеличивая нагрузку без соответствующей компенсации в виде уменьшения количества часов или повышения оплаты труда [12].

Принимая во внимание известные проблемы, в апреле 2025 г. в гимназии Алексинац было проведено очное интервьюирование педагогов билингвальных образовательных программ. Было выявлено, что проблемы, связанные с отсутствием иностранных специалистов, были успешно разрешены (в школе работает несколько педагогов, русский язык для которых является родным). Кроме того, русскоязычные преподаватели в настоящее время активно внедряют в образовательный процесс учебно-методические пособия на русском языке. Тем не менее такие учебники не являются адаптированными для билингвального образования материалами, следовательно, вопрос нагрузки педагогов остается открытым.

Исследование, проведенное в Гимназии Алексинац, выявило значительные перемены в подходе к билингвальному обучению начиная с 2014 г. Проблема, связанная с нехваткой квалифицированных специалистов, владеющих русским языком на высоком уровне, находится на стадии разрешения. В настоящее время русскоязычные педагоги активно интегрируют русскоязычную литературу в учебный процесс, что способствует повышению интереса учащихся к языку и культуре. Однако, несмотря на положительные изменения, вопросы, касающиеся учебной нагрузки билингвальных педагогов, остаются открытыми. Так, учебно-методические пособия не адаптированы для работы с билингвальными классами, что, в свою очередь, приводит к увеличению рабочей нагрузки педагогов без соответствующей компенсации.

Начальная школа Йован Змай

В рамках исследования также было проведено интервьюирование учителей математики и географии начальной школы Йован Змай. Педагоги подтвердили, что основной проблемой является отсутствие специализированных учебных пособий, предназначенных для преподавания в билингвальных классах. Как и ранее педагоги вынуждены составлять собственные материалы, адаптируя учебную литературу на сербском и английском языках или обмениваться разработками с педагогами других учебных заведений.

Для оценки перспектив и возможных проблем в апреле 2025 г. было проведено анкетирование учащихся 6, 7 классов начальной школы Йован Змай в Сремска Митровице, Республика Сербия.

При ответе на вопрос «способствует ли обучение на двух языках лучшему усвоению учебных дисциплин?» более половины опрошенных выбрали вариант «не всегда способствует» (51%). В комментариях отмечается, что зачастую значительную роль играет тема урока. Более трети учащихся согласны с тем, что изучение материала на иностранном языке способствует лучшему пониманию (37%). Примечательно, что лишь незначительная часть респондентов полагает, что билингвальное обучение не способствует более глубокому усвоению материала (12%).

Следующий вопрос был призван определить, испытывают ли учащиеся трудности при выполнении заданий на двух языках. Более половины опрошенных выбрали вариант «иногда» (52%), значительная доля респондентов отметили, что такой формат обучения не вызывает затруднений (45%). В комментариях отмечается, что «проблема заключается не в языке, а в теме». Лишь незначительная доля респондентов (3%) всегда испытывают трудности при изучении материала на двух языках.

Далее была предпринята попытка выявить, какие улучшения учащиеся считают наиболее значимыми. Более трети опрошенных выбрали вариант «иностраный язык» (37%), что свидетельствует о том, что модель билингвального обучения, реализуемая в школе, в первую очередь способствует активному развитию языковых компетенций. Около четверти опрошенных наблюдают улучшения как в языке, так и в предметных знаниях (24%). Аналогичная доля респондентов не отмечают никаких улучшений с момента начала обучения по билингвальной программе (24%). Незначительная доля респондентов выбрали вариант «предметные знания» (15%).

Результаты свидетельствуют о том, что в учебном процессе значительный упор мог быть сделан на языковую, а не предметную составляющую, однако, по нашему мнению, полученные результаты могут быть связаны со спецификой преподаваемых на двух языках предметов (математика и география). Существует мнение, что идеальной моделью билингвального образования является стремление к балансу в развитии языковых и предметных компетенций. Однако на практике достижение такого равновесия может являться настоящим вызовом для участников образовательного процесса.

Очевидно, что дальнейшее развитие двуязычного обучения в Республике Сербия может быть затруднительным без конструктивной коррекции действующих нормативов и выделения значительных бюджетных ресурсов. Успех реализации билингвальных программ напрямую связан

с дальнейшим развитием нормативно-правовой базы, возможностью повышения квалификации педагогов и созданием качественных учебных материалов.

Кроме того, активное сотрудничество с международными образовательными учреждениями и организациями позволит обмениваться опытом, что в свою очередь поможет повысить качество обучения. Внедрение инновационных методик и технологий в процесс билингвального обучения также может значительно улучшить образовательные результаты и сделать изучение языков более эффективным.

Выводы

Таким образом, рассмотренные вызовы создают препятствия для эффективного функционирования билингвальных программ, снижая их привлекательность для потенциальных участников. Для преодоления обозначенных трудностей необходима разработка комплексной стратегии, включающей улучшение финансового обеспечения, подготовку и повышение квалификации преподавателей, создание единой нормативной базы и укрепление международного сотрудничества.

Такой подход позволит Республике Сербия реализовать потенциал билингвального образования и внести вклад в развитие молодого поколения, способного уверенно ориентироваться в многоязычном и многокультурном обществе. В конечном итоге, успешная реализация билингвальных программ будет способствовать укреплению культурной идентичности и социальной гармонии в стране, что является залогом устойчивого развития общества в целом.

Библиографический список / References

1. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. [Krylov E.G. Integrativnoe bilingvalnoe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskom vuze [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university]. Dr. Hab. dis. Ekaterinburg, 2016.].
2. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12–16. [Galskova N.D., Koryakovtseva N.F., Musnitskaya E.V., Nechaev N.N. Teaching on a bilingual basis as a component of advanced language education. *Foreign Languages at School*. 2003. No. 2. Pp. 12–16. (In Rus.)]
3. Салехова Л.Л., Шакирова Д.М. Билингвальное обучение и двуязычие для развития мышления и коммуникаций. Казань, 2022. Вып. 1 (10).

- [Salekhova L.L., Shakirova D.M. Bilingvalnoe obuchenie i dvuyazychie dlya razvitiya myshleniya i kommunikatsiy [Bilingual education and bilingualism for the development of thinking and communication]. Kazan, 2022. Issue 1 (10).]
4. Baker C., Wright W.E. Foundations of bilingual education and bilingualism. 6rd ed. Bristol, 2017.
 5. Bruck M., Genesee F. Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*. 1995. Vol. 22. Pp. 307–324. DOI: 10.1017/s0305000900009806
 6. Đurić L. Ogleđi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi*. 2006. Vol. 19. No. 3. Pp. 28–40.
 7. Filipović J., Vučo J., Djurić L. Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*. 2007. Vol. 8. No. 2. Pp. 222–242. DOI: 10.2167/cilp103.0
 8. Kopturk Ş., Odacıoğlu M., Uysal N. Bilingualism and bilingual education, bilingualism and translational action. *International Journal of Linguistics*. 2016. Vol. 8. No. 3. Pp. 72–89. DOI: 10.5296/ijl.v8i3.9601
 9. Lewis E.G. Bilingualism and bilingual education: The ancient world of the Renaissance. *Frontiers of Bilingual Education*. B. Spolsky, R.L. Cooper (eds.). Rowley (MA), 1977. Pp. 22–93.
 10. Ngai P.B. Bilingual education for all: A benefits model for small towns. *Bilingual Research Journal*. 2002. Vol. 26. No. 2. Pp. 269–294.
 11. Swain M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*. J.P. Lantolf (ed.). Oxford, 2000. Pp. 97–114.
 12. Vasilijević D. Bilingual education in Serbian and Russian; Aleksinac model. *Education, Culture and Identity: The Future of Humanities, Education and Creative Industries*. 2018. No. 3. Pp. 179–195.
 13. Vučo J. Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji. *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. J. Filipović, O. Durbaba (eds.). Beograd, 2014. Pp. 107–152.
 14. Vučo J., Begović A. Bilingual education in Serbia: Models and perspectives. *Manjinski jezici u obrazovanju i učenje jezika: izazovi i nove perspective*. J. Filipović, J. Vučo (eds.). Beograd, 2017. Pp. 225–238.
 15. Vučo J. U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*. 2006. Vol. 19. Pp. 41–54.

Статья поступила в редакцию 14.11.2025, принята к публикации 30.01.2026

The article was received on 14.11.2025, accepted for publication 30.01.2026

Сведения об авторе / About the author

Замковая Мария Александровна – старший преподаватель Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Maria A. Zamkovaya – senior lecturer at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: mzamkovaya@hse.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-68-76

УДК 376+371.213

М.С. Храбовская

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена,

191186 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация;

Благотворительный фонд содействия защите
детства, материнства и отцовства «Семья»,
123112 г. Москва, Российская Федерация

Роль наставника в процессе социализации личности на современном этапе

Социализация личности через наставничество – это длительный и непрерывный процесс, в ходе которого индивид усваивает социальные нормы, ценности и модели поведения, необходимые для успешной интеграции в общество. Наставничество представляет собой взаимодействие более опытного человека с менее опытным, что позволяет последнему получать знания, навыки и поддержку в различных аспектах жизни. Социализация охватывает несколько ключевых аспектов: когнитивный, эмоциональный и социальный. Когнитивный аспект включает в себя усвоение знаний и навыков, эмоциональный – формирование отношений и эмоциональных связей, а социальный – освоение норм и правил поведения в обществе. В статье проводится анализ подходов к наставнической деятельности, делается акцент на современных форматах развития наставничества, уделяется внимание перспективам развития данного направления. Автором проведен анализ различных форм наставничества, а также изучены роли, которые может брать на себя наставник, определена основная функция педагогического и социального наставничества.

Ключевые слова: социальное наставничество, педагогическое наставничество, профессиональные компетенции наставников, социализация личности

© Храбовская М.С., 2026

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



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Храбовская М.С. Роль наставника в процессе социализации личности на современном этапе // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 68–76. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-68-76

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-68-76

M.S. Khrabovskaya

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

Charitable Foundation “Family” for the Protection
of Childhood, Motherhood, and Fatherhood,
Moscow, 123112, Russian Federation

The role of a mentor in the process of individual socialization at the present stage

Socialization of an individual through mentoring is a long-term and continuous process during which an individual learns social norms, values, and behavior patterns necessary for successful integration into society. Mentoring is the interaction between a more experienced person and a less experienced one, allowing the latter to gain knowledge, skills, and support in various aspects of life. Mentoring encompasses several key aspects: cognitive, emotional, and social. The cognitive aspect encompasses the acquisition of knowledge and skills, the emotional aspect encompasses the formation of relationships and emotional connections, and the social aspect encompasses the development of norms and rules of social behavior. This article analyzes approaches to mentoring, highlighting modern mentoring development formats and exploring the prospects for its future development. The author analyzed various forms of mentoring, studied the roles that a mentor can take on, and defined the main function of pedagogical and social mentoring.

Key words: social mentoring, pedagogical mentoring, professional competencies of mentors, socialization of the individual

CITATION: Khrabovskaya M.S. The role of a mentor in the process of individual socialization at the present stage. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 68–76. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-68-76

Актуальность

Наставничество представляет собой один из наиболее важных и эффективных методов в современной системе образования, особенно в работе с детьми-сиротами, испытывающими трудности в социальной и эмоциональной адаптации. Наставник, как опытный и заботливый взрослый, способен оказать влияние на подростка, предоставляя ему поддержку, понимание и руководство. В процессе наставничества формируется доверительное отношение, которое способствует развитию навыков социальных взаимодействий и решения проблем [2]. Наставник может идентифицировать специфические проблемы и предложить пути их решения, основываясь на собственном опыте и понимании мира. Эта форма взаимодействия способствует развитию доверительных отношений, что является критически важным аспектом в помощь детям, испытывающим трудности в общении с окружающими.

Наставничество способствует формированию у трудных подростков навыков, необходимых для успешной интеграции в общество. Поддержка, предоставляемая наставником, помогает развить не только социальные, но и профессиональные навыки, что в свою очередь снижает риски возникновения девиантного поведения, связанные с недостатком возможностей и ориентиров в жизни.

Степень разработанности проблемы

В научно-педагогической литературе представлены теоретико-методологические и методические основы подготовки наставников (А.С. Батышев, А.А. Вайсбург, С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, М.И. Махмутов и др.); раскрыты вопросы педагогического наставничества (Т.И. Бочкарева, И.С. Гичан, С.Н. Иконникова, О.В. Рудь, И.Т. Сенченко и др.); разработаны теоретико-методологические основы повышения квалификации специалистов (Л.А. Амирова, Р.М. Асадуллин, А.А. Вербицкий, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.Г. Иванов, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Я.Е. Львович и др.); выявлены содержательные и технологические аспекты формирования педагогических

способностей специалистов, не имеющих педагогического образования (Л.В. Арбузова, С.И. Гессен, И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина и др.); раскрыты психолого-педагогические особенности образования взрослых (Е.М. Дорожкин, В.С. Збаровский, С.И. Змеёв, Э.М. Никитин и др.).

Цель исследования: изучение роли наставничества как метода педагогической системы в социализации личности детей-сирот подросткового возраста.

Задачи исследования: рассмотреть теоретико-методологические основы наставничества в современной педагогической практике; охарактеризовать современные технологии, методы и формы наставничества в подготовке будущих специалистов; проанализировать практику реализации методик педагогического наставничества.

Исследование наставничества в рамках педагогической системы представляет собой многоаспектный процесс, в который вовлечены различные социальные и эмоциональные компоненты. Наставник, выполняя свою роль, становится связующим звеном между образовательными учреждениями и окружающим миром, способствуя созданию сетей поддержки, которые необходимы для полноценного развития подростков [3]. Эта социальная сеть помогает детям-сиротам не только адаптироваться к новым условиям, но и формировать позитивные модели поведения. Уделяя внимание аспектам развития профессиональных компетенций наставников, мы можем значительно снизить проявления девиантного поведения среди подростков. Уникальность данного исследования заключается в акценте на важности индивидуализированного подхода, который учитывает потребности и особенности каждой личности.

Важно отметить, что исследование внесет значительный вклад в развитие программ социальной работы и педагогических инициатив, направленных на поддержку детей-сирот в современном обществе.

Методология и методы исследования: теоретические – анализ педагогической и психологической литературы по теме исследования, обобщение; сравнение; моделирование.

Наставничество охватывает широкий спектр аспектов, включая профессиональный рост, личностное развитие и карьерное планирование. Наставник помогает определить цели, стратегию их достижения и предоставляет обратную связь, что является важным элементом процесса становления личности подростка. Важную роль играет и практика: через реальные задачи и проекты наставляемый может накапливать опыт, применяя теоретические знания на практике [6, с. 40]. В современном мире, где изменения происходят с невероятной скоростью, роль наставничества становится все более значимой: оно не только способствует

профессиональному развитию, но и играет ключевую роль в личностном росте и социализации детей-сирот. В данной статье мы рассмотрим перспективы развития наставничества в различных сферах жизни и социализации личности ребенка.

На современном этапе мы можем наблюдать несколько ключевых направлений усовершенствования системы наставничества [7].

Цифровизация: с развитием технологий наставничество приобретает новые формы и становится доступнее, независимо от географического положения наставника и наставляемого, благодаря онлайн-платформам, социальным сетям, которые открыли доступ к множеству ресурсов для взаимодействия между наставниками и наставляемыми [10]. Это особенно важно для подростков, склонных к девиантному поведению, из удаленных или неблагополучных регионов, где доступ к качественному образованию и профессиональному развитию может быть ограничен. Современные технологии позволяют использовать различные форматы наставничества: видеозвонки, совместные чаты и онлайн-просмотры, такой вид коммуникации делает процесс наставничества более гибким и адаптируемым к потребностям наставляемого [5].

Инклюзивность: создает более равные возможности, помогает устранить барьеры, которые могут препятствовать участию детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья [11]. Инклюзивное наставничество способствует созданию микросообществ, где подростки могут поддерживать друг друга, делиться опытом и находить решения общих проблем.

Ориентация на личностное развитие: наставничество все чаще фокусируется не только на профессиональных навыках, но и на личностном развитии подростка, включая эмоциональный интеллект, навыки общения и лидерства.

Наставничество в современной педагогической практике представляет собой важный компонент образовательного процесса, способствующий развитию личности ребенка и его будущих профессиональных навыков [1]. Его сущность заключается в эффективном взаимодействии между наставником и наставляемым, где первая сторона выступает в роли опытного проводника, а вторая – как активный субъект обучения. Это взаимодействие не ограничивается передачей знаний; оно включает в себя поддержку, мотивацию и формирование критического мышления [9, с. 50]. Наставники могут быть как профессионалами в своей области, так и просто людьми, обладающими жизненным опытом.

В контексте социализации детей-сирот наставники играют ключевую роль в формировании их социальной идентичности, самооценки и способности взаимодействовать с окружающими. Это может происходить

в различных формах, включая образование, карьеру и социальные службы. При этом термин «социализация» означает процесс, в ходе которого индивид усваивает нормы, ценности и социальные роли, необходимые для полноценного функционирования в обществе. Важную роль в этом процессе играют наставники – люди, которые помогают подросткам адаптироваться к окружающему миру, развивать социальные навыки и формировать личность. Наставничество может проявляться в различных формах: от родителей и учителей до тренеров и волонтеров. Наше исследование направлено на изучение вопроса о методах, используемых наставниками в процессе влияния на социализацию ребенка, какие функции они при этом выполняют и какие аспекты этого процесса наиболее значимы.

Социализация личности через наставничество – это длительный и непрерывный процесс, в ходе которого индивид усваивает социальные нормы, ценности и модели поведения, необходимые для успешной интеграции в общество. Наставничество представляет собой взаимодействие более опытного человека с менее опытным, что позволяет последнему получать знания, навыки и поддержку в различных аспектах жизни. Социализация охватывает несколько ключевых аспектов: когнитивный, эмоциональный и социальный. Когнитивный аспект включает в себя усвоение знаний и навыков, эмоциональный – формирование отношений и эмоциональных связей, а социальный – освоение норм и правил поведения в обществе. Социализация начинается с раннего детства и продолжается на протяжении всей жизни, адаптируясь к изменениям в окружающей среде [8].

Роль наставника в социализации подростка и особенно детей-сирот трудно переоценить.

Одной из основных функций наставника является предоставление эмоциональной поддержки. Дети часто сталкиваются с различными трудностями: адаптация к новой школе, конфликты с ровесниками, проблемы в семье или окружении. Наставник может стать тем человеком, к которому ребенок обращается за советом и поддержкой. Эмоциональная связь с наставником помогает ребенку чувствовать себя более уверенно и безопасно, что способствует его социализации.

Наставник служит примером для подражания. Дети, наблюдая за поведением взрослых, учатся тому, как вести себя в различных социальных ситуациях. Наставник демонстрирует ценности и нормы, которые важны для успешного взаимодействия с окружающими. Например, учитель может показать, как решать конфликты мирным путем, а тренер – как работать в команде. Эти примеры помогают детям формировать свои собственные модели поведения.

Наставники играют важную роль в обучении детей социальным навыкам. Это включает в себя умение общаться, слушать других, выражать свои чувства и решать конфликты. Наставник может организовывать различные активности, которые помогут детям развить эти навыки на практике. Например, групповые игры или проекты способствуют взаимодействию между детьми и помогают им учиться сотрудничать.

Наставники также влияют на формирование самооценки ребенка. Позитивная обратная связь и поддержка со стороны наставника помогают детям осознать свои сильные стороны и развивать уверенность в себе. Когда ребенок получает признание за свои достижения, это способствует его внутренней мотивации и желанию развиваться дальше.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что социальное наставничество может принимать различные формы: от формального (в рамках образовательных учреждений) до неформального (в рамках профессиональных сообществ или семейных отношений). Оно играет важную роль в социализации личности, предоставляя возможность получить опыт, т.к. наставник делится своим опытом, что позволяет подростку избежать ошибок и быстрее осваивать новые навыки, а также развить уверенность, именно поддержка наставника помогает поверить в свои силы и способности.

Для повышения эффективности социального наставничества и дальнейшего его развития в современном мире, необходимо разрабатывать программы подготовки наставников, которые помогут им развить необходимые навыки и компетенции для эффективного взаимодействия с наставляемыми; создавать платформы для обмена опытом между наставниками; поддерживать инициативы по инклюзивности в наставничестве; формировать социальные связи, поскольку именно наставничество способствует расширению социальных контактов, что является важным элементом социализации [6]. Важно разрабатывать системы оценки эффективности программ наставничества, чтобы понимать их влияние на развитие участников и корректировать подходы.

Выводы

На современном этапе новые тенденции в наставничестве открывают более широкие горизонты для обучения и развития, создавая возможности для каждого индивида реализовать свой потенциал и достичь успеха в жизни. Наставничество играет важную роль в личностном и профессиональном развитии, способствует обмену знаниями и опытом, а также помогает справляться с вызовами современного мира. Перспективы развития наставничества обширны и многообразны, благодаря

технологическим инновациям [4]. Наставничество является определяющим фактором в социализации личности ребенка, помогая ему адаптироваться к окружающему миру, развивать социальные навыки и формировать свою идентичность. Эмоциональная поддержка, примеры поведения и обучение социальным навыкам – все это способствует успешной интеграции детей-сирот в общество. Роль наставника не ограничивается только передачей знаний; она также включает в себя создание безопасной и поддерживающей среды для развития личности подростка. Несмотря на существующие проблемы и вызовы в современном мире, наставничество остается важным инструментом для формирования здоровой личности и успешной социализации детей-сирот.

Библиографический список / References

1. Ахметова Г.К., Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. Преобразующее наставничество в деятельности Института повышения квалификации Казахстанской системы «ОРЛЕУ» // Методист. 2020. № 3. С. 14–16. [Akhmetova G.K., Murzalinova A.Z., Ualiev N.T. Transformative mentoring in the activities of the institute for advanced studies of the Kazakhstan System “ORLEU”. *Methodist*. 2020. No. 3. Pp. 14–16. (In Rus.)]
2. Бабаева Л.Г. Основы педагогического наставничества. М., 2019. [Babaeva L.G. *Osnovy pedagogicheskogo nastavnichestva* [Basics of pedagogical mentoring]. Moscow, 2019.]
3. Баев Д.И. Социальная работа с детьми и подростками в трудной жизненной ситуации. Киев, 2021. [Baev D.I. *Sotsialnaya rabota s detmi i podrostkami v trudnoy zhiznennoy situatsii* [Social work with children and adolescents in difficult life situations]. Kyiv, 2021.]
4. Волкова Н.А., Сычева И.В. Наставничество в школе как ресурсная среда для развития компетенций обучающихся // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования. 2022. № 2 (56). С. 18–21. [Volkova N.A., Sycheva I.V. Mentoring at school as a resource environment for developing students’ competencies. *Academic Bulletin*. 2022. No. 2 (56). Pp. 18–21. (In Rus.)]
5. Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии // Народное образование. 2019. № 5. С. 109–115. [Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V. Mentoring as a social phenomenon: Modern challenges and new realities. *Public Education*. 2019. No. 5. Pp. 109–115. (In Rus.)]
6. Гафнер Ю.А. Опыт реализации целевой модели наставничества в форме «преподаватель–преподаватель» // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования. 2022. № 2. С. 71–74. [Gafner Yu.A. Experience in implementing the target model of mentoring in the form of “teacher–teacher”. *Academic Bulletin*. 2022. No. 2. Pp. 71–74. (In Rus.)]

7. Дехтяренко В.В. Специфика субъектов и объекта наставничества в системе педагогического образования // Методист. 2019. № 1. С. 50–52. [Dekhtyarenko V.V. Specifics of subjects and object of mentoring in the system of pedagogical education. *Methodist*. 2019. No. 1. Pp. 50–52. (In Rus.)]
8. Дипломатова З.Ю., Иванов В.Н., Александрова Г.А. Наставничество в образовательной организации как условие карьерного роста учителя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 1 (110). С. 131–140. [Diplomatova Z.Yu., Ivanov V.N., Aleksandrova G.A. Mentoring in an educational organization as a condition for a teacher's career growth. *Yakovleva Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2021. No. 1 (110). Pp. 131–140. (In Rus.)]
9. Журавлева Н.Н., Тальшинская И.А. Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2. С. 14–22. [Zhuravleva N.N., Talyshinskaya I.A. Organization of mentoring as a necessary condition for managing the quality of education. *Journal of Pedagogical Innovations*. 2022. No. 2. Pp. 14–22. (In Rus.)]
10. Златин Н.А., Бесстрашнова А.К. Форма наставничества «студент–ученик» // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования. 2022. № 2. С. 35–38. [Zlatin N.A., Besstrashnova A.K. The student–pupil mentoring form. *Academic Bulletin*. 2022. No. 2. Pp. 35–38. (In Rus.)]
11. Качина Т.В. Фестиваль практик наставничества: обмен опытом и идеями, экспертиза содержания, совместное продвижение к пониманию сути понятия и многообразия наставничества // Методист. 2022. № 7. С. 2–4. [Kachina T.V. Festival of mentoring practices: Exchange of experience and ideas, content examination, joint advancement towards understanding the essence of the concept and diversity of mentoring. *Methodist*. 2022. No. 7. Pp. 2–4. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 07.09.2025, принята к публикации 01.11.2025

The article was received 07.09.2025, accepted for publication 01.11.2025

Сведения об авторе / About the author

Храбовская Марина Сергеевна – соискатель кафедры теории и методики воспитания и социальной работы Института педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург; директор, Благотворительный фонд содействия защите детства, материнства и отцовства «Семья», г. Москва

Marina S. Khrabovskaya – postgraduate at the Department of Theory and Methodology of Education and Social Work of the Institute of Pedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg; Director, Charitable Foundation “Family” for the Protection of childhood, Motherhood, and Fatherhood, Moscow

E-mail: familybf@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-77-94

УДК 378.146

Л.М. Волобуева, Е.И. Кричевцова

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

Особенности проектирования и проведения демонстрационного экзамена по практике в процессе подготовки педагогов дошкольного образования

В статье рассмотрены особенности использования демонстрационного экзамена как формы проведения промежуточной аттестации по практике будущих педагогов дошкольного образования. Обоснован алгоритм проектирования оценочных средств по учебной и производственной практике, представлена их структура, приведены примеры заданий, критерии оценки. Предложена траектория постепенного усложнения содержания и формы проведения демонстрационного экзамена, что обусловлено снижением вариативности способов выполнения обозначенного экзаменационного задания. Представлены результаты апробации оценочных материалов в трех педагогических университетах. Охарактеризованы очные и дистанционные формы осуществления организационного, психологического и методического сопровождения обучающихся в процессе подготовки к демонстрационному экзамену. Материалы статьи могут использоваться преподавателями педагогических вузов при разработке оценочных средств для проведения демонстрационного экзамена по практике.

© Волобуева Л.М., Кричевцова Е.И., 2026



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: подготовка педагогов дошкольного образования, демонстрационный экзамен по практике, оценочные средства, экзаменационное задание

Благодарности. Статья подготовлена в рамках прикладного научного исследования по теме «Разработка содержания и моделей проведения демонстрационного экзамена будущих педагогов дошкольного образования в рамках Ядра высшего педагогического образования» на 2025 год (VKLN-2024-0009).

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Волобуева Л.М., Кричевцова Е.И. Особенности проектирования и проведения демонстрационного экзамена по практике в процессе подготовки педагогов дошкольного образования // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 77–94. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-77-94

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-77-94

L.M. Volobueva, E.I. Krichevtsova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Features of designing and conducting a demonstration examination on practice in the process of training preschool teachers

The article substantiates the prospects of using the demonstration exam as a form of intermediate certification for the practice of future preschool teachers. The algorithm is presented and the features of designing assessment tools for conducting the demonstration exam in practice are outlined, the essential characteristics of the exam task are determined. The trajectory of gradual complication of the content and form of the demonstration exam is proposed, due to the reduction of the variability of ways of performing the exam task. The full-time and distance forms of carrying out the organizational, psychological, and methodological support of students in the process of preparation for the demonstration exam are characterized. The article materials can be used at pedagogical universities when designing a demonstration exam on practice.

Key words: training of preschool teachers, demonstration practice exam, assessment tools, exam tasks

Acknowledgements. The article was prepared as part of an applied research project on the topic “Development of the content and models of the demonstration exam for future preschool teachers within the framework of the core of Higher Pedagogical Education” for 2025 (VKLN-2024-0009).

CITATION: Volobueva L.M., Krichevtsova E.I. Features of designing and conducting a demonstration examination on practice in the process of training preschool teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 77–94. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-77-94

В современных условиях подготовка специалистов для системы дошкольного образования (ДО) должна осуществляться с учетом требований к профессиональным компетенциям в контексте государственной политики и социального заказа общества. Важность качественной подготовки педагогов ДО неоспорима. Повышение качества ДО напрямую связано с уровнем квалификации педагогов, освоением ими современных методик и профессиональных компетенций, необходимых для качественной работы с детьми.

Для системы ДО сегодня сложилась уникальная ситуация, которая оказывает существенное влияние на миссию, структуру и содержание образовательных программ подготовки будущих педагогов. Реализация пилотного проекта по трансформации системы высшего образования (ВО) предполагает нацеленность на национальные интересы страны, повышение роли высшего педагогического образования. Сегодня мы являемся свидетелями формирования новой модели педагогического образования, в основе которой – обеспечение преемственности уровней образования, усиление практической подготовки будущих педагогов, возвращение воспитательного аспекта, укрепление единого образовательного пространства.

Значимым аспектом подготовки будущих педагогов ДО является сочетание фундаментальных теоретических знаний и практических умений взаимодействия с детьми и организации образовательного процесса. Данный подход обеспечивает профессиональную социализацию обучающихся, формирование педагогического сознания и культуры, приобщение к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, способствует повышению профессиональной мотивации, осознанное усвоение норм, знаний, приобретение умений и навыков.

Непрерывность практики, постепенное овладение профессиональной деятельностью обеспечивают усиление практической подготовки в процессе теоретического обучения [6].

Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов требует пристального внимания и к вопросам оценки уровня их готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Такая ситуация определила необходимость разработки эффективных механизмов оценки компетентностно-ориентированных образовательных результатов, соответствующих требованиям, содержащимся в профессиональных стандартах, путем экспертной оценки. Одной из задач Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. является совершенствование системы оценки качества подготовки педагогических кадров¹. Решению данной задачи будет способствовать создание системы оценивания сформированности профессиональных компетенций выпускников в рамках государственной итоговой аттестации, регулируемой федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) ВО, которая предполагает комплексную оценку результатов освоения всей образовательной программы, путем внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена (ДЭ) как одной из обязательных форм.

Согласно методическим рекомендациям Министерства просвещения РФ по проведению государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров (2024)², понятие «демонстрационный экзамен» трактуется как аттестационное испытание, направленное на выявление соответствия результатов освоения основных образовательных программ высшего педагогического образования соответствующим требованиям ФГОС ВО или ОС ВО, проводимое в реальных или смоделированных условиях профессиональной деятельности с участием представителей работодателей или их объединений. Профессиональный (демонстрационный) экзамен может

¹ Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: <https://cloud.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=420869&cacheid=07778C6A07C08263C0F7F255AB931569&mode=splus&md=ufDB9w#acFT95V6RjM9K1Mz1> (дата обращения: 10.12.2025).

² Методические рекомендации по проведению государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров: письмо Минпросвещения России от 18.06.2024. № 08-801 «О направлении методических рекомендаций». URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/0FGIICqiNEY709hjNW-fdRiZEML72ch4KSEHZLK0xXCcQPywTS6BjIPfBSmHT3a8Wkc-kiok18AGL_6vVDuPcapgq2Z2goFw6H_Q_NrnThD6uEiXTPeA/Mietodichieskiie_riekomiendatsii_13_06_2024_viersiia_2.pdf (дата обращения: 10.12.2025).

проводиться также для оценки качества профессиональной подготовки обучающихся в рамках промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям), практикам, реализуемым организациям ВО на основе единых требований к структуре и содержанию предметной и методической подготовки педагогических кадров, в т.ч. с целью оценки готовности и допуска обучающихся к профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что изменения, произошедшие за последние годы в системе образования, повлекли за собой пересмотр подходов к процессу обучения в целом, а также промежуточной и итоговой аттестации будущих педагогов в частности [1]. На сегодняшний день такая система комплексной оценки результатов освоения образовательной программы, как ДЭ, становится востребованной, т.к. позволяет увидеть готовность студентов к профессиональной деятельности в реальных или квазиреальных условиях, привлечь к участию независимых экспертов – представителей работодателей.

Ретроспективный анализ подходов к проведению квалификационных испытаний выпускников образовательных организаций позволил выработать современные модели проведения ДЭ в педагогических вузах. Установлено, что ДЭ достаточно успешно используется для проведения аттестации обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования, бакалавриата и магистратуры. ДЭ используется как форма проведения итоговой аттестации, промежуточной аттестации по дисциплине, практике [2; 4; 7].

При этом стоит отметить, что опыт проведения ДЭ по практике в научных работах представлен недостаточно. В отдельных научных публикациях представлены результаты проведения ДЭ по учебной, производственной практикам [3; 8; 9]. Описывается структура и содержание ДЭ по практической подготовке, основные виды заданий для будущих учителей (разработка конспектов уроков, проведение фрагментов уроков, анализ и оценка детских работ, решение педагогических ситуаций), раскрываются особенности организации и проведения ДЭ, требования к экспертам, критерии оценки выполнения заданий обучающимися. Однако остаются неясными особенности разработки оценочных средств для проведения ДЭ по практической подготовке педагогов ДО, особенности разработки заданий и их отличие от заданий ДЭ по дисциплине, формы проведения оценки результатов освоения компетенций с учетом планомерности его усложнения в зависимости от года обучения и др.

В 2024 г. научным коллективом факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета в ходе выполнения прикладного научного исследования по теме

«Разработка содержания и моделей проведения демонстрационного экзамена будущих педагогов дошкольного образования в рамках Ядра высшего педагогического образования» была разработана модель-конструктор проведения профессионального (демонстрационного) экзамена будущих педагогов ДО, которая представляет собой логически выстроенную структуру, состоящую из четырех взаимосвязанных блоков – целевого, содержательного, технологического и критериально-оценочного [5]. Данная модель отвечает признакам универсальности и позволяет на ее основе конструировать модели для отдельных видов ДЭ, в т.ч. для ДЭ по практике [7].

В продолжение данной научно-исследовательской работы в 2025 г. были разработаны и апробированы оценочные средства для проведения ДЭ по практике. Они включают в себя перечень проверяемых общепрофессиональных и профессиональных компетенций (трудовых функций, действий), экзаменационные задания к каждому виду практики, критерии и показатели оценивания результатов. При этом учитывалась необходимость обеспечения объективности оценки сформированных у обучающихся компетенций и их индикаторов: знаний, умений, навыков.

Задание ДЭ по практике представляет собой комплекс заданий, включающий структурированное описание профессиональной педагогической, психолого-педагогической задачи, условия ее реализации, решение которой в модельных или реальных условиях должен подготовить и продемонстрировать аттестуемый³. Задания содержат различные образовательные ситуации, учитывают компетенции, обозначенные в рабочей программе конкретной практики, и усложняются по мере освоения обучающимися образовательной программы в контексте содержания и формы. Стоит подчеркнуть, что такие параметры задания, как возрастные и психологические особенности воспитанников, характеристика образовательной среды и пр., определялись заданием или непосредственно теми условиями, в которых обучающиеся проходили практику. Задание ДЭ по практике любого вида предусматривает разработку конспекта или технологической карты, подготовку всех необходимых методических, демонстрационных, наглядных и пр. материалов, проведение в реальных или смоделированных условиях образовательного события, самоанализ деятельности.

³ Методические рекомендации по проведению государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров: письмо Минпросвещения России от 18.06.2024 № 08-801 «О направлении методических рекомендаций». URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/0FGIICqiNEY709hjNW-fdRiZEML72ch4KSEHZLK0xXCcQPywTS6Bj1PFBStnHT3a8Wkc-kioK18AGL_6vVDuPcapgq2Z2goFw6H_Q_NrnThD6uEiXTPeA/Mietodichieskiie_riekomiendatsii_13_06_2024_viersiia_2.pdf (дата обращения: 10.12.2025).

Усложнение задания ДЭ по практике достигалось за счет снижения вариативности способов выполнения обозначенного экзаменационным билетом задания. Необходимость учета большего количества заданных параметров требовало от обучающихся более высокого уровня сформированности компетенций. Так, например, задания на младших курсах сформулированы достаточно просто: «Спланируйте и организуйте прием детей четвертого года жизни». При этом задачи образовательной деятельности в соответствии с ФОП ДО не задавались. Студент имел возможность самостоятельно определить не только задачи, а также содержание, методы, приемы, опираясь на собственные знания, умения и навыки. Столь широкий горизонт планирования проведения режимного момента обеспечивал аттестуемым возможность выстроить деятельность и взаимодействие с детьми таким образом, чтобы избежать демонстрации профессиональных дефицитов.

Для студентов 2–3 года обучения задания содержали дополнительные ограничения в виде указания конкретной задачи образовательной деятельности, которая должна быть решена, или конкретного вида деятельности, который должен быть продемонстрирован. Отбор подходящих технологий, форм, методов взаимодействия с детьми обучающиеся осуществляли самостоятельно, аргументируя в процессе рефлексии свой выбор.

Задания для проведения промежуточной аттестации по практике студентов старших курсов в данной модели формулировались максимально конкретно. Они содержали четкие требования к задаче, содержанию образовательной деятельности и обязательные к использованию технологии, методы или приемы работы. Это позволило оценить умение обучающегося интегрировать образовательные области, применять конкретные образовательные технологии, решать профессиональные задачи с учетом индивидуальных потребностей воспитанников.

Выполнение задания по преддипломной практике требовало представления перед профессиональным сообществом промежуточных результатов исследования в рамках написания выпускной квалификационной работы в различных формах: мастер-класс, выступление на педагогическом совете или семинаре, проведение вебинара и т.д. На данном этапе обучающемуся необходимо проявить некоторые управленческие компетенции: умение аргументировать и отстаивать собственную позицию, обучать коллег, выступать в роли методиста или наставника.

При разработке оценочных средств для ДЭ по практике авторы придерживались также постепенного усложнения формы представления результатов. Для студентов младших курсов, которые еще не в полной

мере осознали себя в профессии, не знакомы с конкретными образовательными технологиями и методиками, ДЭ проводился в форме трансляции и обсуждения видеороликов, подготовленных обучающимися во время прохождения практики на базе дошкольной образовательной организации (ДОО). Данные видеоролики отражали выполнение полученного экзаменационного задания.

Такая форма представления результата позволила снизить психологическую нагрузку на студентов и избежать стресса вследствие неуверенности в собственных силах, т.к. у обучающихся имелась возможность скорректировать недочеты в реализации образовательного мероприятия при необходимости до представления результатов перед экспертами. Для обучающихся 2–3 курсов оптимальной формой проведения ДЭ была организация деятельности и взаимодействия с одним ребенком или подгруппой детей (3–5 человек) в смоделированных условиях на базе вуза или в реальных условиях на базе ДОО. ДЭ по производственной практике для обучающихся старших курсов целесообразно проводить в реальных условиях детского сада с вовлечением всех воспитанников группы, а преддипломной – педагогического коллектива или представителей научной общественности. Таким образом определялась готовность обучающегося к реализации трудовых действий.

Примерная структура задания ДЭ по практике содержала следующие компоненты.

1. Описание условий исходя из планируемых результатов практики (задачи и содержание образовательной деятельности для конкретной возрастной категории или образовательной области, требуемые режимные моменты, образовательные технологии, методы, приемы работы, запросы участников образовательных отношений, характеристика группы воспитанников и прочие условия реализации задания).

2. Текст задания (конкретное указание, что требуется осуществить: разработать конспект или технологическую карту; организовать и продемонстрировать решение поставленной задачи; провести самоанализ, обосновать выбор технологий, форм, методов, приемов работы с учетом условий ее реализации и др.).

3. Форма представления результатов (конспект или технологическая карта, видеоролик, реализация задания в ходе реального взаимодействия с воспитанником или группой воспитанников, ответы на вопросы членов экспертной комиссии).

Примеры экзаменационных заданий по ДЭ по практикам различного вида представлены в табл. 1.

**Примеры экзаменационных заданий
для проведения демонстрационного экзамена по практике**

Вид практики	Пример экзаменационного задания
Учебная	<p>Режимный момент: прием детей Возраст детей: 3–4 года <i>Педагогическая задача:</i> при приеме детей педагог приветливо встречает каждого ребенка, создает благоприятную эмоциональную обстановку в группе, учитывая роль эмоций и настроения в поведении ребенка.</p> <p><i>Задания</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Изучите задачи и содержание образовательной деятельности, предусмотренные для освоения детьми четвертого года жизни в рамках каждой из образовательных областей (п. 18–22 ФОП ДО). Определите 5 задач образовательной деятельности, которые могут решаться в процессе приема детей. 2. Выберите одну образовательную задачу на основе анализа ФОП ДО, спланируйте и организуйте прием детей четвертого года жизни, направленный на ее решение, с видеofиксацией. 3. Смонтируйте видеоролик (длительность до 3 минут), демонстрирующий решение поставленной образовательной задачи. <p>Проведите самоанализ проведенного режимного момента.</p> <p><i>Форма представления результатов</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Технологическая карта занятия. 2. Демонстрация видеороликов на базе факультета. 3. Ответы на вопросы экспертной комиссии
Производственная	<p>Образовательная область: социально-коммуникативное развитие Раздел: социальные отношения Возраст детей: 3–4 года <i>Педагогическая задача:</i> развитие эмоциональной отзывчивости, способности откликаться на ярко выраженные эмоции сверстников и взрослых (ФОП ДО, п. 18.4.1)</p> <p><i>Задания</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Охарактеризуйте условия (контингент воспитанников, результаты освоения образовательной программы воспитанниками, особые образовательные потребности воспитанников, состояние развивающей предметно-пространственной среды и пр.) в группе детей 3–4 лет ДОО, которая является базой прохождения производственной практики, и оцените их влияние на решение поставленной задачи образовательной деятельности. Как учитываются особенности условий группы при планировании и организации образовательной деятельности?

Окончание табл. 1

Вид практики	Пример экзаменационного задания
	<p>Какие изменения потребуется предусмотреть для достижения поставленной задачи образовательной деятельности?</p> <ol style="list-style-type: none"> Спланируйте образовательную деятельность с группой детей 3–4 лет по развитию эмоциональной отзывчивости, способности откликаться на ярко выраженные эмоции сверстников и взрослых, предусматривающую: <ul style="list-style-type: none"> интеграцию не менее двух образовательных областей; проведение занятия в виде проблемно-обучающей ситуации; использование наглядного материала. Реализуйте образовательную деятельность с учетом требований, указанных в п. 2, проведите ее самоанализ. <p><i>Форма представления результатов</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Технологическая карта образовательной деятельности. Занятие с группой детей на базе практики. Самоанализ и ответы на вопросы экспертной комиссии в процессе собеседования
Преддипломная	<p>Контингент участников: педагогические работники ДОО Количество участников: 5 человек</p> <p><i>Педагогическая задача:</i> регулярное проведение мастер-классов служит важным инструментом повышения качества образовательного процесса в ДОО, способствует профессиональному росту педагогов и обмену опытом. Тема Вашего исследования в рамках написания выпускной квалификационной работы крайне актуальна и будет способствовать повышению качества образовательного процесса.</p> <p><i>Задания</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Спланируйте и подготовьте мастер-класс для педагогов ДОО по теме Вашего исследования с учетом имеющихся у них представлений. Проведите мастер-класс для педагогов ДОО по теме Вашего исследования (длительность до 15 минут). Проведите самоанализ проведенного мастер-класса. <p><i>Форма представления результатов</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Конспект мастер-класса. Мастер-класс для педагогов дошкольного образования. Ответы на вопросы экспертной комиссии

Данная модель задания для ДЭ позволила выделить следующие критерии оценивания результатов:

- умение планировать работу с различными участниками образовательных отношений (индивидуальную/групповую образовательную работу с детьми раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО, просветительскую деятельность с родителями воспитанников, педагогами и др.) (посредством оценки разработанного конспекта или технологической карты);
- владение навыками непосредственной организации работы с различными участниками образовательных отношений с учетом различных аспектов образовательного процесса в работе с детьми в соответствии с ФГОС ДО, ФОП ДО, возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем осведомленности педагогов и родителей, их желания идти на контакт (посредством оценки проведенного фрагмента режимного момента, занятия, досуга, мастер-класса, консультации, собрания и пр.);
- способность к рефлексии, личностному и профессиональному совершенствованию в рамках освоенной дисциплины (посредством оценки проведенного самоанализа, ответов на вопросы экспертной комиссии, аргументов при обосновании личного профессионального мнения).

Показатели по каждому критерию формулировались исходя из цели и планируемых результатов прохождения практики согласно рабочей программе и оценивались в баллах. В качестве примера приведем критерии оценивания выполнения экзаменационного задания обучающимися 4 курса по производственной практике (педагогической практике в дошкольных группах) (табл. 2).

Оценочный лист для проведения ДЭ включал в себя критерии, показатели, шкалы оценки. На каждого обучающегося составляется отдельный оценочный лист. Каждый член экзаменационной комиссии заполняет оценочный лист на каждого обучающегося и удостоверяет поставленные баллы своей подписью. На основании заполненных оценочных листов рассчитывается итоговый балл обучающегося, полученный в ходе проведения ДЭ по практике, с использованием следующей формулы:

$$B_0 = B_1 + B_2 + \dots + B_n/n, \quad (1)$$

где B_0 – итоговый балл обучающегося, полученный в ходе проведения ДЭ по практике; B_1 – сумма баллов, выставленных экспертом № 1; B_2 – сумма баллов, выставленных экспертом № 2; B_n – сумма баллов, выставленных экспертом № N ; N – количество экспертов, входящих в состав экзаменационной комиссии.

**Критерии оценивания для проведения
промежуточной аттестации по производственной практике
(педагогической практике в дошкольных группах)**

Наименование группы критериев	Критерии оценивания
<p>1. Умение планировать индивидуальную/ групповую образовательную работу с детьми раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО</p>	<p>1.1. Планирует образовательную деятельность с детьми разных возрастных групп с учетом закономерностей и особенностей их развития, результатов педагогической диагностики</p> <p>1.2. Устанавливает соответствие целей, задач, содержания, планируемых результатов, средств теме образовательной ситуации, ФГОС ДО и ФОП ДО с учетом интеграции образовательных областей и совокупных задач воспитания</p> <p>1.3. Конструирует развивающую предметно-пространственную среду для достижения поставленных образовательных целей, грамотно подбирает необходимые средства обучения и воспитания с учетом выбранных форм, методов образовательной деятельности, возрастных особенностей воспитанников, наличия детей с особыми образовательными потребностями</p>
<p>2. Владение навыками организации различных аспектов образовательного процесса в работе с детьми в соответствии с ФГОС ДО, ФОП ДО, возрастными и индивидуальными особенностями</p>	<p>2.1. Организует взаимодействие с детьми, руководствуясь заранее подготовленным планом, при этом оперативно реагирует на изменения образовательной ситуации, вовлеченности детей, поддерживает мотивацию детей и их интерес к образовательной деятельности, осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход</p> <p>2.2. Демонстрирует владение специальными технологиями и методами, позволяющими проводить индивидуализацию обучения, развития, воспитания, формировать систему регуляции поведения и деятельности обучающихся, грамотно использует ИКТ</p> <p>2.3. Обеспечивает эмоциональное благополучие воспитанников через непосредственное общение, уважительное отношение к ребенку, его чувствам и потребностям, способствует поддержке индивидуальности воспитанников через недирективную помощь детям, поощрение детской инициативы и самостоятельности в деятельности</p>

Наименование группы критериев	Критерии оценивания
	2.4. Демонстрирует владение технологиями и основными способами организации воспитательной деятельности, направленной на формирование у обучающихся общероссийской гражданской идентичности, сохранение исторической памяти, сбережение исторического опыта 2.5. Корректно и грамотно выстраивает взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений: детьми, коллегами, родителями воспитанников
3. Способность к рефлексии, личностному и профессиональному совершенствованию	3.1. Аргументированно обосновывает способы планирования, применения методов, способов решения профессиональных задач, демонстрирует знание нормативно-правовых актов, современных тенденций в сфере ДО, теории и методики ДО 3.2. Выстраивает индивидуализированные образовательные траектории воспитанников, корректирует образовательный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, достигнутых результатов образовательной деятельности

Примечание. Максимальный балл оценивания одного пункта – 10.

Итоговый балл обучающегося, полученный в ходе проведения ДЭ по практике, переводится в оценку согласно шкале оценивания результатов: «отлично» – 85–100 баллов, «хорошо» – 65–84 балла, «удовлетворительно» – 50–64 балла, «неудовлетворительно» – 49 и менее баллов.

Апробация разработанных оценочных средств проходила в июне – декабре 2025 г. на базе Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева (ЧГПУ), Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ).

В исследовании приняли участие 83 обучающихся очной формы обучения второго (60 чел.), третьего (13 чел.) и четвертого (10 чел.) курсов обучения, из них 53 студента из МПГУ, 20 – из НГПУ и 10 – из ЧГПУ. Учебную практику проходили 60 обучающихся, производственную – 23.

Были апробированы оценочные средства для проведения ДЭ для 3 учебных практик (технологической практики по организации режима дня ребенка; педагогической практики по организации деятельности и взаимодействию детей; педагогической практики в группах раннего возраста) и 2 производственных практик (педагогической практики в группах раннего возраста, педагогической практике в дошкольных группах).

К проведению ДЭ были привлечены представители профессорско-преподавательского состава вузов (8 чел.) и педагогической общественности (6 чел.), что обеспечило повышение объективности в оценке результатов обучающихся. Все члены экспертных комиссий, созданных в образовательных организациях, являются специалистами в области ДО, имеют длительный стаж педагогической и/или научно-педагогической работы.

ДЭ по практике проводились в различных формах: демонстрации видеороликов, подготовленных обучающихся по факту выполнения задания; индивидуальной работы с воспитанником на базе образовательной организации ВО; подгрупповой работы с воспитанниками на базе ДОО. Отмечается высокий уровень освоения программы практики обучающимися: 59 человек получили оценку «отлично», 24 – «хорошо».

Анализ полученных результатов показал тенденцию к снижению среднего балла по практике в зависимости от ее содержания и места в учебном плане: средний балл по практике снижается в зависимости от семестра ее проведения (рис. 1).

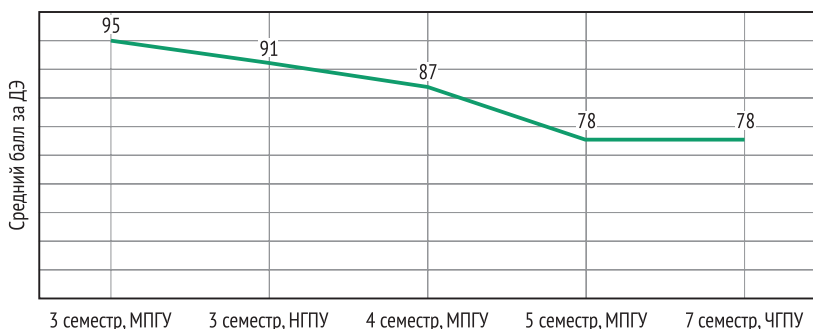


Рис. 1. Динамика среднего балла по демонстрационному экзамену по практикам в зависимости от года обучения

Предполагаем, что данная тенденция связана с содержанием практики и формой представления результата: чем меньше параметров приходится учитывать обучающимся при выполнении задания, тем легче подобрать корректные формы, технологии, методы работы. Кроме

того, на младших курсах компетенции сформированы еще не окончательно, поэтому оценивают их отдельные проявления. Напротив, ДЭ по производственной (педагогической) практике в 7 семестре направлен на выявление комплекса профессиональных умений, обеспечивающих корректность выполнения трудовых действий, в связи с чем эксперты, возможно, более внимательно оценивают сформированность необходимых компетенций.

Обучающиеся оценили достаточно высоко роль ДЭ в своем профессиональном становлении, а преподаватели – качество разработанных оценочных средств, позволяющих объективно оценить готовность обучающихся к профессиональной деятельности в сфере ДО. Анализ оценочных средств и технологии оценивания результатов ДЭ показал, что в целом они соответствуют трудовым действиям воспитателя и реализуемым задачам практики. Также было установлено, что для успешного прохождения промежуточной аттестации по практике в форме ДЭ необходимо осуществлять сопровождение обучающихся, которое включает:

- организационное сопровождение: решение организационных вопросов (консультирование об алгоритме проведения экзамена, дате, времени, экспертах, техническом обеспечении и пр.);
- психологическое сопровождение: создание благоприятного психологического настроения (повышение самооценки, снижение страхов о результатах ДЭ и пр.);
- методическое сопровождение: методическая поддержка (ответы на запросы по различным аспектам реализации образовательного процесса, корректности заполнения технологических карт и пр.).

Для сопровождения обучающихся при подготовке к ДЭ были задействованы очные (консультации и беседы с руководителем практики от образовательной организации ВО или от базы практики; демонстрация проведения режимных моментов педагогами-наставниками с последующей отработкой их проведения обучающимися; практические занятия на базе образовательной организации ВО и др.) и дистанционные (курс в системе дистанционного обучения, например, Инфода в МПГУ, консультирование обучающихся посредством мессенджеров и социальных сетей; вебинары, направленные на решение организационных вопросов и др.) формы работы.

В процессе апробации оценочных средств выявлен ряд сложностей.

Стоит отметить, что при прохождении дискретной практики (в течение полутора-двух недель) студенты испытывали недостаток времени для подготовки к ДЭ. Обучающимся приходилось в крайне сжатые сроки осваивать программный материал и выполнять задания, что, по их мнению, снижало качество результатов. В этой связи целесообразно

предусмотреть возможность выполнения задания практики в группах или использование ДЭ как форму промежуточной аттестации для распределенной практики.

Ряд экспертов, принимавших участие в аттестации обучающихся, отметил низкую конкретизацию критериев, представленных в оценочных листах по ДЭ. Для более объективной оценки критериев необходимо охарактеризовать уровни проявления каждого из них: не только максимальная оценка, но и средний уровень, а также низкий.

Вызывает опасение также риск несоответствия параметров заданий и особенностей условий, в которых проходит практика (если выбор заданий проходит по принципу случайности, то у обучающихся может не совпасть, например, возраст детей, указанный в задании, с возрастной группой базы практики). С целью совершенствования процесса распределения экзаменационных билетов рекомендуется проводить выбор заданий до начала прохождения практики и направлять обучающихся в те группы, в которых условия задания и особенности контингента воспитанников совпадают. Также обучающимся может быть предоставлен выбор экзаменационного билета из заранее ограниченного реальными условиями практики перечня.

Опыт проведения промежуточной аттестации практики обучающихся в форме ДЭ позволяет сделать вывод, что данная форма работы является результативной и способствует объективной оценке профессиональных компетенций обучающихся в процессе выполнения трудовых действий, обозначенных профессиональным стандартом, выявлению педагогически талантливых обучающихся, осуществлению обучающимися самооценки собственной педагогической деятельности, диссеминации педагогических идей и нестандартных профессиональных решений.

Библиографический список / References

1. Бугайчук Т.В., Иванова Е.О., Лукьянова А.В. Разработка инструментария для проведения итоговой и промежуточной аттестации студентов педагогического вуза в форме профессионального (демонстрационного) экзамена // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2025. № 1 (79). С. 36–48. [Bugajchuk T.V., Ivanova E.O., Lukyanova A.V. Development of tools for conducting final and intermediate assessments of students at a pedagogical university in the form of a professional (demonstration) exam. *Bulletin of the Vladimir State University. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*. 2025. No. 1 (79). Pp. 36-48. (In Rus.)]

2. Давыдова Н.Н., Кусова М.Л., Симонова А.А. Практика введения демонстрационного экзамена как новая форма государственной аттестации в вузе // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 21–32. [Davdydova N.N., Kusova M.L., Simonova A.A. The practice of introducing a demonstration exam as a new form of state certification at a university. *Pedagogical Education in Russia*. 2024. No. 1. Pp. 21–32. (In Rus.)]
3. Коновалова О.В., Шерешкова Е.А. Особенности проведения демонстрационного экзамена по результатам прохождения учебной (технологической) практики в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 207–209. [Konovalova O.V., Shereshkova E.A. Features of conducting a demonstration exam based on the results of academic (technological) practice at a university. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 85-4. Pp. 207–209. (In Rus.)]
4. Кричевцова Е.И. Демонстрационный экзамен как форма оценки уровня сформированности компетенций будущих педагогов дошкольного образования по результатам прохождения практики // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: материалы VIII Международной научно-практической конференции / отв. ред. Т.В. Безродных. Чита, 2024. С. 68–71. [Krichevcova E.I. Demonstration exam as a form of assessing the level of competence development of future preschool teachers based on the results of their practical training. *Doshkolnoe obrazovanie v sovremennom izmenyayushchemsya mire: teoriya i praktika: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. T.V. Bezrodnyh (ed.). Chita, 2024. Pp. 68–71. (In Rus.)]
5. Модель-конструктор как инструмент проектирования содержания, организации и сопровождения демонстрационного экзамена будущих педагогов дошкольного образования / Т.В. Кротова, Г.Н. Толкачева, М.Ю. Парамонова и др. // Педагогическое образование и наука. 2025. № 1. С. 119–130. DOI: 10.56163/2072-2524-2025-1-117-131. [Krotova T.V., Tolkacheva G.N., Paramonova M.Yu. et al. A design model as a tool for designing the content, organization, and support of the demonstration exam for future preschool teachers. *Pedagogical Education and Science*. 2025. No. 1. Pp. 119–130. (In Rus.). DOI: 10.56163/2072-2524-2025-1-117-131]
6. Парамонова М.Ю., Толкачева Г.Н., Чугайнова О.Г. Пилотный проект МПГУ: первый опыт и дальнейшие шаги // Наука и школа. 2025. № 1-2. С. 31–47. DOI: 10.56163/2072-2524-2025-1-117-131. [Paramonova M.Yu., Tolkacheva G.N., Chugajnova O.G. MPGU pilot project: First experience and next steps. *Science and School*. 2025. No. 1-2. Pp. 31–47. (In Rus.). DOI: 10.56163/2072-2524-2025-1-117-131.]
7. Проектирование содержания и оценочных средств демонстрационного экзамена по дисциплинам профессионального модуля «дошкольное образование» в вузе / Г.Н. Толкачева, Т.В. Кротова, М.Ю. Парамонова, О.В. Никифорова // Педагогическое образование и наука. 2025. № 5. С. 118–128. DOI: 10.56163/2072-2524-2025-5-118-129. [Tolkacheva G.N., Krotova T.V., Paramonova M.Yu., Nikiforova O.V. Designing the content and assessment tools for the demonstration exam in the professional module “Preschool Education” at a university. *Pedagogical Education and Science*. 2025. No. 5. Pp. 118–128. (In Rus.). DOI: 10.56163/2072-2524-2025-5-118-129]

8. Светоносова Л.Г. К вопросу об организации демонстрационного экзамена по педагогической практике для студентов педвуза // Преподаватель XXI век. 2025. № 1-1. С. 194–203. DOI: 10.31862/2073-9613-2025-1-194-203. [Svetonosova L.G. On the organization of a demonstration exam on teaching practice for university students. *Prepodavatel XXI vek*. 2025. No. 1-1. Pp. 194–203. (In Rus.). DOI: 10.31862/2073-9613-2025-1-194-203]
9. Словягина И.А. Подготовка обучающихся к демонстрационному экзамену по стандартам WorldSkills в рамках учебной практики // Наука в мегаполисе. 2019. № 7 (15). С. 9. [Slovyagina I.A. Preparing students for a demonstration exam according to WorldSkills standards as part of their internship. *Science in a Megapolis*. 2019. No. 7 (15). P. 9. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 25.11.2025, принята к публикации 19.01.2026

The article was received 25.11.2025, accepted for publication 19.01.2026

Сведения об авторах / About the authors

Волобуева Людмила Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Lyudmila M. Volobueva – PhD in Pedagogy; Head at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: lm.volobueva@mpgu.su

Кричевцова Екатерина Игоревна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Ekaterina I. Krichevtsova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ei.krichevtsova@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

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-95-113

УДК 378

В.А. Машина

Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы,
117198 г. Москва, Российская Федерация

Современное состояние гуманитарного образования в Японии: проблемы и перспективы развития

Статья посвящена анализу современного состояния гуманитарного образования в Японии с акцентом на филологические дисциплины, которые сегодня находятся в ситуации противоречивой трансформации. На основании нормативно-правовых документов Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии, статистики Организации экономического сотрудничества и развития, материалов международных рейтингов и публикаций отечественных и зарубежных исследователей рассматриваются ключевые тенденции развития японской системы высшего образования. Выявлено, что образование страны развивается под влиянием глобальных мегатрендов – универсализации, маркетизации и глобализации, стимулирующих рост охвата высшим образованием, интернационализацию университетов и распространение англоязычных программ. При этом гуманитарные и филологические направления остаются в уязвимом положении вследствие приоритета прикладных и естественно-научных дисциплин, что проявляется в ограниченном финансировании, низкой публикационной активности на английском языке и сокращении присутствия в мировых гуманитарных рейтингах. Показано, что исторически закрепившийся акцент на инновации и технологическое развитие усилил разрыв между естественными и гуманитарными науками. Вместе с тем междисциплинарные программы, цифровизация и развитие англоязычного обучения создают потенциал для обновления филологических факультетов и расширения их роли в образовательной системе страны.

© Машина В.А., 2026



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: система высшего образования Японии, филологические программы японских университетов, глобализация в высшем образовании, интернационализация высшего образования, маркетинг образования, японские университеты

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Машина В.А. Современное состояние гуманитарного образования в Японии: проблемы и перспективы развития // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 95–113. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-95-113

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-95-113

V.A. Mashina

People's Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba,
Moscow, 117198, Russian Federation

The current state of humanitarian education in Japan: Problems and development prospects

The article analyzes the current state of humanities education in Japan, with a particular focus on philological disciplines that are presently undergoing a contradictory transformation. Based on regulatory documents of Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, statistics from the Organization for Economic Co-operation and Development, international ranking data, and publications by domestic and foreign researchers, the study examines key trends in the development of Japanese higher education system. It is revealed that the country's education sector is evolving under the influence of global megatrends – universalization, marketization, and globalization – which drive the expansion of higher education enrollment, the internationalization of universities, and the spread of EMI programs. At the same time, the humanities and philology remain in a vulnerable position due to the priority given to applied and natural sciences, which is reflected in limited funding, low publication activity in English, and

reduced representation in global humanities rankings. The analysis shows that a historically entrenched emphasis on innovation and technological advancement has deepened the gap between natural sciences and the humanities. Nevertheless, the introduction of interdisciplinary programs, digitalization, and the development of EMI programs create opportunities for revitalizing philological faculties and strengthening their role within the country's educational system.

Key words: Japanese higher education system, philological programs of Japanese universities, globalization in higher education, marketization of education, internationalization of higher education, Japanese universities

CITATION: Mashina V.A. The current state of humanitarian education in Japan: Problems and development prospects. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 95 – 113. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-95-113

Введение

Система образования в Японии на протяжении последних десятилетий демонстрирует уникальное сочетание традиционализма и инноваций, что делает ее объектом пристального внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей. По мере глобальных социально-экономических изменений японское образование претерпевает глубокие трансформации, связанные с демографическими сдвигами, развитием технологий и изменением потребностей рынка труда. В научной литературе отмечается, что современное образование во всем мире проходит этап интенсивных преобразований, вызванных цифровизацией, глобализацией и ускоренным обновлением профессиональных компетенций; в этих условиях «образовательные учреждения сталкиваются с вызовами, требующими быстрой адаптации и разработки инновационных стратегий» [3, с. 211].

Исследования японской системы высшего образования фиксируют три ключевых мегатренда – универсализацию, маркетизацию и глобализацию, которые определяют стратегию развития университетов и гуманитарного образования в частности [2; 3; 7; 9; 10]. При этом гуманитарные и филологические дисциплины оказываются в наиболее уязвимом положении: они испытывают дефицит финансирования [5; 7], снижение академической привлекательности [4–6] и ограниченную интеграцию в международное научное пространство, что проявляется, в частности, в редкой публикационной активности на английском языке [5] и слабой представленности японских вузов в мировых

рейтингах по гуманитарным предметам. На этом фоне особенно актуальным становится комплексный анализ состояния и перспектив развития филологического образования в Японии как одного из индикаторов модернизации всей системы высшего образования страны.

Цели и задачи

Целью данного исследования является выявление ключевых тенденций развития японского высшего образования с акцентом на гуманитарные и филологические направления, анализ проблем их реализации в контексте глобальных образовательных трендов и оценка позиции Японии в мировых академических рейтингах.

Соответственно, в статье будут решены следующие задачи:

1) анализ современных мировых трендов (универсализации, маркетинга, глобализации) и определение их влияние на японскую систему высшего образования;

2) рассмотрение исторических и социально-экономических факторов, повлиявших на смещение приоритетов в сторону естественно-научных и технических дисциплин;

3) выявление специфики развития гуманитарного и филологического образования, включая структурные и содержательные проблемы, а также реакции университетов на вызовы глобализации;

4) оценка позиции японских университетов в международных рейтингах общего и гуманитарного профиля, сопоставление их с мировыми тенденциями;

5) формулировка выводов о перспективах и возможных направлениях реформирования филологического образования в Японии.

Материалы и методы

Исследование основано на анализе нормативно-правовых документов Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии, статистических данных Организации экономического сотрудничества и развития, материалов официальных сайтов ведущих японских университетов, а также публикаций в рецензируемых научных журналах и аналитических обзоров [9; 10].

Использованы методы сравнительного и структурного анализа, контент-анализ научной и нормативной литературы, а также элементы статистической обработки данных международных рейтингов для выявления динамики позиций японских университетов и тенденций развития гуманитарного образования.

Результаты исследования

Япония занимает лидирующие позиции в сфере образования, сочетая высокое качество преподавания с активным государственным управлением и стратегическим планированием. Ключевую роль в формировании образовательной политики страны играет Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий (МEXT), деятельность которого охватывает все уровни системы образования – от начального до высшего, включая научные исследования и международное сотрудничество.

Одним из инструментов реализации государственной стратегии являются так называемые национальные планы по науке и технологиям (Science and Technology Basic Plans), которые разрабатываются на пятилетний срок и отражают приоритеты развития науки, инноваций и образования. На сегодняшний день реализуется уже шестой базовый план (Science, Technology, and Innovation Basic Plan), рассчитанный на срок с 2021 до 2026 г. Особое внимание в нем уделяется цифровизации образования, международной мобильности и устойчивому развитию науки.

Законодательной основой японской образовательной системы выступает «Фундаментальный закон об образовании» (Fundamental Law of Education, 1947, с последними поправками 2006 г.), который закрепляет цели образования, роль государства и права обучающихся. В соответствии с этим законом образование в Японии направлено на всестороннее развитие личности, уважение к индивидуальности и формирование активных участников демократического общества. Дополнительно, МEXT выпускает обширные методические материалы, «белые книги» и ежегодные доклады, в которых детализируются направления развития различных отраслей, включая филологическое и гуманитарное образование.

Таким образом, государственная политика Японии в сфере образования отличается системностью, нормативной четкостью и опорой на долгосрочное планирование, что создает благоприятную основу для развития как прикладных, так и гуманитарных дисциплин.

Курс государственной политики Японии в области науки и образования в последние годы все более явно смещается в сторону включения гуманитарного знания в общенациональные стратегии развития. Ярким подтверждением этой линии служит вышеупомянутый «Шестой базовый план по науке, технологиям и инновациям», в котором подчеркивается необходимость формирования системы, что «сможет использовать конвергенцию знаний не только в естественных, но и в гуманитарных и социальных науках»¹. Эти преобразования получили закрепление

¹ Cabinet Office of Japan. Sixth Science and Technology Basic Plan. URL: https://www.8.cao.go.jp/cstp/english/sti_basic_plan.pdf (accessed: 22.09.2025).

и на законодательном уровне: в 2020 г. был обновлен «Основной закон о науке и технологиях», который не только получил новое наименование «Основной закон о науке, технологиях и инновациях», но и официально расширил перечень приоритетных направлений, включив в него гуманитарные и социальные науки.

В связи с этим современная японская образовательная политика делает особый упор на междисциплинарный подход, где гуманитарные дисциплины, в том числе филология, рассматриваются как ключевой ресурс для анализа общественных процессов, культурных изменений и поиска решений в условиях сложных вызовов современности. Эту позицию подтверждает и документ Министерства образования Японии «Тенденции и развитие политики в области образования, культуры, спорта, науки и технологий», седьмая глава которого подчеркивает необходимость «создания, развития и преемственности, а также совершенствования образования в сфере культуры и искусства»². В рамках реализации данной политики ярко выделяются несколько тенденций.

Современное японское высшее образование развивается под влиянием трех крупных мировых трендов, которые заставляют университеты адаптироваться и трансформироваться. Первый тренд – универсализация: уровень зачисления студентов в университеты и колледжи активно растет, начиная со стабильных 36–37% в 1970–1980-е гг., 45% в 1995 г., 51,5% в 2005 г., достигая 55,1% в 2013 г. Сегодня, согласно данным отчета ОЭСР (OECD Education at a Glance 2025), Япония входит в число мировых лидеров по уровню охвата высшим образованием: в 2024 г. около 66% молодых людей в возрасте от 25 до 35 лет уже имеют университетский диплом, что ставит страну в первую пятерку государств ОЭСР по этому показателю³. Это приводит к необходимости реформирования вузов – от методов отбора и поддержки студентов до расширения ресурсов.

Второй тренд – это маркетизация, при которой частные университеты конкурируют между собой за студентов, преподавателей и финансирование, а государственные образовательные учреждения все сильнее попадают под давление использования рыночных механизмов (в управлении, финансах, привлечении внешнего финансирования). Данный тренд проявляется через дифференциацию качества: топ-университеты получают больше внимания и финансирования, в то время как менее

² MEXT. Part II: Trends and Development in Education, Culture, Sports, Science and Technology Policies. URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201801/detail/1420041_00030.htm (accessed: 22.09.2025).

³ OECD. Education at a Glance 2025: Japan. URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/japan_8f0a8541-en.html (accessed: 21.09.2025).

престижные вузы стараются выжить за счет либо нишевых рыночных предложений, либо снижения стоимости, либо концентрации на практических (профессиональных) программах, что часто идет в ущерб гуманитарным дисциплинам.

Наконец, глобализация – это третий тренд, который становится одним из ключевых факторов развития мирового высшего образования. Она формирует стратегию университетов и их внутренние академические практики. Сегодня все вузы в мире являются частью глобальной сети, которая «поддерживается не только универсальностью знаний и обучения, но и мобильностью исследователей и студентов, которые переезжают из одной страны в другую» [9]. С каждым годом эта мобильность растет. Япония активно привлекает иностранных студентов: в 2024 г. их количество превысило 336 тыс., что стало абсолютным рекордом⁴; а также стимулирует собственных студентов к обучению и стажировкам за рубежом через стипендиальные программы и двусторонние обмены. Одновременно усиливается воздействие мировых стандартов оценки качества университетов: такие рейтинги, как QS и Times Higher Education, становятся важным ориентиром для выстраивания учебных планов, исследования и маркетинга образовательных программ. Университеты все активнее внедряют англоязычные курсы и целые программы EMI (English as a Medium of Instruction), чтобы расширить аудиторию и сделать обучение доступным для международных студентов, а также подготовить японских выпускников к глобальному рынку труда. Проекты национального уровня, такие как Top Global University Project и Global 30, обеспечивают финансовую поддержку тем университетам, которые берут на себя обязательства по интернационализации, включая увеличение числа иностранных преподавателей, открытие совместных исследовательских центров, рост публикаций в международных журналах.

Для гуманитарных и филологических направлений глобализация несет двойственный эффект. С одной стороны, повышается востребованность курсов по межкультурной коммуникации, мировой литературе, прикладной лингвистике, переводоведению, что способствует расширению гуманитарной повестки, особенно в контексте развития международного сотрудничества, которое «требуется подготовки специалистов, способных участвовать в речевом общении представителей разных языковых коллективов» [1, с. 3]. Филологические факультеты активно используют англоязычные программы как инструмент

⁴ Results of international student survey in Japan. Study in Japan Official Website. 2024. URL: <https://www.studyinjapan.go.jp/en/statistics/enrollment/data/2504301000.html> (accessed: 21.09.2025).

привлечения иностранных студентов и укрепления связей с зарубежными университетами, создают двойные дипломы и совместные магистратуры, вводят дисциплины по мировым языкам и культурам, которые ранее были представлены ограниченно. С другой стороны, глобализация усиливает конкуренцию за международные гранты и рейтинговые позиции, что вынуждает факультеты переориентироваться на более «универсальные» и прикладные курсы, адаптировать исследовательские приоритеты под глобальные тренды, иногда в ущерб локальным или традиционным областям исследования японского языка, литературы и культуры.

Несмотря на впечатляющий масштаб и динамику перечисленных процессов, воплощение этих трендов сталкивается с рядом внутренних ограничений, которые во многом определяют дальнейшее развитие японской системы высшего образования. Усиление глобальной конкуренции, рост числа иностранных студентов, внедрение англоязычных программ и стремление к маркетизации требуют постоянного расширения ресурсов, обновления инфраструктуры и кадровой базы. Однако реализация этих стратегий осложняется национальными социально-экономическими реалиями. Как подчеркивают исследователи, Япония переживает глубокие демографические сдвиги: сокращается численность молодежи, меняется структура занятости, а экономика сталкивается с новыми вызовами, что создает все более ощутимый разрыв между амбициозными целями реформ и реальными возможностями университетов.

Рассмотрим подробнее факторы, которые осложняют процесс преобразований в стране. Первое препятствие – демография. Как отмечает Е.А. Воронцова, «Япония столкнулась с такими национальными демографическими проблемами, как падение рождаемости, старение населения, снижение численности молодежи и экономически активного населения как следствие» [2, с. 221]. Так, в последние годы наблюдается снижение числа 18-летних абитуриентов: если в 1990 г. их число превышало 2 миллиона, к 2023 г. оно сократилось до 1,1 миллиона, а прогнозируется дальнейшее снижение до 880 000 к 2040 г.⁵ Эти демографические изменения требуют перестройки университетов: адаптации методов отбора и поддержки студентов, расширения образовательных и инфраструктурных ресурсов, а также разработки новых программ обучения.

⁵ In Japan, plummeting university enrollment forecasts what's ahead for the U.S. The Hechinger Report. URL: <https://hechingerreport.org/in-japan-plummeting-university-enrollment-forecasts-whats-ahead-for-the-u-s/> (accessed: 21.09.2025).

Что касается гуманитарного образования и филологии в частности, они оказываются в довольно непростой позиции. С одной стороны, растет общественный и академический интерес к дисциплинам, связанным с языком, литературой, культурой и обществом, что проявляется в том, что университеты внедряют «свободные искусства» (liberal arts), междисциплинарные курсы и даже двойные специальности с элементами гуманитарных и социальных наук. С другой стороны, гуманитарные и филологические факультеты сталкиваются с ограниченным бюджетом, меньшим государственным финансированием по сравнению с естественно-научными направлениями, а также с давлением со стороны рынка – усиливается требование «полезности» и соответствия запросам экономики. В этом контексте само понятие университета в Японии разнится с европейской моделью, поскольку, как отмечается в исследованиях, «главным здесь является то, что японские университеты отличаются утилитаризмом и выполняют непосредственный конкретный заказ потребностей общества, точнее государства, в практических специалистах» [8, с. 296]. В итоге филология как дисциплина развивается посредством адаптации: факультеты пересматривают учебные планы, вводят курсы, сочетающие традиционные литературные и филологические предметы с методами исследования, цифровыми инструментами и международной ориентацией, чтобы оставаться актуальными в условиях изменений.

В Японии значительную роль в системе образования играет частный сектор, который охватывает как школьный, так и университетский уровни. Особенно велико присутствие частных учреждений в высшем образовании: по данным Министерства образования (MEXT), более 70% всех вузов страны являются частными, а на их долю приходится около 80% студентов. В настоящее время в стране насчитывается 86 национальных, 89 государственных и 482 частных университетов⁶. Эти заведения в основном существуют за счет платы за обучение, что делает их финансово зависимыми от числа поступающих. При этом государственное финансирование гуманитарных и социальных дисциплин остается минимальным: на научные исследования и программы аспирантуры выделяются лишь средства, необходимые для поддержания подготовки новых специалистов и исследователей. Их число остается постоянным. В японском обществе нередко высказываются сомнения в значимости гуманитарного образования, причем подобная критика зачастую носит поверхностный характер. Многие не видят прямой связи между

⁶ Graduate Schools. Study in Japan Official Website. URL: <https://www.studyinjapan.go.jp/en/planning/learn-about-schools/graduate-schools/> (accessed: 21.09.2025).

общеобразовательными курсами и специализированными гуманитарными или социальными науками. «Даже университетские ученые полагают, что гуманитарные и социальные науки выполняют всего лишь второстепенную роль в развитии естественных и технических наук» [6, с. 42].

Именно поэтому современное развитие гуманитарного и в частности филологического образования в Японии характеризуется выраженной тенденцией к междисциплинарности и интеграции с новыми научными и цифровыми направлениями. Так, на факультете гуманитарных и социальных наук Университета Токио (Department of Humanities and Social Sciences, College of Arts and Sciences, Komaba Campus) реализуется 18 междисциплинарных курсов, охватывающих области культурологии, сравнительной литературы, философии, антропологии культуры и мультимедийной коммуникации⁷. Эти программы предоставляют студентам возможность формировать индивидуальные образовательные траектории и сочетать филологические исследования с другими гуманитарными и социальными дисциплинами. Аналогичные инициативы наблюдаются в Университете Кумамото, где внедряется межфакультетский курс Information Fusion Interdisciplinary Course, направленный на интеграцию гуманитарного знания с информационными науками и цифровыми технологиями. Он ориентирован на подготовку специалистов, способных работать на стыке культурологии, филологии и data science⁸.

Еще один камень преткновения Японии – это тренд на трудоустройство. Из-за того, что рейтинг вуза в этой стране в значительной степени зависит от количества трудоустроившихся выпускников, студентов очень часто вынуждают оканчивать обучение раньше положенного срока. Так, вместо стандартного четырехлетнего бакалавриата студенты фактически заканчивают учиться спустя три года после поступления, а на последнем году обучения они уже работают. Такой подход, хоть и увеличивает количество филологических кадров на рынке образования в кратчайшие сроки, однако способствует редуцированию знания, особенно в контексте гуманитарной направленности, где требуется значительное количество времени на изучение художественных и научных текстов. «Более того, на большинстве занятий учащимся не навязывают задания по чтению (чтение литературы перед занятием)»⁹.

⁷ University of Tokyo. Department of Humanities and Social Sciences. URL: https://www.c.u-tokyo.ac.jp/eng_site/info/academics/fas/dhss/ (accessed: 23.09.2025).

⁸ Kumamoto University. Faculty of Letters. URL: <https://ewww.kumamoto-u.ac.jp/en/faculties/letters/> (accessed: 23.09.2025).

⁹ Kariya T. The «Japanese Disease» of higher education. URL: <https://www.nippon.com/ja/in-depth/a00602/> (accessed: 22.09.2025).

Исследования показывают, что большинство обучающихся японских вузов тратят менее одного часа в день на самостоятельную подготовку. Согласно опросу Национальной ассоциации университетских общественных объединений, проведенному в 2025 г., среднее время, которое студенты используют для предварительной и повторной работы в университете (вне аудиторий), составляет 59,2 минуты в день, а вне университета (например, подготовка к учебе, поиск материалов, подготовка к трудоустройству) – примерно 29,6 минуты¹⁰. Конечно, у студентов, которые ставят в приоритет учебу и исследования, эти значения заметно выше, однако и они не превышают полутора часов в день. Временные показатели различаются также и по предметным направлениям. Официальные отчеты Министерства образования Японии показывают, что студенты социально-гуманитарного блока в среднем тратят меньше времени на самостоятельную работу, чем изучающие точные и естественные науки¹¹. У последних это время составляет около 60 минут, что является вдвое больше, чем у гуманитариев, в т.ч. и филологов. Все это также связано с трендом на подработку во время обучения (1–3 курсы бакалавриата).

Тенденции глобализации в японских университетах тоже остаются не без проблем. Так, например, упомянутые нами проекты Global 30 и Top Global Universities «не выделяют финансирование на повышение качества научных исследований, вместо этого они способствуют интернационализации вузов через привлечение международных исследователей и повышение уровня владения английским среди местных сотрудников и студентов» [7, с. 27].

Курсы на английском языке стремительно распространяются среди японских университетов: все больше вузов открывают новые программы или расширяют уже существующие, особенно на бакалавриате и в гуманитарных и социальных науках. В исследовании, охватившем 258 университетов, отмечается, что «количество программ бакалавриата с преподаванием на английском языке относительно невелико, и в большинстве из них обучается менее 10% студентов университета, хотя многие из них в настоящее время расширяются» [10]. Эти программы зачастую обладают слабой структурой, нередко вводятся по мере необходимости и не всегда имеют четко закрепленные обязательные компоненты. Вместе с тем наблюдается устойчивая тенденция

¹⁰ University Co-op Japan. Report of the 60th student life survey. URL: <https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> (accessed: 23.09.2025).

¹¹ MEXT. Current status of student study time. URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryu/attach/_icsFiles/afieldfile/2012/07/27/1323908_2.pdf (accessed: 22.09.2025).

к их институционализации: благодаря мерам государственной поддержки появляется все больше полноценных англоязычных курсов и даже целых программ, рассчитанных не только на иностранных студентов, но и на японцев. Показательными примерами являются инициативы ведущих университетов страны. Так, Токийский университет реализует проекты PEAK и Global Science Course (GSC), предусматривающие четыре года обучения исключительно на английском языке: первые два года посвящены широкому циклу свободных искусств (поступление возможно без знания японского), а последующие два включают специализированные курсы, например, Japan in East Asia или Environmental Sciences. Киотский университет также предлагает англоязычные International Undergraduate Programs, охватывающие, в частности, направления Asian and African Area Studies. Однако подобные инициативы сосредоточены преимущественно в естественно-научных и междисциплинарных областях, тогда как гуманитарные и особенно филологические программы остаются в основном японоязычными. Даже на факультетах литературы (Faculty of Letters) Токийского и Киотского университетов полностью англоязычные бакалаврские программы отсутствуют¹²: английский язык присутствует лишь фрагментарно – в виде отдельных курсов, семинаров и факультативов, а также допускается написание выпускных работ на английском¹³. Таким образом, даже в элитных гуманитарных школах международные инициативы выступают скорее как дополнение к базовым японоязычным программам, нежели как полноценная альтернатива.

Одной из ключевых проблем гуманитарного образования в Японии остается ограниченная публикационная активность ученых на международном уровне. Исследователи в области гуманитарных и филологических наук значительно реже публикуют статьи и книги на английском языке или представляют результаты своих работ на англоязычных конференциях. В отличие от представителей естественно-научных дисциплин, для которых публикации на английском фактически являются единственным способом интеграции в мировое научное сообщество, гуманитарии, особенно изучающие японскую литературу, историю и культуру, ориентируются преимущественно на внутреннюю аудиторию. Их профессиональная деятельность нередко ограничивается национальным научным пространством, где нет строгой необходимости в постоянном выпуске англоязычных материалов. Такая ситуация сужает возможности обмена знаниями, замедляет интернационализацию

¹² University of Tokyo. Faculty of Letters: Undergraduate Program. URL: <https://www.l.u-tokyo.ac.jp/eng/undergraduate/chart.html> (accessed: 23.09.2025).

¹³ Kyoto University. Faculty of Letters. URL: <https://www.bun.kyoto-u.ac.jp/en/department/division-philology/western/english-american-language-literature/> (accessed: 23.09.2025).

гуманитарных исследований и препятствует более активному включению японских филологических школ в глобальные академические дискуссии.

Интересен вопрос о том, почему в стране, которая входит в число мировых лидеров по уровню инноваций и демонстрирует впечатляющие успехи в развитии образования, наблюдается столь заметный упадок гуманитарных дисциплин. Ответ кроется в исторической логике развития японской научно-образовательной политики, где приоритеты смещались в сторону тех направлений, которые обеспечивали быстрый экономический и технологический эффект. Постепенное усиление курса на прикладные и естественно-научные исследования стало не случайным выбором, а стратегической реакцией на внутренние и внешние вызовы, определившей целые десятилетия образовательных реформ. Именно в этом контексте гуманитарные науки оказались в тени, уступив место инженерным, медицинским и высокотехнологичным специальностям, которые рассматривались как главный инструмент восстановления экономической мощи и укрепления глобальной конкурентоспособности страны.

После кризиса 1990-х гг. японская образовательная и научная политика на протяжении нескольких десятилетий была сосредоточена преимущественно на развитии прикладных и технических наук. Это направление рассматривалось как стратегически важное для восстановления экономической стабильности, повышения глобальной конкурентоспособности и технологической независимости страны. Внимание государства было сосредоточено на поддержке инженерных, информационных, медицинских и естественнонаучных дисциплин, в то время как гуманитарные и филологические науки оказались в тени, испытывая дефицит финансирования, снижение академической привлекательности и институциональную маргинализацию. Целью курса подобной образовательной политики было «превратить Японию в мирового лидера в создании инноваций и передовых технологий» [4, с. 157], и эта установка «на протяжении двух с половиной десятилетий остается приоритетной» [Там же], меняясь лишь в формах реализации. Наука в этот период рассматривалась не только как инструмент экономического развития, но и как средство усиления международного влияния Японии. Правительство стремилось использовать достижения в сфере высоких технологий для решения глобальных проблем – от обеспечения продовольственной и ресурсной безопасности до борьбы с инфекциями, экологическими угрозами и международным терроризмом. В этом контексте гуманитарное знание воспринималось больше как вспомогательное, но не как самостоятельный источник социального и культурного развития.

В результате подобного курса образовательной политики страны филологические дисциплины отошли на задний план и даже чуть ли не были полностью ликвидированы. Так, в 2015 г. министр образования Японии Хакубуна Симомура обратился к национальным университетам с призывом «принять активные меры по упразднению [социально-научных и гуманитарных] организаций»¹⁴. На деле это означало, что «академические дисциплины, связанные с гуманитарными и социальными науками, не нужны национальным университетам»¹⁵. Таким образом, социально-гуманитарный блок дисциплин в вузах, куда также входит филология, должен был быть упразднен для наибольшего сосредоточения японцев на техническо-научных направлениях, которые в большей степени призваны отвечать потребностям общества. В 2016 г. министерство образования поспешило опровергнуть данное заявление, вызвавшее в обществе широкий резонанс. В результате им был опубликован документ под названием «Реформа национального университета в преддверии новой эпохи», где объясняется необходимость реорганизации социально-гуманитарных программ японских вузов, а не их полное устранение. Причиной реорганизации является тот факт, что гуманитарные и социальные науки состоят из узкоспециализированных дисциплин, которые чрезмерно сегментированы¹⁶, и поэтому их нужно объединить в нечто единое.

Данный тезис не лишен оснований, особенно в контексте филологической направленности. Действительно, японцы изучают такую важную для ученых-словесников дисциплину, как литература, крайне сегментарно. На это также указывает А.А. Долин: «На специализированных отделениях французского, немецкого, испанского, итальянского, русского языков вместо англо-американской литературы существует предмет “литература изучаемой страны или региона”, но отсутствует дисциплина, предполагающая знакомство с широким спектром мировой классики» [5, с. 89]. Исследователь подчеркивает, что японские студенты на протяжении послевоенных десятилетий фактически обходятся без систематического знакомства с мировой литературой как в школе, так и в университете. Даже японская классика Средневековья и Нового времени сегодня рассматривается как избыточная: полноценный доступ к ней имеют лишь

¹⁴ Times Higher Education. Social Sciences and Humanities Faculties close in Japan. URL: <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-decree> (accessed: 21.09.2025).

¹⁵ MEXT. Humanities and social sciences programs in national universities. URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/1373874.htm> (accessed: 22.09.2025).

¹⁶ MEXT. National university reform for the coming era. URL: https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/_icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362381_1_1.pdf (accessed: 22.09.2025).

студенты узкоспециализированных факультетов отечественной литературы, которые, в свою очередь, почти не знакомятся с зарубежными шедеврами, за редкими исключениями. На обычных гуманитарных факультетах курсы по японской литературе ограничиваются краткими и часто факультативными занятиями, предполагающими чтение фрагментов нескольких классических произведений, что нередко формирует у студентов устойчивое отторжение к национальному литературному наследию. Такое устройство учебных программ наглядно демонстрирует, насколько остро стоит проблема фрагментации филологического образования и насколько актуальны реформы, направленные на его интеграцию.

Чтобы полностью представить картину современного состояния гуманитарного образования в Стране восходящего солнца, достаточно обратиться к мировым рейтингам. Япония придает большое значение уровню качества образовательных программ своих национальных университетов, что подтверждается регулярным присутствием вузов страны на высоких позициях в престижных международных рейтингах. Так, например, в QS World University Rankings 2026 включены 47 японских университетов¹⁷. В рейтинге Times Higher Education World University Rankings 2025 представлены 119 японских университетов, что составляет около 6% от общего числа мировых вузов (2092 учреждений), включенных в этот рейтинг. Среди них выделяются такие ведущие учреждения, как Университет Токио (28-е место), Университет Киото (55-е место), Университет Тохоку (120-е место), Университет Осаки (162-е место) и Токийский технологический институт (195-е место). Это весьма внушительные значения. Тем не менее, доля вузов этой страны в рейтингах по гуманитарным дисциплинам значительно меньше. Так, в том же Times в списке лучших университетов по таким предметам, как «языки», «литература» и «лингвистика», присутствуют лишь 11 японских университетов, что составляет примерно 23% от общего числа образовательных заведений страны в рейтинге. Самый престижный вуз Японии, Токийский университет, занимает в общем мировом рейтинге Times Higher Education World University Rankings за 2025 г. 28-е место, однако в разряде искусства и гуманитарных наук он опущен до 67 строчки¹⁸. При этом еще в 2020 г. он располагался на 38-м месте в мире в рамках гуманитарной направленности. На примере Токийского университета легко прослеживается отрицательная динамика качества преподавания филологических дисциплин в ведущих вузах Страны восходящего солнца.

¹⁷ QS World University Rankings 2026. URL: https://www.topuniversities.com/world-university-rankings?items_per_page=150®ion=Asia (accessed: 19.09.2025).

¹⁸ Times Higher Education. University of Tokyo Ranking. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-tokyo> (accessed: 19.09.2025).

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают, что японская система высшего образования развивается в условиях действия глобальных мегатрендов – универсализации, маркетизации и глобализации, однако специфика их влияния на гуманитарный сектор имеет противоречивый характер. С одной стороны, активная интернационализация, рост англоязычных программ и расширение академической мобильности создают новые возможности для филологических факультетов: открываются совместные магистратуры, укрепляются международные исследовательские связи, растет спрос на специалистов по межкультурной коммуникации. С другой стороны, приоритеты государственной политики, закрепленные в шестом базовом плане по науке, технологиям и инновациям, продолжают смещаться в пользу прикладных и естественно-научных направлений, что ограничивает финансирование и институциональное развитие гуманитарных дисциплин.

Наблюдаемая в Японии ситуация типологически близка к процессам, происходящим в странах ОЭСР, однако именно здесь дисбаланс между естественно-научным и гуманитарным образованием выражен наиболее остро [2; 4; 5]. Ограниченная публикационная активность на английском языке и фрагментация учебных планов препятствуют включению японской филологии в глобальные академические дискуссии, что подтверждается снижением позиций ведущих университетов страны в предметных гуманитарных рейтингах Times Higher Education. Вместе с тем выявленные тенденции междисциплинарности и внедрения цифровых инструментов свидетельствуют о потенциале адаптации: гуманитарные факультеты постепенно осваивают новые форматы обучения и интегрируют курсы по анализу больших данных, медиакоммуникации и мировой литературе. Практическая значимость проведенного анализа заключается в возможности использования его выводов при разработке образовательных стратегий, нацеленных на балансирование естественно-научного и гуманитарного развития.

Заключение

Комплексный обзор нормативных документов, статистики и международных рейтингов показал, что современное гуманитарное образование в Японии находится в фазе противоречивой трансформации. Страна демонстрирует высокие показатели общей конкурентоспособности университетов, однако в гуманитарных дисциплинах фиксируется

стойкая негативная динамика – сокращение финансирования, слабая интернационализация, ограниченное присутствие в англоязычном научном пространстве. Основными факторами, определившими это положение, стали исторически закреплённый приоритет технических и естественно-научных направлений, демографический спад и рыночные механизмы конкуренции между университетами. Вместе с тем наметившиеся тенденции междисциплинарных программ, англоязычного обучения и цифровизации создают предпосылки для обновления филологических факультетов и постепенного усиления их роли в национальной образовательной системе. Дальнейшее развитие зависит от способности государства и университетов выработать устойчивые механизмы поддержки гуманитарных наук и интеграции их достижений в общенациональные инновационные стратегии.

Выводы

На основе данного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Японская система высшего образования развивается под влиянием глобальных трендов – универсализации, маркетизации и глобализации, которые стимулируют рост охвата высшим образованием и интернационализацию, но одновременно усиливают конкуренцию и ресурсоемкость образовательных программ.

2. Гуманитарные и филологические дисциплины остаются в уязвимом положении вследствие приоритета прикладных и естественно-научных направлений, что проявляется в ограниченном финансировании и низкой публикационной активности на английском языке.

3. Международные рейтинги подтверждают высокие позиции японских университетов в целом, но фиксируют снижение их показателей по гуманитарным предметам, что указывает на необходимость системных реформ.

4. Развитие междисциплинарных курсов, внедрение англоязычных программ и использование цифровых технологий демонстрируют потенциал для обновления филологического образования и расширения его глобальной значимости.

5. Для преодоления структурных ограничений требуется комплексная политика поддержки гуманитарных наук, включающая целевое финансирование, стимулирование международных публикаций и создание устойчивых образовательных траекторий, сочетающих национальные культурные традиции и требования глобального академического пространства.

Библиографический список / References

1. Бугреева Е.А. Формирование профессиональной филологической компетентности у студентов языковых специальностей вузов. Тольятти, 2002. [Bugreeva E.A. Formirovanie professionalnoy filologicheskoy kompetentnosti u studentov yazykovykh spetsialnostey vuzov [Formation of professional philological competence among students of language specialties of universities]. Tolyatti, 2002.]
2. Воронцова Е.А. Стратегическое развитие интернационализации высшего образования в Японии // Человек и образование. 2022. № 1 (70). С. 220–227. DOI: 10.54884/S181570410020206-1 [Vorontsova E.A. Strategic development of internationalization of higher education in Japan. *People and Education*. 2022. No. 1 (70). Pp. 220–227. (In Rus.). DOI 10.54884/S181570410020206-1]
3. Высшее образование в меняющемся мире: современные тенденции развития и реформирования / С.Н. Лосева, Л.В. Юркина, Р.М. Шерайзина и др. Ульяновск, 2025. [Loseva S.N., Yurkina L.V., Sheraizina R.M. et al. *Vyshee obrazovanie v menyayushchemsya mire: sovremennyye tendentsii razvitiya i reformirovaniya* [Higher education in a changing world: Modern trends in development and reform]. Ulyanovsk, 2025.]
4. Горячева Е.А., Мостовая А.С. Государственная политика Японии в области науки в конце XX – начале XXI в. // Россия и АТР. 2023. № 2 (120). С. 155–173. DOI 10.24412/1026-8804-2023-2-155-173. [Goryacheva E.A., Mostovaya A.S. Japan's state policy in the field of science in the late XX – early XXI century. *Russia and the Asia-Pacific Region*. 2023. No. 2 (120). Pp. 155–173. (In Rus.). DOI 10.24412/1026-8804-2023-2-155-173]
5. Долин А.А. Гуманитарное образование в Японии: невеликое в малом // История и современность. 2020. № 3 (37). С. 63–94. [Dolin A.A. Humanitarian education in Japan: Small in small. *History and Modernity*. 2020. No. 3 (37). Pp. 63–94. (In Rus.)]
6. Йонедзава А. Гуманитарные и социальные науки в эру STEM: проблемы японцев как языкового меньшинства // Международное высшее образование. Русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education (Бостонский колледж, США). 2017. № 88. С. 41–43. [Yonezawa A. Humanities and social sciences in the era of STEM: The problems of the Japanese as a linguistic minority. *International Higher Education. Russian-language Version of the International Higher Education Newsletter (Boston College, USA)*. 2017. No. 88. Pp. 41–43. (In Rus.)]
7. Йонедзава А. Университеты мирового класса для социальных инноваций // Международное высшее образование. Русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education (Бостонский колледж, США). 2019. № 96. С. 27–29. [Yonezawa A. World-class universities for social innovation. *International Higher Education. Russian-language Version of the International Higher Education Newsletter (Boston College, USA)*. 2019. No. 96. Pp. 27–29. (In Rus.)]
8. Лим С.Ч. История образования в Японии (конец XIX – первая половина XX века). М., 2000. [Lim S.Ch. *Istoriya obrazovaniya v Yaponii (konets XIX – pervaya polovina XX veka)* [The history of education in Japan (the end of the XIX – the first half of the XX century)]. Moscow, 2000.]

9. Amano I. Globalization and higher education reforms in Japan: The obstacles to greater international competitiveness. URL: <https://www.nippon.com/en/in-depth/a02801/> (accessed: 22.09.2025).
10. Brown H. Painting a picture of EMI in Japan: Extent of, rationales for, and implementation of undergraduate English-medium instruction classes at universities in Japan. *Academia*. 2018. URL: https://www.academia.edu/12936907/Painting_a_Picture_of_EMI_in_Japan_Extent_of_Rationales_for_and_Implementation_of_Undergraduate_English_Medium_Instruction_Classes_at_Universities_in_Japan (accessed: 26.09.2025).

Статья поступила в редакцию 11.11.2025, принята к публикации 25.01.2026

The article was received 11.11.2025, accepted for publication 25.01.2026

Сведения об авторе / About the author

Машина Виктория Алексеевна – магистрант Учебно-научного института сравнительной образовательной политики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва

Victoria A. Mashina – MA student at the Educational and Scientific Institute of Comparative Educational Policy, People’s Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

E-mail: mashina476@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-114-124

УДК 371.13

М.С. Носова

Школа № 338 имени Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева,
108803 г. Москва, Российская Федерация

Современные формы наставничества в образовательном процессе и оценка качества сопровождения

В статье автор исследует задачи системы наставничества в образовательном процессе. На основе анализа литературы выделены основные аспекты вопроса адаптации молодых специалистов, описаны их внутреннее, психологические проблемы в условиях профессиональной деятельности; определено значение наставника в профессиональном становлении участников образовательного процесса; описаны стратегии, обеспечивающие создание атмосферы открытости, способствующей преодолению психологических барьеров между учеником и наставником. Рассмотрены основные трудности, возникающие между участниками процесса. Отмечено, что т.к. наставничество часто регламентировано заранее определенным планом, то оценка его эффективности должна осуществляться не только в целом, по конечным результатам, но и поэтапно, по мере реализации выбранной модели наставничества.

Ключевые слова: методы сопровождения, наставничество, этапы реализации наставничества, оценка сопровождения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Носова М.С. Современные формы наставничества в образовательном процессе и оценка качества сопровождения // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 114–124. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-114-124

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-114-124

M.S. Nosova

School No. 338
named after Hero of the Soviet Union A.F. Avdeev,
Moscow, 108803, Russian Federation

Modern forms of mentoring in the educational process and assessment of the quality of support

In the article, the author explores the tasks of the mentoring system in the educational process. Based on an analysis of the relevant literature, the study identifies key aspects of young professionals' adaptation, describes their internal psychological challenges in professional settings, and the role of mentors in the professional development of participants in the educational process. Strategies for creating an open atmosphere that helps overcome psychological barriers between student and mentor are described. The main challenges that arise between participants in the process are examined. It is noted that since mentoring is often regulated by a predetermined plan, its effectiveness should be assessed not only as a whole, based on the final outcomes, but also in stages, as the chosen mentoring model is implemented.

Key words: support methods, mentoring, stages of mentoring implementation, support assessment

CITATION: Nosova M.S. Modern forms of mentoring in the educational process and assessment of the quality of support. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 114–124. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-114-124

Наставничество перестало быть лишь инструментом адаптации новичков, т.к. сегодня это целостная система, обеспечивающая непрерывное профессиональное развитие педагогов, передачу не только знаний и навыков, но и ценностных установок, интеграцию образовательных практик с требованиями рынка труда, формирование устойчивой корпоративной культуры в образовательной организации.

Анализ литературы позволил выделить основные аспекты вопроса адаптации молодых специалистов: описание внутренних, психологических проблем в условиях профессиональной деятельности (Р.В. Демьянчук, Н.А. Матвеева, Б.Д. Эльконин), значение наставника в профессиональном становлении (С.Г. Вершловский, М.А. Коргова, Л.В. Фотина, Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, М.Г. Ермолаева, К.Д. Ушинский, Т.В. Яковенко, О.В. Чурсинова), и др. Кроме этого, на сегодняшний день возросло внимание к российскому учительству, большой интерес представляет трансляция региональных практик наставнической деятельности: «...Системы сопровождения молодых педагогов представлены и в других регионах России, разница будет в статистике и масштабах» [4, с. 143].

В современной практике закреплены пять базовых моделей наставничества, каждая из которых решает специфический круг задач:

- «студент – студент» – взаимная поддержка, развитие лидерских качеств и soft skills (мягкие/гибкие навыки);
- «преподаватель – преподаватель» – профессиональное становление молодых специалистов, обмен передовым опытом;
- «студент – преподаватель» – двусторонний обмен компетенциями (например, цифровые навыки от студентов – методическая грамотность от педагога);
- «работодатель – преподаватель» – актуализация содержания образования, согласование программ с индустриальными стандартами;
- «работодатель – студент» – профориентация, стажировки, подготовка к трудоустройству.

Кроме того, развиваются инновационные формы, такие как реверсивное наставничество (молодые специалисты обучают опытных педагогов цифровым инструментам), групповое наставничество (семинары, тренинги, проектные команды), виртуальное наставничество (дистанционные платформы, онлайн-консультации).

«Деятельность наставника рассматривается как часть партнерского взаимодействия профессиональной образовательной организации и организации работодателя, учебного (ресурсного) центра, нацеленного на обеспечение конкурентоспособности и высококачественного результата (квалификация выпускника, продукция предприятия). Одна из наиглавнейших задач деятельности наставника – адаптация молодых работников, студентов и выпускников к производственной деятельности, корпоративной культуре и последующему профессиональному развитию, закреплению в профессиональной деятельности, на рабочем месте» [1, с. 55].

Реализация системы включает последовательные этапы, такие как разработка критериев отбора наставников, отбор и подготовка наставников, закрепление пар/групп и оформление документов, сопровождение (корректировка программ, проведение мероприятий), оценка качества (субъективная и объективная) (табл. 1).

Таблица 1

Этапы реализации системы наставничества [5]

Этап	Содержание
1. Разработка критериев отбора наставников	Определение ключевых качеств: профессиональная компетентность, коммуникативные навыки, мотивация к наставничеству, лояльность к организации
2. Отбор наставников	Оценка кандидатов по критериям, включая тестирование, собеседование, анализ опыта
3. Закрепление наставников за сопровождаемыми	Оформление приказом, распределение нагрузки, определение зон ответственности
4. Реализация сопровождения	Разработка индивидуальных программ, проведение мероприятий, корректировка планов, фиксация результатов
5. Оценка качества сопровождения	Субъективная оценка (анкетирование, обратная связь) и объективная (анализ достижений наставляемых, выполнение КРП (Ключевые показатели эффективности))

Наставник совмещает две роли: профессионал-эксперт как носитель актуальных знаний и практических навыков и педагог-воспитатель как транслятор ценностей и моделей поведения через личный пример. Ключевая функция наставника – обучение «в действии», когда знания усваиваются в процессе реальной деятельности.

Одновременно происходит обогащение педагогического наставничества в отношении обучающихся в таких формах, как коллективное взаимодействие обучающихся разных возрастов (содружество, шефство), волонтерство и добровольчество [3, с. 213]. Для молодых и опытных преподавателей наставничество становится инструментом персонализированного повышения квалификации, способом освоения современных форматов обучения (цифровые технологии, проектные методы), механизмом формирования профессионального имиджа, ресурсом для преодоления профессионального выгорания.

Эффективность наставничества зависит от умения наставника комплексно считывать сигналы от подопечного. Помимо прямых вербальных ответов, ключевыми каналами обратной связи выступают эмоциональное состояние (уровень энергии, тревожность, воодушевление), поведенческие проявления (активность, жесты, мимика, темп речи), динамика деятельности (скорость выполнения задач, качество решений, инициативность). Такой подход позволяет выявлять скрытые проблемы, даже если подопечный не озвучивает их явно.

Критически важны не только профессиональная компетентность наставника, но и его мотивация, эмоциональный интеллект, готовность к рефлексии и обучению. Например, ключевые функции включают ускорение профессионализации педагогов и обучающихся, снижение стресса при внедрении изменений, формирование устойчивой мотивации к педагогической деятельности и выбранной профессии [2].

Успех наставнической работы напрямую зависит от тщательности подбора кандидатов. Среди важнейших критериев можно выделить отличное знание преподаваемого предмета и методики обучения, умение внимательно слушать, понятно объяснять и мотивировать, склонность к активной общественной работе, желание делиться своим опытом, стремление помогать другим развиваться, следование принципам и задачам образовательного учреждения, готовность к адаптации и непрерывному обучению, также это должен быть участник или ведущий вебинаров и семинаров, лояльный участник школьного сообщества, умеющий сочувствовать и разрешать конфликтные ситуации.

Наставником может быть активный обучающийся старшей ступени, обладающий лидерскими и организаторскими качествами, демонстрирующий высокие образовательные результаты, победитель школьных и региональных олимпиад и соревнований, возможный участник всероссийских организаций или объединений с активной гражданской позицией.

Одна из важнейших задач в педагогическом взаимодействии – это создание атмосферы открытости, способствующей преодолению психологических барьеров между учеником и наставником. Достичь этого можно, применяя ряд стратегий:

- демонстрировать дружелюбие и позитивный настрой;
- использовать открытую невербалику, избегая скрещенных рук и ног, а также любых предметов, которые могут восприниматься как защитные барьеры;
- поддерживать комфортную дистанцию во время общения, учитывая контекст ситуации;

- ориентировать положение тела и взгляд в сторону учеников, поддерживая зрительный контакт;
- исключить из поведения любые угрожающие позы, например, имитирующие агрессию или доминирование;
- тщательно подбирать подходящие формы обращения к ученикам, отражающие уважение и партнерство (например, «коллеги», «друзья», «мастера»);
- подкреплять позитивное поведение и высказывания учеников как вербально, так и невербально;
- применять технику «Я-высказываний», чтобы делиться своими мыслями, чувствами и состоянием относительно происходящих событий, тем самым способствуя установлению доверительных отношений.

Успешность наставничества зависит не только от используемых подходов и тематики, но и от межличностного взаимопонимания. Даже самые тщательно разработанные инструменты и стратегии теряют свою значимость при наличии психологических преград. Выявление слабых мест помогает сократить возможные риски и увеличить отдачу от процесса сопровождения.

Далее рассмотрим основные трудности, возникающие между участниками процесса. Нарушения со стороны наставника включают недостаточные знания в конкретной сфере, сложности с разъяснением сложных тем, игнорирование нужд подопечного, конфликт рабочих подходов (например, излишняя требовательность или вседозволенность), невыполнение обязательств, создание препятствий для успешной сдачи аттестаций, злоупотребление положением подопечного (перекладывание не относящихся к нему задач).

В свою очередь со стороны подопечного это могут быть нежелание учиться, безответственность, ложь о своих результатах и достижениях, распространение ложных сведений о наставнике, интриги, борьба и конфликты с другими подопечными, использование наставника для получения различных выгод, низкий уровень достижений по сравнению с ожидавшимися, желание угодить, отсутствие самостоятельности или чрезмерная исполнительность, ориентация не на личностное и профессиональное развитие, а на карьерный рост [7, с. 54].

При обнаружении указанных маркеров наставник должен провести диагностику причин (выгорание, непонимание целей, конфликт ценностей, перегруженность), обеспечить психологическую поддержку (проявить эмпатию, создать безопасное пространство для обсуждения проблем), скорректировать программу сопровождения (пересмотреть цели, методы, нагрузку). Активировать мотивацию через постановку «малых

побед» (достижимые краткосрочные задачи), признание успехов (даже незначительных), демонстрацию практической ценности заданий.

Эффективность сопровождения определяется комплексом показателей, такими как процессуальные (своевременность оказания помощи, регулярность взаимодействия, полнота реализации программ), динамика академической успешности, рост мотивации, сформированность метапредметных компетенций, адаптация к образовательной среде, готовность к профессиональной деятельности, удовлетворенность участников, доступность технологий, квалификация сопровождающих, обеспеченность методическими материалами.

Алгоритм действий наставника при демотивации подопечного включает фиксацию сигналов – отметить изменения в поведении и работе, беседа «один на один»: провести доверительный разговор без оценочных суждений, выявить корень проблемы (личные обстоятельства, профессиональные барьеры, несоответствие ожиданий), разработать план коррекции с учетом пожеланий подопечного, регулярно отслеживать изменения, корректировать поддержку, при необходимости подключить психолога, куратора.

В любом из описанных случаев перед наставником встает непростая задача – обеспечение эффективных результатов по итогам поддержки подопечного. Таковая в процессе коммуникации может также реализовываться через инструменты конструктивной обратной связи [6, с. 17].

В свою очередь, для объективной оценки применяются:

- количественные показатели (число завершенных программ, динамика успеваемости наставляемых, трудоустройство выпускников);
- качественные критерии (уровень удовлетворенности участников, глубина освоения компетенций, изменение мотивации);
- методы сбора данных (анкетирование, интервью, анализ портфолио, наблюдение, экспертные оценки);
- долгосрочные индикаторы (карьерные траектории выпускников, закрепленность молодых педагогов в профессии).

Отметим, что современные технологии позволяют внедрять гибридные форматы (онлайн-наставничество, виртуальные мастерские), использовать платформы для совместной работы и обратной связи, анализировать данные сопровождения с помощью ИИ-инструментов, создавать цифровые портфолио достижений наставляемых. Поэтому важен мониторинг успеваемости, статистика обращений в службы сопровождения, показатели трудоустройства / продолжения образования, анкетирование и интервью участников, анализ кейсов, экспертные оценки, рефлексивные дневники, аналитика LMS (системы управления обучением), треке-ры вовлеченности, ИИ-платформы для прогнозирования рисков.

Оценку качества трансформируют цифровые решения, такие как автоматизированный сбор и анализ данных о прогрессе участников, персонализированные рекомендации на основе Big Data (большие данные), виртуальные симуляции для отработки навыков сопровождения, онлайн-платформы обратной связи (мгновенная оценка удовлетворенности).

Среди ключевых ограничений можно выделить недостаточную методическую поддержку наставников, размытость критериев оценки, нехватку времени у опытных педагогов. Для их устранения необходимо разработать типовые программы подготовки наставников, внедрить единые шкалы оценки результатов, предусмотреть стимулирующие выплаты и учет наставнической деятельности в аттестации, интегрировать наставничество в программы повышения квалификации.

Считаем, что в целях совершенствования процесса наставничества следует закрепить в локальных актах перечень критериев и периодичность оценки, интегрировать цифровые платформы для мониторинга сопровождения, организовать регулярное обучение сопровождающих по методам оценки, сформировать унифицированные индикаторы качества сопровождения, разработать методические рекомендации по использованию цифровых инструментов, предусмотреть грантовую поддержку пилотных проектов по внедрению ИИ-аналитики, провести апробацию новых методик оценки «мягких» навыков, исследовать влияние гибридных форматов сопровождения на результаты обучения.

Опыт показывает, что процессуальные индикаторы успеха наставничества напрямую связаны с его основными целями, такими как:

- развитие у подопечного ценностных ориентиров и понимания значимости, характерных для сферы деятельности и/или корпоративной культуры, в которую он интегрируется при поддержке наставника;
- стабильная и сильная личная заинтересованность подопечного в работе;
- достаточный уровень квалификации подопечного в осваиваемой области;
- благоприятная образовательная среда и здоровая социально-психологическая обстановка, окружающая подопечного [5].

Подводя итог, можно сказать, что разработка и выбор оптимальной модели наставничества в современных профессиональных образовательных организациях непростая и крайне важная задача. Действенная, хорошо организованная и эффективно работающая система наставничества позволит руководству достичь следующих результатов:

1) улучшить профессиональную подготовку и навыки всех участников системы наставничества, включая подопечных, сотрудников, а также самих наставников;

2) сократить отсев учащихся и обеспечить удержание персонала за счет повышения мотивации, связанной с профессиональной деятельностью, и предоставления дополнительных возможностей для повышения квалификации;

3) снизить вероятность эмоционального выгорания у наиболее опытных преподавателей, являющихся носителями знаний и умений;

4) открыть возможности для профессионального развития опытных педагогических работников, как в горизонтальном, так и в вертикальном направлении;

5) укрепить взаимодействие с партнерскими организациями/предприятиями.

Вывод

Наставничество не вспомогательный, а стратегический элемент образовательной системы. Его внедрение позволяет повысить качество подготовки кадров, сократить разрыв между образованием и рынком труда, создать среду непрерывного профессионального роста для всех участников образовательного процесса. Успех зависит от сочетания четких регламентов, гибкой методологии и мотивации участников, только в этом случае наставничество реализует свой потенциал как драйвер развития образования.

Перспективы дальнейшего исследования включают разработку ИИ-алгоритмов прогнозирования рисков дезадаптации, изучение кросс-культурных моделей сопровождения в условиях глобализации, оценку экономической эффективности систем сопровождения (ROI для образовательных организаций).

Оценка качества сопровождения требует системного подхода, сочетающего четкие критерии и прозрачную методологию, цифровые инструменты сбора и анализа данных, ориентацию на реальные потребности участников образовательного процесса. Только при таком условии сопровождение сможет выполнять свою ключевую функцию – создавать условия для устойчивого развития личности в условиях динамично меняющейся образовательной среды.

Библиографический список / References

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю. Наставники на производстве: инженеры опыта // Образовательная политика. 2015. № 1 (67). С. 54–57. [Blinov V.I., Yesenina E.Yu. Mentors in production: Engineers of experience. *Educational Policy*. 2015. No. 1 (67). Pp. 54–57. (In Rus.)]

2. Данилова М.В. Реализация модели наставничества в условиях среднего профессионально-педагогического образования // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2024. № 2. С. 19–31. [Danilova M.V. Implementation of the mentoring model in the context of secondary vocational pedagogical education. *Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*. 2024. No. 2. Pp. 19–31. (In Rus.)]
3. Криволапова Н.А. Наставничество как эффективная технология профессионального развития педагогических работников // Становление педагога как человека культуры: традиции и современность: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию университета (в рамках научного направления кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам Курганского государственного университета). Курган, 2021. С. 229–237. [Krivolapova N.A. Mentoring as an effective technology of professional development of teaching staff. *Stanovlenie pedagoga kak cheloveka kultury: traditsii i sovremennost: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 70-letiyu universiteta (v ramkakh nauchnogo napravleniya kafedry pedagogiki i metodiki obucheniya gumanitarnym distsiplinam Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta)*. Kurgan, 2021. Pp. 229–237. (In Rus.)]
4. Кузнецова Н.В., Федулова Ю.А. Современная система наставничества в сфере образования // Наука и образование. 2023. № 2. URL: <https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/8067/8130> (дата обращения: 27.07.2025). [Kuznetsova N.V., Fedulova Yu.A. Modern system of mentoring in the field of education. *Science and Education*. 2023. No. 2. URL: <https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/8067/8130> (In Rus.)]
5. Круглова Е.Н. Наставничество как технология профессионального становления молодого специалиста // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 9. С. 142–148. [Kruglova E.N. Mentoring as a technology of professional development of a young specialist. *Modern High-Tech Technologies*. 2023. No. 9. Pp. 142–148. (In Rus.)]
6. Руденко И.В., Саркисова И.В. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального развития будущих педагогов // Научен вектор на Балканите. 2021. № 2 (12). С. 15–20. [Rudenko I.V., Sarkisova I.V. Mentoring as a form of scientific and methodological support for the professional development of future teachers. *Nauchen vektor na Balkanite*. 2021. No. 2 (12). Pp. 15–20. (In Rus.)]
7. Свиридова Т.В., Некеров Е.А. Развитие перспективных моделей наставничества // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы 80-й международной научно-технической конференции / отв. ред. С.В. Пыхтунова. Магнитогорск, 2022. Т. 2. С. 12. [Sviridova T.V., Nekеров E.A. Development of promising mentoring models. *Aktualnye problemy sovremennoy nauki, tekhniki i obrazovaniya: tezisy 80-y mezhdunarodnoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii*. S.V. Pykhtunova (ed.). Magnitogorsk, 2022. Vol. 2. P. 12. (In Rus.)]
8. Тарасова Н.В., Пастухова И.П., Сигрина С.Г. Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов: рекомендации для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций.

М., 2020. [Tarasova N.V., Pastukhova I.P., Sigrina S.G. Individualnaya programma razvitiya i sistema nastavnichestva kak instrumenty narashchivaniya professionalnykh kompetentsiy pedagogov [Individual development program and mentoring system as tools for building professional competencies of teachers]. Recommendations for management and teaching staff of general education organizations. Moscow, 2020.]

Статья поступила в редакцию 06.06.2025, принята к публикации 01.08.2025

The article was received on 06.06.2025, accepted for publication 01.08.2025

Сведения об авторе / About the author

Носова Мария Сергеевна – методист, Школа № 338, г. Москва

Mariya S. Nosova – methodologist, School No. 338, Moscow

E-mail: msnosova0707@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-125-137

УДК 37.015.31+376.2

Н.П. Болотова¹, М.П. Волотова²

¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

² Школа № 1748 «Вертикаль»,
105484 г. Москва, Российская Федерация

Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Цель эмпирического исследования – выявление особенностей эмоционально-волевой сферы младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Базами исследования послужили Государственное бюджетное учреждение г. Москвы «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» и Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Лицей № 15 г. Химки Московской области. Эксперименту предшествовали анализ медико-психолого-педагогической документации и интервьюирование медицинского и педагогического персонала организаций. Результаты сравнения детей контрольной и экспериментальной групп позволяют сделать вывод, что между младшими школьниками с двигательными нарушениями с сохранным интеллектом и школьниками с нормативным развитием не наблюдается различий в способности распознавать эмоции других людей; не выявлено значимых различий в проявлении

© Болотова Н.П., Волотова М.П., 2026



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

агрессии и ее направленности; уровне самооценки; потребности в независимости; оценке проявления собственных волевых качеств. В обеих группах младших школьников выявлено преобладающее число детей, нуждающихся в поддержке и защите семьи.

Ключевые слова: развитие детей младшего школьного возраста, индивидуальные физические и психологические особенности детей, эмоционально-волевая сфера ребенка, адаптация к школьному обучению

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Болотова Н.П., Волотова Н.П. Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 125–137. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-125-137

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-125-137

N.P. Bolotova¹, M.P. Volotova²

¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

² School No. 1748 “Vertical”,
Moscow, 105484, Russian Federation

Characteristics of the emotional-volitional sphere of primary school children with musculoskeletal disorders

The aim of the authors' empirical study was to identify the emotional-volitional characteristics of primary school children with musculoskeletal disorders. The research bases were the State Budgetary Institution of Moscow “Comprehensive Rehabilitation and Educational Center” and the Municipal Budgetary General Educational Institution Lyceum No. 15 of Khimki, Moscow Region. The experiment was preceded by a review of the scientific literature on the topic, an analysis of medical, psychological, and pedagogical documentation, and interviews with the medical and teaching staff of the institutions. A comparison of children in the control and experimental

groups suggests that there are no differences in the ability to recognize the emotions of others between primary school children with motor disorders and those with normal development. No significant differences were found in the manifestation of aggression and its direction; self-esteem; need for independence; or assessment of one's own volitional qualities. In both groups of younger schoolchildren, a predominant number of children were identified as requiring family support and protection. Moreover, children with musculoskeletal disorders have a better ability to control their behavior according to rules, follow instructions, and maintain multiple task conditions simultaneously.

Key words: development of primary school-age children, emotional-volitional sphere of the child, individual physical and psychological characteristics of children, adaptation to school education

CITATION: Bolotova N.P., Volotova M.P. Characteristics of the emotional-volitional sphere of primary school children with musculoskeletal disorders. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 125–137. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-125-137

Проблема образования, реабилитации и интеграции в общество детей с двигательными нарушениями (НОДА) всегда была актуальной для отечественной педагогики и психологии [1; 2; 4; 7–9]. Ей посвящены исследования большого числа ученых, среди которых М.В. Ипполитова, Э.С. Калижнюк, Г.В. Кузнецова, И.Г. Ларионова, И.Ю. Левченко, Е.Т. Лильин, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова и др.

Изучение эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями развития продолжает оставаться актуальным [3; 5; 6; 8]. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования навыков учебной деятельности, организованности, саморегуляции [8]. Актуальность выбранной темы определяется ее значимостью для адаптации детей с двигательными нарушениями в условиях образовательных организаций.

Особенности эмоциональных проявлений связаны со степенью выраженности двигательного дефекта: чем серьезнее двигательные нарушения, тем больше дети подвержены влиянию неблагоприятных социально-психологических факторов из-за несостоятельности в социальной сфере.

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата эмоционально-волевая сфера зависит от биологических, психологических и социальных факторов. Нарушения эмоционально-волевой сферы проявляются в повышенной возбудимости, чувствительности, пугливости

ребенка. У одних детей отмечается беспокойство, суетливость, расторможенность; у других – вялость, пассивность, безынициативность и двигательная заторможенность.

«Для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата характерны некоторые особенности в формировании личности: впечатлительность, обидчивость, болезненная реакция на тон голоса, на малейшие замечания, изменение настроения окружающих, пониженный фон настроения, тенденция к ограничению социальных контактов, заниженная самооценка, уход в болезнь, ипохондрические черты характера. У них легко возникают реакции недовольства, упрямства и негативизма. Это связано с двумя причинами: во-первых, с ранним осознанием физического дефекта и переживаниями своей неполноценности, а во-вторых – с неправильным воспитанием, часто встречающимся в семьях, где растут дети с двигательными нарушениями. Особенностью этого воспитания является гиперопека, ограничивающая активность и самостоятельность ребенка» [2, с. 26].

«Эмоционально-волевые расстройства характеризуются большой дисгармонией. Наряду с чертами “детскости”, повышенной внушаемостью, несамостоятельностью, наивностью суждений для таких детей характерными являются склонность к “расторможению” влечений, недостаточно высоко развитая критичность, элементы импульсивности сочетаются у них с правлением инертности» [9, с. 112].

«Особое положение в семье, частое и длительное пребывание в медицинских учреждениях, вынужденная обособленность от сверстников, сужение жизненного опыта – составляющие характеристики подростка в микросреде, что приводит к ранней психической и социальной депривации» [2, с. 30].

Длительное вынужденное одиночество может приводить к аутистическому складу личности, у детей отмечается чувство собственной неполноценности, особая сентиментальность. Поскольку дети с двигательными нарушениями живут в ограниченном мире, они могут становиться зависимыми от окружающих и одновременно эгоистичными, излишне требовательными к окружающим, проявляя трудности в коммуникации со сверстниками, соблюдения правил в совместных играх усвоении норм и правил поведения в группе.

Адаптация в начальной школе для ребенка – это особый период, в течение которого осваиваются социальная роль ученика и новый, учебный вид деятельности.

«Нарушения двигательных функций у детей и подростков с НОДА, обусловленные нарушением состояния здоровья, влекут за собой ограничения способности к передвижению, трудности манипулятивной

деятельности и самообслуживания, астенические проявления и, соответственно, определяют потребности в организации безбарьерной среды, медицинском сопровождении и реабилитационной работе, в особом охранительном педагогическом режиме в процессе обучения, в специальном оборудовании, вспомогательных технических средствах и ассистивных технологиях, в специальной технической помощи (помощи ассистента). Особенности психического, речевого развития, сенсорных функций обучающихся с НОДА определяют их потребности в систематическом психолого-педагогическом сопровождении, решении коррекционно-образовательных задач и специальном содержании образования, в «обходных путях» для поддержки освоения образовательных программ» [1, с. 91–92].

Согласно стандарту, педагогу-психологу необходимо знать специфику психических процессов, эмоционально-волевою сферу обучающихся с различными нарушениями, что позволит разрабатывать и реализовывать коррекционную работу, просвещать родителей¹.

Учебная деятельность требует от младшего школьника нормативных результатов, его самооценка и эмоциональное состояние зачастую зависят от оценки педагога, в свою очередь оказывающей огромное влияние на мнение одноклассников.

Медико-психолого-педагогическое заключение позволяет определить маршрут обучения, что дает учителям образовательной организации возможность разработать индивидуальный план развития для младшего школьника с нарушениями движений, составить адаптивные программы по предметам, с учетом его индивидуальных физических и психологических особенностей.

Учеными выявлена взаимосвязь эмоционально-волевой сферы и интеллектуального развития. Роль эмоционально-волевой сферы безусловно доказана в усвоении социального опыта, знаний, умений и навыков в межличностном взаимодействии, в установлении контактов с окружающими, а также в адаптации школьников к новым условиям, к новой социальной ситуации при поступлении в образовательное учреждение.

Эмоционально-волевая сфера связана с регуляцией поведения младших школьников в условиях целого ряда требований, поставленных перед ними. Их умение дифференцировать эмоции окружающих, адекватно проявлять свои собственные, регулировать поведение в разных ситуациях, в целом, повышает уровень адаптации в школьной среде.

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». URL: <https://docs.cntd.ru/document/420294037?ysclid=mn3bc91dir844369828> (дата обращения: 17.05.2025).

У младшего школьника структура учебной деятельности только начинает формироваться. Необходимым является решение учебных задач, требующих произвольности внимания, запоминания, мышления, проявления волевых качеств, таких как организованность, ответственность, целеустремленность, упорство, решительность, выдержка, дисциплинированность и самостоятельность, которые в этом возрасте развиты недостаточно. Постепенно формируется устойчивая структура мотивов, появляются потребность в признании и уважении учителей и одноклассников, внутренняя позиция школьника. Развитие эмоционально-волевой сферы в этот возрастной период способствует психологической адаптации. Ребенку со сформированной эмоционально-волевой сферой проще адаптироваться к образовательному процессу, воспринимать окружающую действительность и адекватно на нее реагировать.

У большинства школьников с нарушениями наблюдаются признаки психического инфантилизма, когда их эмоциональная сфера находится на более ранней стадии развития. В основе этого явления дисгармоничное развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, которой свойственна незрелость. Проявляется данное явление в повышенном интересе к игре вместо учебной деятельности, а также в слабости воли и целенаправленности познавательной деятельности. Дети двигательно расторможены, неустойчивы эмоционально, быстро истощаются.

Незрелость и проблемы развития эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуются также трудностями непонимания детьми своих собственных чувств и эмоций, а также чувств окружающих.

«Нарушение эмоционально-волевой сферы чаще всего проявляется в виде повышенной эмоциональной возбудимости в сочетании с выраженной неустойчивостью вегетативных функций, общей гиперестезией, повышенной истощаемостью неровной системы» [5, с. 377].

Выявленное в научной литературе многообразие проявлений психических процессов у детей младшего школьного возраста с НОДА явилось обоснованием для проведения эмпирического исследования.

Результаты исследования

Базами исследования послужили Государственное бюджетное учреждение г. Москвы «Комплексный реабилитационно-образовательный центр», подразделение «Солнечный круг» и Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Лицей № 15 г. Химки Московской области.

Экспериментальная группа Комплексного реабилитационно-образовательного центра состояла из 21 школьника младшего возраста (16 мальчиков и 5 девочек) с НОДА, которые находились на реабилитации, обучаясь по варианту адаптированной основной общеобразовательной программы 6.1.

Был проведен анализ медико-психолого-педагогической документации и интервьюирование медицинского и педагогического персонала для выявления и отбора респондентов, отвечающих цели исследования. Интервьюирование родителей, наблюдение и беседа с исследуемыми позволили подтвердить и уточнить полученную на основании документации информацию. Все школьники экспериментальной группы имели диагноз «детский церебральный паралич» (ДЦП), а именно: ДЦП, спастическая диплегия – 15 детей; ДЦП, правосторонний гемипарез – 3 ребенка; ДЦП, левосторонний гемипарез – 2 ребенка; ДЦП, спастико-гиперкинетическая форма – 1 ребенок.

Школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата не имели нарушений слуха и значительных нарушений зрения. У четырех детей – миопия слабой степени, пользуются очками, способны к самообслуживанию, самостоятельному передвижению или передвижению с помощью вспомогательных средств. Из них 3 ребенка используют помощь ассистента или ходунки при перемещении на большие расстояния. Школьникам данной категории доступны движения обеих рук или одной руки, графические навыки у них развиты достаточно. Речь разборчивая с незначительными нарушениями произношения, с легкой дизартрией у 7 обучающихся из 21. Понимание речи не затруднено, когнитивные функции без выраженных нарушений, развитие приближено к норме.

На базе Лицея № 15 г. Химки была сформирована контрольная группа из 29 младших школьников с нормативным развитием, без особых образовательных потребностей. Из них: 13 мальчиков и 16 девочек.

Цель исследования – выявление особенностей эмоционально-волевой сферы младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Мы предположили, что существуют различия в эмоционально-волевой сфере детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата с сохранным интеллектом и детей младшего школьного возраста с нормативным развитием.

Диагностический комплекс состоял из следующих методик: «Кактус» М.А. Панфиловой, «Метод цветковых выборов» Л.Н. Собчик, «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго, «Сила воли» И.Ю. Исаевой, «Узор» Л.И. Цеханской.

По методике «Кактус» М.А. Панфиловой в экспериментальной и контрольной группах получены практически одинаковые результаты

на наличие тревожных и агрессивных младших школьников. Близкие результаты получены по параметру «стремление к домашней защите» у младших школьников обеих групп. Преобладающее число обучающихся с двигательными нарушениями (79%) и с нормативным развитием (86%) нуждаются в поддержке и защите семьи. Расчет статистического критерия U Манна–Уитни, значимые различия не выявил (табл. 1).

Таблица 1

Различия данных экспериментальной и контрольной групп по методике «Кактус» М.А. Панфиловой

Показатель	Сумма рангов экспериментальной группы ($n = 21$)	Сумма рангов контрольной группы ($n = 29$)	$U_{\text{эмп}}$	p -уровень
Самооценка	616,5	658,5	223,5	0,005
Тревожность	514	761	283	0,005
Агрессия	548	727	292	0,005
Стремление к домашней защите / отсутствие стремления	555	720	285	0,005

Примечание. $U_{\text{кр}} = 204$ при $p \leq 0,05$.

Результаты методики «Метод цветových выборов» Л.Н. Собчик иллюстрирует статистические значимые различия в уровне эмоциональной напряженности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и младших школьников с нормативным развитием (табл. 2).

Таблица 2

Различия данных экспериментальной и контрольной групп по методике «Метод цветových выборов» Л.Н. Собчик

Показатель	Сумма рангов экспериментальной группы ($n = 21$)	Сумма рангов контрольной группы ($n = 29$)	$U_{\text{эмп}}$	p -уровень
Эмоциональная напряженность	652	623	188	0,005

Примечание. $U_{\text{кр}} = 204$ при $p \leq 0,05$.

Уровень эмоциональной напряженности в экспериментальной группе младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата выше, чем в контрольной группе младших школьников с нормативным развитием.

Результаты по методике Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица» показали, что младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата способны так же качественно определять эмоции людей, как их сверстники с нормативным развитием. В обеих группах не было явных затруднений с определением эмоций, но все же картинки с изображением приветливости и стыда, страха и удивления некоторые затруднения вызвали (табл. 3).

Таблица 3

Различия данных экспериментальной и контрольной групп по методике Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица»

Показатель	Сумма рангов экспериментальной группы (n = 21)	Сумма рангов контрольной группы (n = 29)	$U_{эмп}$	p-уровень
Эмоциональная напряженность	491,5	783,5	260,5	0,005

Примечание. $U_{кр} = 204$ при $p \leq 0,05$.

Статистически значимые различия в экспериментальной и контрольной группах не выявлены.

Анализ результатов по методике «Сила воли» И.Ю. Исаевой показал, что в экспериментальной и контрольной группах младших школьников преобладает средний уровень силы воли (табл. 4).

Таблица 4

Различия данных экспериментальной и контрольной групп по методике «Сила воли» И.Ю. Исаевой

Показатель	Сумма рангов экспериментальной группы (n = 21)	Сумма рангов контрольной группы (n = 29)	$U_{эмп}$	p-уровень
В баллах	525,5	749,5	294,5	0,005
Уровень силы воли	548,5	726,5	291,5	0,005

Примечание. $U_{кр} = 204$ при $p \leq 0,05$.

Статистически значимых различий в двух группах по методике «Сила воли» И.Ю. Исаевой не выявлено.

Методика «Узор» Л.И. Цеханской выявила в экспериментальной группе младших школьников с низким уровнем сформированности умения работать по правилам, тогда как в контрольной группе младших школьников с нормативным развитием такие обучающиеся не выявлены (табл. 5).

Таблица 5

Различия в группах по методике «Узор» Л.И. Цеханской

Показатель	Сумма рангов экспериментальной группы ($n = 21$)	Сумма рангов контрольной группы ($n = 29$)	$U_{эм}$	p -уровень
Балл по методике	648	627	184,5	0,005
Уровень	424,5	850,5	193,5	0,005

Примечание. $U_{кр} = 204$ при $p \leq 0,05$.

В уровне овладения элементами учения, умения подчинять свои действия правилу были выявлены статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами младших школьников. В контрольной группе младших школьников с нормативным развитием данный показатель выше.

Выводы

По итогам статистической обработки полученных результатов по методикам «Сила воли» И.Ю. Исаевой, «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго, «Кактус» М.А. Панфиловой не выявлено статистически значимых различий в обеих группах.

Таким образом, можем предположить, что между младшими школьниками с двигательными нарушениями с сохранным интеллектом и школьниками с нормативным развитием не наблюдается различий в способности распознавать эмоции других людей; не выявлено значимых различий в проявлении агрессии и ее направленности; уровне самооценки; потребности в независимости; оценке проявления собственных волевых качеств.

В обеих группах младших школьников выявлено преобладающее число детей, нуждаются в поддержке и защите семьи.

Проведенное нами исследование выявило значимые различия по двум показателям в обеих группах младших школьников. Статистически доказано, что показатель эмоциональной напряженности по методике «Метод цветовых выборов» Л.Н. Собчик в группе младших школьников

с двигательными нарушениями выше, чем в группе сверстников с нормативным развитием.

В обеих группах выявлены младшие школьники в состоянии психологического стресса, тревоги и внутренних конфликтов. В состоянии эмоциональной напряженности оказалось больше детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Причиной возникновения эмоциональной напряженности может быть высокий темп деятельности или чрезмерная интеллектуальная нагрузка, повышенные требования к результатам деятельности педагогов и родителей. Последствия длительного напряжения приводят к снижению объема внимания, его устойчивости, концентрации и переключению. При умеренном эмоциональном напряжении в деятельности активизируется внимание, память, мышление, младший школьник становится более продуктивным, повышается точность движений, становится меньше ошибок, в целом работоспособность повышается.

Согласно результатам методики «Узор» Л.И. Цеханской, у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата недостаточно сформировано умение подчинять свое поведение правилам, выполнять инструкцию и удерживать несколько условий задания одновременно.

Мы предполагаем, что более высокие показатели эмоциональной напряженности у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут быть вызваны умственной и эмоциональной перегрузкой, трудностями задач, повышенной ответственностью за выполняемую работу, возможными неудачами в предыдущей деятельности.

Таким образом, в результате эмпирического исследования на достоверном уровне выявлены различия в эмоционально-волевой сфере младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата с сохранным интеллектом по сравнению с младшими школьниками с нормативным развитием. Показатель эмоциональной напряженности у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата выше, чем у младших школьников с нормативным развитием.

Библиографический список / References

1. Абкович А.Я. Система специальных условий общего образования школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2025. [Abkovich A.Ya. Sistema spetsialnykh usloviy obshchego obrazovaniya shkolnikov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [The system of special conditions for general education of schoolchildren with musculoskeletal disorders]. PhD dis. Moscow, 2025.]

2. Болотова Н.П. Психокоррекционная работа педагога-психолога с семьями, воспитывающих подростков с двигательными нарушениями: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. [Bolotova N.P. Psikhokorreksiionnaya rabota pedagoga-psikhologa s semyami, vospityvayushchikh podrostkov s dvigatelnyimi naushcheniyami [Psychocorrectional work of a teacher-psychologist with families raising teenagers with motor disorders]. PhD dis. Moscow, 2011.]
3. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. М., 2012. [Levchenko I.Yu., Kiseleva N.A. Psikhologicheskoe izuchenie detey s narusheniyami razvitiya [Psychological study of children with developmental disabilities]. Moscow, 2012.]
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Инклюзивное образование детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М., 2016. [Levchenko I.Yu., Prikhodko O.G., Guseinova A.A. Inklyuzivnoe obrazovanie detey i podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Inclusive education of children and adolescents with musculoskeletal disorders]. Moscow, 2016.]
5. Лубовский В.И. Специальная психология. М., 2009. [Lubovsky V.I. Spetsialnaya psikhologiya [Special psychology]. Moscow, 2009.]
6. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2022. [Mamaychuk I.I. Psikhokorreksiionnye tekhnologii dlya detey s problemami v razvitiy [Psychocorrectional technologies for children with developmental problems]. Textbook for Universities. 2nd ed., revised and expanded. Moscow, 2022.]
7. Приходько О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. [Prikhodko O.G. Sistema ranney kompleksnoy differentsirovannoy korreksiionno-razvivayushchey pomoshchi detyam s tsebralnym paralichom [System of early comprehensive differentiated correctional and developmental assistance to children with cerebral palsy]. Dr. Hab. thesis. Moscow, 2009.]
8. Стельмах С.А. Особенности эмоциональной сферы детей с детским церебральным параличом дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. [Stelmakh S.A. Osobennosti emotsionalnoy sfery detey s detskim tsebralnym paralichom doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta [Features of the emotional sphere of children with cerebral palsy of preschool and primary school age]. PhD dis. Moscow, 1999.]
9. Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб., 2001. [Shipitsina L.M., Mamaychuk I.I. Detskiy tsebralnyy paralich [Cerebral palsy]. St. Petersburg, 2001.]

Статья поступила в редакцию 11.08.2025, принята к публикации 12.09.2025

The article was received 11.08.2025, accepted for publication 12.09.2025

Сведения об авторах / About the authors

Болотова Наталья Петровна – кандидат психологических наук; доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natalya P. Bolotova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: bolotova-n-h@mail.ru

Волотова Мария Петровна – педагог-психолог, Школа № 1748 «Вертикаль», г. Москва

Maria P. Volotova – educational psychologist, School No. 1748 “Vertical”, Moscow

E-mail: mvolotova@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Болотова Н.П. – общее руководство направлением исследования, проведение исследования, анализ и описание результатов

Волотова М.П. – проведение исследования, анализ и описание результатов

Contribution of the authors

N.P. Bolotova – general direction of the research, conduct of research, analysis of the results

M.P. Volotova – conduct of research, analysis of the results

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-138-156

УДК 37.015.31

**А.А. Коваль¹, А.И. Федосеев²,
Д.Р. Ахмеджанова¹, А.А. Бочавер¹**

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

² Ассоциация участников технологических кружков,
115054 г. Москва, Российская Федерация

Обучение программированию через видеоигру: поиск значимых изменений внутренней позиции обучающихся на протяжении учебного года

Видеоигры становятся все более распространенным обучающим инструментом. В рамках проекта изучались характеристики внутренней позиции обучающихся по отношению к обучению программированию в игровом формате. Цель статьи – изучение внутренней позиции обучающихся в отношении игрового обучения программированию онлайн и ее изменений на материале опросников и цифровых следов. В исследовании использовались опросники саморегуляции в обучении, метапознания, самооэффективности в программировании, выгорания школьников, а также анализ цифровых следов игроков в обучающей программированию видеоигре «Защита пасеки», извлеченных с игровой платформы. Анализ результатов показал значимое повышение самооэффективности у участников, особенно тех, кто освоил программирование на высоком уровне. Дополнительным результатом является ряд рекомендаций для исследователей и разработчиков, сформулированный на основе проведенного исследования.

Ключевые слова: видеоигра в обучении школьников, обучение программированию, самооэффективность в программировании, внутренняя позиция обучающихся, цифровые следы

© Коваль А.А., Федосеев А.И., Ахмеджанова Д.Р., Бочавер А.А., 2026

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



Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-18-00271).

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Обучение программированию через видеоигру: поиск значимых изменений внутренней позиции обучающихся на протяжении учебного года / А.А. Коваль, А.И. Федосеев, Д.Р. Ахмеджанова, А.А. Боचाвер // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 138–156. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-138-156

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-138-156

**A.A. Koval¹, A.I. Fedoseev²,
D.R. Akhmedjanova¹, A.A. Bochaver¹**

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

² Association of Kruzhok Movement,
Moscow, 115054, Russian Federation

Learning programming through a video game: The search for significant changes in the internal position of students throughout the academic year

Educational video games are gaining increasing prominence as a learning modality. Within the framework of the project, the characteristics of the internal position of students in relation to learning programming in a game format were studied. The purpose of the article is to study the internal position of students regarding online game programming training and its changes based on questionnaires and digital traces. The study used self-report instruments, including questionnaires measuring Self-Regulated Learning, Metacognition, Self-Efficacy in Programming, and Student Burnout, as well as digital trace data analysis of players in the video game “Apiary Defence”, which teaches programming, extracted from the game platform.

The analysis of the results showed a significant increase in self-efficacy among the participants, especially those who had mastered programming at a high level. An additional result is a number of recommendations for researchers and developers, formulated on the basis of the conducted research.

Key words: video games in teaching schoolchildren, programming training, self-efficacy in programming, students' inner position, digital traces.

Acknowledgements. The study was funded by a grant from the Russian Science Foundation (project № 19-18-00271).

CITATION: Koval A.A, Fedoseev A.I, Akhmedjanova D.R., Bochaver A.A. Learning programming through a video game: The search for significant changes in the internal position of students throughout the academic year. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 138–156. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-138-156

Введение

В последние годы видеоигры активно применяются не только для досуга, но и в качестве обучающего инструмента. Геймификация обучения – использование таких аспектов игры, как удовольствие от процесса, состояние потока, индикаторы прогресса, таблицы лидеров – усиливает привлекательность занятия для обучающихся [7]. Кроме того, цифровые следы активности игроков могут становиться дополнительным источником данных для психолого-педагогических исследований.

В рамках данной статьи анализировались данные самоотчетных методик в сочетании с цифровыми следами игрового прогресса школьников, обучающихся программированию при помощи видеоигры «Защита пасеки»¹. Игра была опубликована в 2023 г. и сейчас служит основным инструментом обучения программированию в кружках в рамках образовательной программы «Программирование киберфизических систем», реализуемой в шести регионах России, в т.ч. в 27 организациях в Республике Башкортостан. Игра, доступная в виде десктопного приложения для использования в школе и мобильной версии для индивидуальной игры, представляет собой стратегию в жанре tower defense со встроенным программированием: в ходе игровых сессий необходимо отражать волны надвигающихся врагов с помощью специальных юнитов-дронов, защищая пасеку с энергомедом.

¹ От видеоигр к технологическому образованию. URL: <https://platform.kruzhok.org/> (дата обращения: 21.07.2025).

Нас интересовала внутренняя позиция учащихся по отношению к обучению в игровой форме и ее изменение по мере обучения, и мы использовали показатели самоэффективности, саморегуляции в обучении и выгорания в качестве ее индикаторов. *Самоэффективность*, или субъективная уверенность учащихся в умении справляться с поставленными задачами [12], положительно связана с достижениями, мотивацией, вовлеченностью и саморегуляцией учащихся [13; 14; 21; 27]; учащиеся с низкой самоэффективностью воспринимают свои трудности в учебе как результат низких когнитивных способностей, избегают сложных заданий и не уверены в своих способностях учиться [12].

Саморегуляция в обучении – это динамичный процесс постановки целей, отслеживания прогресса достижения целей и контроля когнитивных, метакогнитивных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих и средовых факторов при работе над учебными задачами [2; 4; 10; 22; 34]. Развитие и поддержка саморегуляции в обучении способствуют постановке здоровых целей, формированию ожиданий, которые соответствуют индивидуальным возможностям и ограничениям, и предохраняет учащихся от разочарования и выгорания [4; 19; 34]. Учащиеся с развитыми навыками саморегуляции могут лучше контролировать свои эмоции, мотивации, время и ресурсы, что приводит к меньшей усталости и апатии по отношению к своей учебе [2].

Дополнительно мы опирались на исследования *выгорания школьников* как возможного риска, который можно рассматривать как признак утраты субъектной позиции в связи с обучением, сниженной саморегуляции и низкой вовлеченности в обучение. Обязательное посещение занятий, выполнение заданий, прохождение экзаменов порождают стрессоры, приводящие к утрате познавательного интереса, скуке, тревоге, подавленности, снижению успеваемости, трудностям с концентрацией внимания, забывчивости, снижению продуктивности [3; 6; 24; 25; 28]. Компонентами выгорания школьников являются *истощение* (чувство напряжения и хроническая усталость, возникающие в связи с учебной нагрузкой как результат чрезмерной учебной нагрузки), *цинизм по отношению к школе* (безразличное или отстраненное отношение к школьным занятиям, потеря интереса к обучению и утрата его смысла) и *редукция учебных достижений* (сомнения в собственной компетентности, снижение академической успешности, рассогласование между возможностями ребенка и требованиями образовательной среды) [24].

Для повышения надежности результатов самоотчетные данные мы дополнили анализом *цифровых следов*, который часто используется в последнее время для исследования учебной вовлеченности [15; 18], саморегуляции [23; 29; 31] и мотивации [26] студентов. Цифровые

следы – это данные, которые генерируются при взаимодействии пользователей с цифровыми устройствами [17], например, когда учащиеся кликают на страницу, выполняют задание, пишут сообщение, платформа может фиксировать множество данных об этих действиях, которые потом используются для анализа. Такая возможность особенно ценна для сбора лонгитюдных данных о процессах обучения в режиме реального времени [11; 16; 20; 32; 33].

В ходе игры «Защита пасеки» пользователи могут менять поведение юнитов, используя редактор кода и добавляя новую логику поведения – например, программируя дрон таким образом, что при получении урона выше 50% он не продолжает сражаться, а направляется в ремонт. Соответственно, для успешного прохождения игры необходимо осваивать и применять программирование с помощью визуального языка машин состояний. По мере того, как игроки проходят уровни, на игровой платформе накапливается статистика игровых сессий, позволяющая использовать цифровые следы для анализа прогресса. Данная игра также интегрирована с платформой «Талант» Кружкового движения НТИ, где содержится информация об образовательных достижениях школьников, которые увлекаются программированием и новыми технологиями. Это позволяет сопоставить индивидуальные цифровые следы, связанные с навыками программирования в игре, с результатами анкетирования участников исследования.

На основе теоретического анализа были сформулированы следующие гипотезы исследования в отношении изменений, которые могут быть зафиксированы в результате анализа данных входного и выходного анкетирования и цифровых следов:

- 1) показатели саморегулируемого обучения возрастают;
- 2) показатели метапознания возрастают;
- 3) показатели самооффективности по программированию возрастают;
- 4) показатели выгорания снижаются;
- 5) цифровые следы, отражающие активность и уровень навыков программирования в игре, коррелируют с изменениями в показателях саморегуляции в обучении, метапознания, самооффективности в программировании и выгорания участников исследования.

Цели и задачи

Цель статьи – изучение внутренней позиции обучающихся в отношении игрового обучения программированию онлайн и ее изменений на материале опросников и цифровых следов. Основные задачи исследования включали, соответственно, установление связи между уровнем программирования обучающихся и их показателями самооффективности, саморегуляции и выгорания.

Материалы и методы

Обучение программированию через видеоигру проводилось в рамках еженедельных дополнительных занятий в кружках, и процедура предполагала лонгитюдное исследование со срезами в начале и конце 2024/2025 учебного года. Однако ряд сложностей заставил изменить запланированную процедуру: количество обучающихся в группах превосходило количество компьютеров в кабинетах, в связи с чем школьники размещались перед экранами по 2–3 человека; процедура входа в индивидуальные аккаунты и выхода из них в этих обстоятельствах игнорировалась; учебные группы сменяли одна другую перед экранами с десктопной версией игры без смены аккаунтов пользователей; кроме того, часть респондентов прекратила заниматься в кружках программирования до окончания учебного года. В связи с этим выборка составила две пересекающиеся, но не идентичные группы обучающихся, а выгруженные с игровой платформы цифровые следы оказались недоступны для персональной идентификации и сопоставления с данными анкетирования. В конце учебного года проводилось учебное мероприятие в формате индивидуальной диагностики прогресса в обучении программированию с использованием видеоигры, позволившее собрать доступные для идентификации цифровые следы с тех, кто успешно завершил обучение на протяжении учебного года – эти данные и были использованы для представленного ниже анализа.

Выборка входного анкетирования составила 275 участников, однако при сопоставлении с выборкой выходного анкетирования она сократилась до 94 человек в возрасте от 7 до 16 лет ($M_{\text{возр}} = 13,7$ лет), 26 девочек, что обусловило ограничения в статистической обработке и интерпретации полученных данных. В индивидуальной диагностике в конце учебного года участвовали 34 ребенка ($M_{\text{возр}} = 13,4$ лет, 11 девочек), чьи цифровые следы вошли в анализ.

Во входном и выходном анкетировании использовались следующие инструменты.

1. *Опросник саморегуляции в обучении*, включающий в себя 12 пунктов и две шкалы: поведенческие и когнитивные стратегии обучения, разработанные на основе опросника для младших школьников [9]. Альфа Кронбаха составила 0,724 и 0,840, Омега Макдональда – 0,732 и 0,843 для шкал поведенческих и когнитивных стратегий, соответственно.

2. *Опросник метапознания*, включающий 14 пунктов и три шкалы: шкалу планирования (целеполагания), шкалу мониторинга (контроля) и шкалу рефлексии [1]. Опросник обладает хорошими психометрическими свойствами: $\chi^2(74) = 550,15$, $p < 0,001$, CFI = 0,94, TLI = 0,93,

RMSEA = 0,07, SRMR = 0,04, $\chi^2/df = 7,43$, а также внутренней согласованностью ($\alpha = 0,92$; $\beta = 0,86$). Альфа Кронбаха составила 0,827, 0,853 и 0,821, Омега Макдональда – 0,833, 0,856 и 0,824 по шкалам, соответственно.

3. *Опросник самоэффективности в программировании для игры «Берлога. Защита пасеки»*, специально разработанный для этого проекта на основе рекомендаций научной литературы [8]. Опросник включает 13 пунктов по трем отдельным подшкалам: самоэффективность в программировании, самоэффективность в игре «Защита пасеки» и самоэффективность на платформе «Берлога». Подшкалы показывают хорошими психометрическими свойствами и высокой внутренней согласованностью. Самоэффективность в программировании: $\chi^2(2) = 5,51$, $p < 0,001$, CFI = 1,00, TLI = 1,00, RMSEA = 0,00, SRMR = 0,00, $\chi^2/df = 2,75$; самоэффективность в игре «Защита пасеки»: $\chi^2(5) = 4,38$, $p = 0,49$, CFI = 1,00, TLI = 1,00, RMSEA = 0,00, SRMR = 0,01, $\chi^2/df = 0,87$; самоэффективность на платформе «Берлога»: $\chi^2(2) = 5,78$, $p < 0,001$, CFI = 0,98, TLI = 0,95, RMSEA = 0,14, SRMR = 0,02, $\chi^2/df = 2,75$. Альфа Кронбаха составила 0,881, 0,704 и 0,876, Омега Макдональда 0,883, 0,717 и 0,882 по подшкалам, соответственно.

4. *Опросник выгорания школьников* [24], адаптированный на российской выборке [3], состоящий из 9 пунктов и включающий три подшкалы: истощение, цинизм и чувства несоответствия. Альфа Кронбаха составила 0,818, 0,823 и 0,745, Омега Макдональда 0,820, 0,833 и 0,750 по подшкалам, соответственно.

Вместе со входной анкетой участникам задавали вопрос о *предшествующем опыте программирования*. Из 94 участников 31 человек сообщили о том, что никогда не пробовали раньше программировать, а остальные имели определенный опыт: 40 человек писали программы на Python, 27 – делали мультфильмы и игры в Scratch, 23 – создавали программы в Minecraft с красным камнем, 17 – создавали скрипты в играх «Берлоги», 13 – программировали игры в Roblox, 11 – программировали контроллеры Arduino, 3 – занимались более сложным программированием.

Кроме того, с цифровой платформы по игре «Защита пасеки» выгрузились цифровые следы об игровых сессиях (длительность и частота игровых сессий, степень прохождения игры, количество игровых событий для каждого пользователя), о показателях успешности прохождения игры (например, размер нанесенного дроном ущерба, количество уничтоженных врагов), о показателях использования редактора кода (использовался ли редактор кода во время прохождения игры, сколько времени учащийся проводил в редакторе кода, сложность самостоятельных разработанных программ в игре).

Перед проведением сбора данных родители учащихся дали письменное информированное согласие на участие их детей в исследовании.

Сбор данных анкетирования и социально-демографических показателей осуществлялся через платформу «Талант»; цифровые следы для анализа выгружались из игры «Защита пасеки».

Анализ данных входного и выходного анкетирования осуществлялся в программе Jamovi: была проведена проверка факторной структуры и согласованности шкал (шкалы показали исходную факторную структуру и уровень согласованности от достаточного до очень хорошего), затем оценивалась нормальность распределения ответов по шкалам, затем проводилось сравнение распределений в связанных выборках методом Т-теста.

Анализ цифровых следов проводился в Jupiter Notebook на языке Python, использовались стандартные библиотеки Python. Учащиеся, принявшие участие в весеннем анкетировании (34 человека), были разбиты на три категории по наблюдаемому уровню программирования:

- высокий уровень: те, кто использовал редактор кода более чем в 60% случаев и также использовал отладку (индикацию состояний) (11 человек, 32,4%);
- средний уровень: те, кто использовал редактор кода более чем в 60% случаев, но не использовал отладку (9 человек, 26,5%);
- низкий уровень: те, кто использовал редактор кода менее чем в 60% случаев (14 человек, 41,2%).

Далее изучалась описательная статистика того, как именно учащиеся из различных категорий проходят игру, как используют редактор кода, какие изменения в динамике показателей опросников наблюдаются в сравнении входного и выходного анкетирования. Был также проведен корреляционный анализ, однако ввиду небольшой выборки возможности в достижении статистической значимости ограничены, поэтому необходимо осторожно интерпретировать полученные результаты.

Результаты

Сравнение показателей входного и выходного анкетирования

Результаты статистического критерия Шапиро–Уилка по всем показателям показали нарушение нормальности распределения данных, в связи с чем в дальнейшем анализе применялись непараметрические методы.

Сравнение показателей саморегуляции в обучении, метапознания, самоэффективности в программировании и выгорания школьников

Таблица 1

T-критерий для зависимых выборок по показателям саморегуляции, метапознания, самооффективности и выгорания школьников входного и выходного анкетирования

Предикторы (входное и выходное анкетирование)	$W_{\text{крит}}'$ Уилкоксона	p	Разница по среднему значению	Разница по стандартной ошибке	95% доверительный интервал		Размер эффекта Рангово- биссерриальная корреляция
					Нижний	Верхний	
Поведенческие стратегии	1661	0,693	4,84e-5	0,313	-0,50	1,00	0,050
Когнитивные стратегии	1798	0,755	-6,60e-5	0,389	-1,00	0,50	-0,038
Саморегуляция	1666	0,827	4,79e-5	0,601	-1,00	1,50	0,028
Планирование	1603	0,757	7,33e-5	0,444	-1,00	1,00	0,040
Контроль	1745	0,418	0,500	0,468	-0,50	1,50	0,104
Рефлексия	1262	0,913	3,22e-6	0,281	-1,00	0,50	0,015
Метапознание	2142	0,848	6,04e-5	1,065	-1,50	2,00	0,023
Самооффективность на платформе «Берлога»	613	<0,001	-2,000	0,324	-2,50	-1,50	-0,62160
Самооффективность в программировании	1384	0,987	-2,96e-5	0,234	-0,50	0,50	-0,002
Самооффективность в игре «Защита пасеки»	758	<0,001	-2,000	0,438	-3,00	-1,00	-0,481
Истощение	1482	0,506	-0,500	0,483	-1,50	1,00	-0,085
Цинизм	1388	0,346	-0,500	0,344	-1,50	0,50	-0,121
Чувство несоответствия	1056	0,601	-6,88e-6	0,264	-1,00	0,50	-0,073
Выгорание	1797	0,502	-0,500	0,975	-2,50	1,00	-0,082

по результатам входного и выходного анкетирования не показали значимых изменений кроме роста двух из трех типов самооффективности (табл. 1) – самооффективности на платформе «Берлога» ($W = 613$, $p < 0,001$) и самооффективности в игре «Защита пасеки» ($W = 758$, $p < 0,001$).

Анализ цифровых следов

В табл. 2 представлены средние значения показателей успешности прохождения игры и использования редактора кода для обучающихся с разным уровнем программирования. Средний показатель нанесенного дронам ущерба значительно выше в группе с высоким уровнем программирования (349,36) по сравнению со средним (216,67) и низким (73,22) уровнями. Это свидетельствует о том, что обучающиеся, лучше умеющие программировать, более эффективно используют в игре дроны для нанесения урона противнику. Разница между средним и низким уровнями также существенна, что подчеркивает важность программирования для достижения успеха в игре. Аналогичная тенденция наблюдается и в количестве уничтоженных врагов: обучающиеся с высоким уровнем программирования в среднем уничтожают больше врагов (4,18) по сравнению с учащимися со средним (1,78) и низким (1,93) уровнями.

Таблица 2

**Показатели успешности прохождения игры
и показатели использования редактора кода (среднее)
по категориям программирования**

	Высокий уровень программирования	Средний уровень программирования	Низкий уровень программирования
Количество нанесенного ущерба дронам	349,3	216,6	73,2
Количество уничтоженных врагов	4,1	1,7	1,9
Количество времени, проведенного в редакторе кода	79,8	71,1	106,3

В среднем те, у кого низкий уровень программирования, проводят в редакторе кода больше времени (106,28), чем те, у кого высокий и средний уровень (79,75 и 71,11 соответственно). Возможно, это значит, что обучающиеся с низким уровнем программирования тратят больше времени на эксперименты и исправление ошибок, в то время как более продвинутые обучающиеся пишут код быстрее и эффективнее.

Анализ описательной статистики, а также корреляционный анализ позволяют выявить общие тенденции во взаимосвязи уровня программирования с изменениями в саморегуляции обучения, метакогнитивных процессах, самоэффективности и выгорании, однако маленькая выборка не позволяет проверить эти тенденции более строгими математическими методами. Результаты показывают, что характеристики внутренней позиции обучающихся в связи с участием в игре «Защита пасеки» предположительно зависят от их уровня программирования.

Наибольший рост самоэффективности на платформе «Берлога» демонстрируют участники с высоким уровнем программирования (3,5), в то время как у участников со средним уровнем программирования этот рост значительно меньше (1,6), а у участников с низким уровнем – наименьший (1,0): это может указывать на то, что более опытные программисты, участвуя в игровом процессе, ощущают себя более уверенно в своих силах и возможностях, что, вероятно, связано с их способностью успешно решать игровые задачи и контролировать ход игры (корреляция равна 0,98, $p < 0,1$). По самоэффективности в игре «Защита пасеки» наблюдается положительная динамика у участников с высоким уровнем программирования (4,5), в то время как у участников со средним и низким уровнями программирования отмечается снижение данного показателя (–1,3 и –1,5 соответственно), что может быть связано с трудностями в освоении игрового процесса и программирования дронов и, как следствие, с разочарованием в своих возможностях (корреляция равна 0,91, $p < 0,1$).

Анализ динамики других показателей субъектности выявил ряд других предполагаемых тенденций, однако они носят предварительный характер, поскольку полученные корреляционные коэффициенты не достигают уровня статистической значимости ($p > 0,1$), что ограничивает возможность достоверной интерпретации выявленных связей и требует их проверки на более репрезентативной выборке. Независимо от уровня программирования, наблюдается тенденция к улучшению поведенческих стратегий и саморегуляции, при этом учащиеся с низким уровнем программирования показывают больший рост по этим показателям. Однако в то время как начинающие программисты предположительно демонстрируют рост когнитивных стратегий и метапознания,

более опытные, напротив, демонстрируют снижение метакогнитивных навыков. Кроме того, у учащихся с более высоким уровнем программирования наблюдается тенденция к снижению уровня выгорания, в то время как у учащихся с более низким программирования – к его увеличению.

Обсуждение

Итак, проверка гипотез на данных входного и выходного анкетирования и цифровых следов показала, что статистически значимо изменились (повысились) у участников только показатели самооффективности на платформе «Берлога» и в игре «Защита пасеки»: судя по всему, по мере погружения в игру и успешного прохождения уровней у учащихся растет уверенность в своих способностях проходить последующие уровни игры. Это соответствует теоретическим положениям А. Бандуры [12] и эмпирическим исследованиям [13; 14].

Отсутствие значимых различий между двумя замерами по показателям саморегуляции в обучении и метапознания может объясняться предметно-ориентированностью конструкторов самооффективности и саморегуляции [12]: исследователи рекомендуют разрабатывать целевые инструменты измерения для отдельных предметов или видеоигр [30].

Отсутствие изменений в показателях выгорания указывает на достаточно благополучное эмоциональное состояние обучающихся и согласуется с данными о том, что выгорание характерно для учащихся выпускных классов, а таких участников в нашей выборке не было [3; 6; 24]. Таким образом, гипотезы 1, 2 и 4 не подтвердились; гипотезы 3 и 5 подтвердились частично.

Заключение и выводы

Проведенное исследование внутренней позиции обучающихся по отношению к обучению программированию на протяжении использования видеоигры «Защиты пасеки» показало значимое повышение самооффективности участников, особенно у тех, кто достиг высокого уровня программирования. Не выявлено значимых изменений по показателям саморегуляции в обучении, метапознания и выгорания.

Дополнительным важным результатом можно считать методические итоги, связанным с применением сочетания анализа данных опросников с анализом цифровых следов. Хотя интеграция анализа цифровых следов в психолого-педагогические исследования, их использование требует много усилий на этапах подготовки исследования и сбора данных,

а также требует специфических компетенций специалистов на этапе анализа. Полученные результаты позволяют сформулировать ряд *рекомендаций* по сотрудничеству между исследователями в сфере психологии образования и педагогами, которые организуют образовательную среду в рамках проекта.

1. *Подготовка педагогов.* Ограничения сбора данных «в поле» и в видеоигре, рассинхронизация получения этих данных, разнообразные технические сложности могут не быть учтены в начале проекта и затем препятствовать реализации исходного дизайна исследования и затруднять анализ. Для повышения надежности и прикладного значения получаемых результатов исследователям важно заранее обсудить задачу сбора данных с педагогами и учитывать ее при организации занятий. В частности, педагогам рекомендуется рассаживать учащихся за отдельные компьютеры, помогать учащимся с организацией индивидуального аккаунта, возможно, отдавать предпочтение мобильной версии игры в противовес десктопной. Персональный аккаунт позволяет школьникам идентифицироваться с персонажем, отслеживать свой прогресс, выстраивать стратегию игры. Программирование в игровом пространстве, настроенном другими учениками на предыдущих занятиях, а также групповая рассадка за компьютеры снижают вовлеченность в игру и фокус на обучении программированию.

2. *Сопровождение педагогов.* У педагогов, использующих на своих занятиях видеоигру, образовательный процесс отличается от традиционного, и они могут нуждаться в сопровождении на этапах подготовки и проведения занятий. Педагогам нужно хорошо ориентироваться в сеттинге и механике игры, чтобы планировать занятия, обсуждать их результаты и корректно отвечать на вопросы учащихся. Также им важно понимать и учитывать ограничения видеоигры, в том числе, учить детей базовым навыкам, которые могут быть в явном виде не прописаны в игре (например, вход/выход из личного аккаунта). Очень ценным представляется встраивание рефлексивного компонента в учебный процесс – задавание учащимся вопросов, например, об используемых ими приемах и стратегиях, о возникающих сложностях, о совершаемых ошибках и способах их исправления. Рефлексия очень важна для успешного учебного процесса, но в то же время при непосредственном погружении в игру она может разрушать состояние потока и удовольствия от процесса, ключевые для игры. Кроме того, педагоги могут интегрировать обсуждение игрового процесса в более обширный контекст программирования для расширения кругозора и выстраивания образовательной перспективы у школьников.

3. *Диалог с педагогами.* Для педагогов коммуникация с исследователями – это возможность оптимизировать учебный процесс, отрефлексировать и упрочить свою педагогическую позицию в новом формате, а также получить поддержку от профессионального сообщества. Для исследователей – это возможность поддержать мотивацию педагогов на вдумчивое использование видеоигры, а также очень ценный источник обратной связи по учебному и игровому процессу и возникающим сложностям, которая может быть полезна для модификации и улучшения игры.

4. *Учет уровня учащихся.* Предшествующий опыт обучения программированию играет большую роль в самоэффективности школьников. Педагогам рекомендуется учитывать этот показатель при проектировании занятий, в том числе, возможно, использовать предшествующий опыт программирования некоторых учащихся для обучения тех, кто не имеет такого опыта. Педагоги могут адаптировать задания таким образом, чтобы у школьников с маленьким опытом программирования были ситуации успеха – продвижение на другой уровень или набор какого-то количества баллов за сессию, что может способствовать повышению их самоэффективности.

5. *Учет пола учащихся.* Девочек в кружках обучения программированию традиционно меньше, чем мальчиков. Девочки же демонстрируют более низкие показатели самоэффективности, несмотря на то что (по данным входного анкетирования) лучше владеют поведенческими стратегиями саморегуляции, чем мальчики. Возможно, это связано с социальными стереотипами, в соответствии с которыми точные науки и связанные с ними прикладные области, такие как программирование, инженерия и пр., являются уделом мальчиков и мужчин. Повсеместный тренд на привлечение девочек в STEM может быть реализован в подобного рода занятиях, где девочки могут получать опыт успешности и признания благодаря поддержке педагогов.

В целом интеграция видеоигр в педагогическую практику и анализа цифровых следов в репертуар исследователей обогащает как педагогические, так и исследовательские возможности. Однако это требует отдельной подготовки и рефлексии в отношении вызовов, с которыми сталкиваются участники проекта (педагоги, исследователи, обучающиеся). Перспектива данного проекта состоит в более глубоком изучении изменений внутренней позиции обучающихся в отношении обучения программированию через видеоигру, которое бы включало развернутый подготовительный этап, включающий работу с педагогами, обучающимися программированию с помощью видеоигры, участие более обширной

выборки, использование более целевых инструментов, а также интервью с обучающимися и педагогами.

Ограничения исследования: небольшая, неоднородная по возрасту и полу выборка; нарушения процедуры сбора данных по сравнению с планом; использование опросников саморегуляции в обучении и метапознания, предназначенных для традиционного классно-урочного формата обучения; ограничения анализа цифровых следов.

Библиографический список / References

1. Ахмеджанова Д.Р., Окунола А.О. Адаптация шкалы метапознания из опросника саморегуляции DAACS при участии российских подростков // Психологическая наука и образование. 2025. № 5. С. 91–104. DOI: 10.17759/pse.2025300507 [Akhmedjanova D.R., Okunola A.O. Adaptation of the metacognition scale from the DAACS SRL survey with participation of Russian adolescents. *Psychological Science and Education*. 2025. No. 5. Pp. 91–104. (In Rus.). DOI: 10.17759/pse.2025300507]
2. Ахмеджанова Д.Р. Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 11–43. DOI:10.17323/vo-2024-17280 [Akhmedjanova D.R. Role of social and self-regulated learning in school contexts. *Voprosy obrazovaniya*. 2024. No. 1. Pp. 11–43. (In Rus.). DOI:10.17323/vo-2024-17280]
3. Бочавер А.А., Михайлова О.Р. Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 70–100. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-70-100 [Bochaver A.A., Mikhailova O.R. School burnout: Adaptation of the inventory on a Russian sample. *Voprosy obrazovaniya*. 2023. No. 2. Pp. 70–100. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-70-100]
4. Зинченко Ю.П., Моросанова В.И. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени. М.; СПб., 2020. [Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I. *Psikhologiya samoregulyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni* [Psychology of self-regulation: Evolution of approaches and challenges of the time]. Moscow; St. Petersburg, 2020.]
5. Леонтьев Д.А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип // Психология саморегуляции в XXI в.: монография / отв. ред. В.И. Моросанова. М.; СПб., 2011. С. 74–89. [Leontiev D.A. Self-regulation as a subject of study and as an explanatory principle. *Psychology of Self-Regulation in the 21st Century*. Monograph. V.I. Morosanova (ed.). Moscow, St. Petersburg, 2011. Pp. 74–89. (In Rus.)]
6. Мурадымова Л.Р., Бочавер А.А. Выгорание старшеклассников в контексте подготовки к ЕГЭ: роль образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2025. № 30 (2). С. 47–60. DOI: 10.17759/pse.2025300204 [Muradyмова L.R., Bochaver A.A. High school students' burnout in the context of exam preparation: The role of the educational environment. *Psychological Science and Education*. 2025. No. 30 (2). Pp. 47–60. (In Rus.). DOI: 10.17759/pse.2025300204]

7. Полезные игры и польза игр: монография / А.И. Федосеев, А.А. Андрюшков, Г.Г. Горбунов и др. М., 2025. DOI: 10.17323/978-5-7598-4186-9. [Fedoseev A.I., Andryushkov A.A., Gorbunov G.G. et al. Poleznye igry i polza igr [Useful games and the usefulness of games]. *Monograph*. Moscow, 2025. DOI: 10.17323/978-5-7598-4186-9]
8. Akhmedjanova D.R. Domain-specific self-efficacy scales for elementary and middle school students. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2024. No. 17 (1). Pp. 45–66. DOI: 10.11621/pir.2024.0103
9. Akhmedjanova D.R., Lizunova E.G. Development and initial validation of the self-regulated learning survey for elementary school students. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2024. No. 21 (2). Pp. 387–407. DOI: 10.17323/1813-8918-2024-2-387-407
10. Andrade H.L., Brookhart S.M., Yu E.C.Y. Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education*. 2021. No. 6. DOI: 10.3389/educ.2021.751168
11. Arizmendi C.J., Bernacki M.L., Raković M. et al. Predicting student outcomes using digital logs of learning behaviors: Review, current standards, and suggestions for future work. *Behavior Research Methods*. 2022. No. 55 (6). Pp. 3026–3054. DOI: 10.3758/s13428-022-01939-9
12. Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. *Pajares F., Urdan T. Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn., 2006. Pp. 307–337.
13. Céspedes C., Rubio A., Viñas F. et al. Relationship between self-concept, self-efficacy, and subjective well-being of native and migrant adolescents. *Frontiers in Psychology*. 2021. No. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.620782
14. DiBenedetto M.K., Schunk D.H. Assessing academic self-efficacy. *Khine M.S., Nielsen T. Academic self-efficacy in education: Nature, assessment, and research*. Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2022. Pp. 11–37.
15. Fincham E., Whitelock-Wainwright A., Kovanović V. et al. Counting clicks is not enough: Validating a theorized model of engagement in learning analytics. *Proceedings of the 9th international conference on learning analytics & knowledge*. New York, 2019. Pp. 501–510. DOI: 10.1145/3303772.3303775.
16. Grisold T., Kremser W., Mendling J. et al. Generating impactful situated explanations through digital trace data. *Journal of Information Technology*. 2023. No. 39 (1). Pp. 2–18. DOI: 10.1177/02683962231208724
17. Hakimi L., Eynon R., Murphy V.A. The Ethics of using digital trace data in education: A thematic review of the research landscape. *Review of Educational Research*. 2021. No. 91 (5). Pp. 671–717. DOI: 10.3102/00346543211020116
18. Henrie C.R., Halverson L.R., Graham C.R. Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*. 2015. No. 90. Pp. 36–53. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.09.005
19. Özhan M.B., Yüksel G. The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: A holistic model proposal. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 2021. No. 8 (1). Pp. 145–162. DOI: 10.33200/ijcer.824488
20. Pardos Z.A. Big data in education and the models that love them. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2017. No. 18. Pp. 107–113. DOI: 10.1016/j.cobeha.2017.11.006

21. Peura P., Aro T., Viholainen H. et al. Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*. 2019. No. 73. Pp. 67–78. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.05.007
22. Pintrich P.R. A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*. 2004. No. 16 (4). Pp. 385–407. DOI: 10.1007/s10648-004-0006-x
23. Saint J., Fan Y., Gašević D., Pardo A. Temporally-focused analytics of self-regulated learning: A systematic review of literature. *Computers and Education Artificial Intelligence*. 2022. No. 3. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100060
24. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 2009. No. 25 (1). Pp. 48–57. DOI: 10.1027/1015-5759.25.1.48
25. Sulea C., van Beek I., Sarbescu P. et al. Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*. 2015. No. 42. Pp. 132–138. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.08.018
26. Syal S., Nietfeld J.L. The impact of trace data and motivational self-reports in a game-based learning environment. *Computers & Education*. 2020. No. 157. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103978
27. Talsma K., Schüz B., Schwarzer R., Norris K. I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*. 2018. No. 61. Pp. 136–150. DOI:10.1016/j.lindif.2017.11.015
28. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Reciprocal effects of mathematics performance, school engagement and burnout during adolescence. *British Journal of Educational Psychology*. 2022. DOI: 10.1111/bjep.12548
29. Winne P.H. Modeling self-regulated learning as learners doing learning science: How trace data and learning analytics help develop skills for self-regulated learning. *Metacognition and Learning*. 2022. No. 17 (3). Pp. 773–791. DOI: 10.1007/s11409-022-09305-y
30. Winne P.H., Azevedo R. Metacognition. *Sawyer R.K. The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, 2014. Pp. 63–87. DOI: 10.1017/CBO9781139519526.006
31. Ye D., Pennisi S. Using trace data to enhance students' self-regulation: A learning analytics perspective. *The Internet and Higher Education*. 2022. No. 54. DOI: 10.1016/j.iheduc.2022.100855
32. Zendle D., Ballou N., Cutting J., Petrovskaya E. Four grand challenges for video game effects scholars: How digital trace data can improve the way we study games. *PsyArXiv Preprints*. 2023. No. 2. Pp. 1–22. DOI: 10.31234/osf.io/ua6nr
33. Zhuravleva V.V., Manicheva A.S., Feshchenko A.V., Berestov A.V. Optimization of the algorithm for identifying digital traces of schoolchildren in the Altai Territory. *Journal of Physics Conference Series*. 2020. No. 1615 (1). DOI: 10.1088/1742-6596/1615/1/012013
34. Zimmerman B.J., Schunk D.H. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, 2011. DOI: 10.4324/9780203839010

Статья поступила в редакцию 02.09.2025, принята к публикации 02.11.2025

The article was received on 02.09.2025, accepted for publication 02.11.2025

Сведения об авторах / About the authors

Коваль Анастасия Алексеевна – стажер-исследователь Международной лаборатории проектирования и исследований в онлайн-обучении, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Anastasia A. Koval – research intern at the International Laboratory of Research and Design in eLearning, HSE University, Moscow

E-mail: aakoval@hse.ru

Федосеев Алексей Игоревич – президент, Ассоциация участников технологических кружков; лидер проекта, Национальная киберфизическая платформа «Берлога», г. Москва

Alexey I. Fedoseev – president, Association of Kruzhok Movement; leader, National Cyber-Physical Platform “Berloga”, Moscow

E-mail: fedoseev@kruzhok.org

Ахмеджанова Диана Рафаильевна – PhD (психология образования), доцент; Департамент образовательных программ, Центр исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Diana R. Akhmedjanova – PhD in Educational Psychology; Department of Educational Programmes, Center for Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Бочавер Александра Алексеевна – доктор психологических наук; старший научный сотрудник, директор Центра исследований современного детства; доцент Департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Alexandra A. Bochaver – Dr. Hab (Psychology); senior researcher, Director of the Center for Modern Childhood Research; associate professor at the Department of Educational Programmes of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: abochaver@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Коваль А.А. – теоретический обзор, анализ цифровых следов

Федосеев А.И. – сбор данных, анализ цифровых следов

Ахмеджанова Д.Р. – теоретический обзор, анализ и интерпретация данных

Бочавер А.А. – теоретический обзор, обобщение результатов

Contributions of the authors

A.A. Koval – literature review, analysis of digital traces, paper formatting

A.I. Fedoseev – data collection for the study, data description, analysis of digital traces

D.R. Akhmedjanova – literature review, analysis of questionnaire data, data interpretation

A.A. Bochaver – data interpretation, analysis and synthesis of results, writing conclusions

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-157-171

УДК 37.015.3+378.147

А.А. Ларкина

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

Цифровые продукты для формирования диагностического мышления педагога-психолога

Актуальность настоящей статьи связана с быстрым ростом цифровизации образования и непрерывным усложнением задач психолого-педагогической диагностики. В настоящее время педагоги-психологи непрерывно сталкиваются с необходимостью глубокого развития диагностического мышления. Несмотря на наличие множества цифровых продуктов для автоматизации тестирования, большинство из них не предусматривает формирование когнитивных, метакогнитивных и коммуникативных компетенций специалиста. Целевая разработка и использование существующих интерактивных кейс-систем, адаптивных алгоритмов и рефлексивных модулей позволит перейти от «цифровых клонов» методик к инструментам целенаправленного развития профессионального мышления диагноста. Целью статьи является анализ современных цифровых продуктов с последующим выбором оптимального для изучения психологических закономерностей формирования диагностического мышления у педагогов-психологов.

Ключевые слова: диагностическое мышление педагогов-психологов, цифровые образовательные технологии, психолого-педагогическая диагностика, цифровое образовательное пространство, цифровая образовательная среда, искусственный интеллект в образовании

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ларкина А.А. Цифровые продукты для формирования диагностического мышления педагога-психолога // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 157–171. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-157-171

© Ларкина А.А., 2026



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

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-157-171

A.A. LarkinaMoscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Digital products for developing diagnostic thinking in educational psychologists

The relevance of the article is associated with the rapid growth of digitalization in education and the continuous increase in complexity of psychological and pedagogical diagnostic tasks. Currently, educational psychologists continuously face the need to deeply develop diagnostic thinking. Despite the existence of numerous digital products for automating testing, most of them do not provide for the formation of cognitive, metacognitive, and communicative competencies of specialists. Targeted development and use of existing interactive case-systems, adaptive algorithms, and reflective modules will allow the transition from “digital clones” of methodologies to tools for purposeful development of professional diagnostic thinking. The aim is to analyze modern digital products with subsequent selection and inclusion of the optimal ones for studying the psychological patterns of diagnostic thinking formation in educational psychologists.

Key words: diagnostic thinking of educational psychologists, digital educational technologies, psychological and pedagogical diagnostics, digital educational space, digital educational environment, artificial intelligence in education

CITATION: Larkina A.A. Digital products for developing diagnostic thinking in educational psychologists. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 157–171. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-157-171

Введение

Современная психолого-педагогическая диагностика подразумевает способность специалиста формулировать обоснованные гипотезы и умение критически оценивать результаты. Актуальность формирования диагностического мышления у педагогов-психологов обусловлена

ростом сложности образовательных и социально-психологических ситуаций, которые требуют быстрой и обоснованной интерпретации данных наблюдений. Технологии цифрового обучения открывают новые возможности для целенаправленного развития диагностического мышления, сочетая интерактивные кейсы, адаптивные алгоритмы и рефлексивные модули. Переход к цифровым форматам в профессиональном образовании психологов обеспечивает непрерывность обучения и гибкость образовательного процесса [2; 10].

Теоретические основы диагностического мышления

Диагностическое мышление преимущественно рассматривается в качестве совокупности когнитивных процессов, включающих в себя сбор, обработку и интерпретацию данных о субъекте или ситуации. Диагностическое мышление психолога – это системная профессиональная способность целенаправленно собирать, анализировать и интерпретировать данные о личностных, эмоциональных и поведенческих особенностях клиента. Диагностическое мышление включает умение на основе многоканальных наблюдений формировать диагностические гипотезы и проверять их через сопоставление с базовыми психологическими знаниями.

Структура диагностической деятельности включает в себя содержательные научные знания, метакогнитивные стратегии и рефлексивную компетентность. Содержательные знания обеспечивают формирование прочной основы для правильной идентификации феноменов, метакогнитивные стратегии позволяют поддерживать планирование, мониторинг и регулирование диагностического процесса, а рефлексивная компетентность отвечает за анализ собственных действий и принятия решений [4; 13]. Важным дополнением к данной модели выступают коммуникативные профессиональные умения, которые способствуют эффективному взаимодействию с клиентами и коллегами, что в свою очередь значительно повышает качество диагностики [9; 15]. Комплексное развитие всех перечисленных компонентов позволяет педагогу-психологу объективно и качественно проводить диагностику.

Цифровое образовательное пространство и цифровая образовательная среда

Информационно-образовательное пространство представляет собой неразрывное единство информации, средств ее хранения и производства, методов и технологий работы, обеспечивающих получение

информации субъектами в целях образования [16]. Н.С. Спартакиан и М.Г. Синякова отмечают, что сущность цифрового образовательного пространства связана с отсутствием зависимости от геополитических границ, потребностью в нормативно-правовом регулировании дистанционного обучения, формированием единой информационно-образовательной среды и соблюдением требований к материально-техническому оснащению образовательного процесса [Там же].

Цифровая образовательная среда является подсистемой образовательной среды, со своей совокупностью специально организованных педагогических условий обучения, воспитания и развития личности, в свою очередь реализуемых на основе цифровых технологий [14; 17].

Цифровое образовательное пространство и цифровая образовательная среда представляют собой два взаимосвязанных подхода к организации образовательного процесса с помощью современных информационно-коммуникационных средств и технологий. Пространство характеризует технологическую и информационную инфраструктуру, а формирование педагогических и организационных условий для эффективного обучения обеспечивает среда [16; 17]. Цифровое образовательное пространство включает распределенные хранилища данных, электронные библиотеки, облачные хранилища, образовательные порталы и сети передачи данных. Его функции: агрегирование и систематизация ресурсов; обеспечение защищенного доступа к интернету; масштабируемость и интеграция сервисов.

Фундамент цифровой образовательной среды – информационно-коммуникационные технологии. Ключевые компоненты: методические системы, системы управления обучением (LMS), коммуникативные и оценочно-аналитические блоки [14; 18].

Оба понятия ориентированы на индивидуализацию обучения, устойчивую инфраструктуру и нормативное регулирование. Отличие состоит в том, что пространство сосредоточено на технологической базе, а среда – на проектировании учебных сценариев, взаимодействии участников и оценке результатов. Пространство носит системообразующий характер, а среда представляет локализованную образовательную экосистему.

Разграничение этих понятий необходимо для корректного проектирования цифровых образовательных решений. Пространство формирует стратегические векторы развития образования, среда реализует тактические задачи конкретного процесса [12; 18].

Классификация цифровых продуктов для формирования диагностического мышления педагога-психолога

В области современных цифровых решений, направленных на развитие диагностического мышления педагогов-психологов, существует несколько категорий.

1. Симуляции и виртуальные лаборатории отвечают за динамическое воспроизведение клинических сценариев для отработки диагностических процедур в контролируемой среде [21; 23; 25].

2. Серьезные игры и игровые тренажеры воспроизводят сюжетные ситуации, требующие выдвигения и проверки диагностических гипотез, способствуя освоению метакогнитивных стратегии [19–21].

3. Интеллектуальные тьюторы на базе искусственного интеллекта обеспечивают адаптивную поддержку формирования диагностических навыков [23; 24].

4. Платформы анализа учебных кейсов позволяют практикующим специалистам работать с реальными ситуациями, сравнивать их с эталонными [22; 24].

5. Адаптивные обучающие системы подразумевают мультимодальные представления диагностической информации и настраиваемые сценарии обучения [23; 24].

6. Специализированные базы данных поддерживают структурированное накопление эмпирического опыта¹ [7].

7. Дашборды визуализируют диагностические данные и позволяют отслеживать динамику прогресса [14; 23].

Интеграция психодиагностических инструментов в электронные образовательные среды позволяет не только оперативно отслеживать текущий уровень профессионального развития обучающихся, но и прогнозировать потенциальные трудности, что открывает новые возможности для персонализированного обучения и поддержки студентов [8; 10].

Обзор существующих цифровых продуктов для формирования диагностического мышления

В ходе обзора существующих цифровых продуктов, предназначенных для формирования диагностического мышления педагогов-психологов,

¹ Реестр психодиагностического инструментария для работы психологов в системе образования. М., 2024. URL: <https://mgppu.ru> (дата обращения: 25.10.2025).

был выявлен широкий спектр предложений. Разработки относятся к различным классам цифровых решений и ориентированы на развитие отдельных компонентов диагностического мышления. Такой фрагментарный подход определяет их ограниченную эффективность в задачах комплексного формирования данного вида профессионального мышления.

Зарубежные цифровые продукты

1. *Virtual Case System* Стокгольмского университета предоставляет собой исследовательский проект, направленный на разработку и исследование виртуальных кейсов для обучения, тренировки и оценки профессиональных навыков. Виртуальные кейсы позволяют моделировать встречи специалиста с цифровым аватаром другого человека, что обеспечивает взаимодействие [22].

Система применяется в медицине, психологии, педагогическом образовании, юриспруденции и социальной помощи [21; 22]. Особенностью проекта является возможность самостоятельного редактирования кейсов без участия программистов. Разработка основывается на более чем 30-летнем опыте исследований профессора Уно Форсса и реализуется совместно с университетом Хальмстада и Каролинским институтом [22].

2. *Intelligent Tutoring System “Diagnostic Coach”* (США) представляет собой интеллектуальную обучающую систему, разработанную для поддержки формирования диагностического мышления и навыков диагностического решения сложных профессиональных задач. Система имитирует опытного наставника, предоставляет персонализированную интерактивную поддержку и обучение на основе анализа действий пользователя [23; 24].

Система использует продвинутые модели знаний и диагностического процесса, включая модели экспертов и модели обучающихся, что позволяет выявлять проблемы в знаниях и адаптировать обучение под конкретного пользователя. Обеспечивает обучение диагностическому мышлению через взаимодействие с симуляциями, поддерживает процесс постановки гипотез, проверки наблюдений, анализа данных. Предоставляется обратная связь с объяснениями.

Архитектура системы включает экспертную модель предметной области и адаптивное управление обучением [24]. Экспериментальные исследования показали улучшение качества диагностического мышления и перенос стратегий на новые ситуации.

“Diagnostic Coach” применяется в медицине, психологии, инженерии и других профессиональных областях, где важна точность диагностического мышления [25].

3. *Serious Game “MindMapper”* (Германия) представляет собой образовательную игру, разработанную для формирования диагностического и критического мышления, а также навыков структурирования информации [19].

Пользователи создают и развивают ментальные карты, отражающие причинно-следственные связи, гипотезы и планы действий, что облегчает осмысление сложных клинических и педагогических ситуаций. Программа повышает вовлеченность и мотивацию к обучению за счет геймификации процесса, имеет возможности коллективной работы и используется в очном и в дистанционном форматах. Архитектура строится на принципах визуального мышления и интегрируется с платформами для совместной работы.

Использование “MindMapper” значительно улучшает навыки аналитического мышления и диагностики, способствует развитию когнитивных навыков и комплексной оценке ситуации [22].

“MindMapper” используется в высших учебных заведениях и профессиональных тренинговых программах для развития навыков работы с информацией и повышения качества принятия решений [19; 21].

4. *PsyToolkit* – это бесплатная онлайн-платформа для программирования, проведения и анализа когнитивно-поведенческих экспериментов и опросов, включая тесты личности. Данная программа позволяет создавать, модифицировать и запускать сложные психологические эксперименты и опросы целиком через веб-интерфейс [24]. Имеет инструменты программирования и собственный язык скриптов, библиотеку из более 100 готовых проектов и тестов, осуществляет сбор данных и базовый анализ, поддерживает масштабируемость и многократное использование. Используется для учебных целей, научных исследований и онлайн-экспериментов [19]. Платформа доступна из браузера, совместима с современными системами и интегрируется со статистическими пакетами.

Признана одной из самых удобных платформ для психологических исследований и обучения; обеспечивает стандартизацию и репликацию исследований, активно применяется в образовательном процессе и международных проектах [21].

Оценка эффективности иностранных разработок

Зарубежные цифровые продукты эффективно развивают отдельные компоненты диагностического мышления, используя симуляции, адаптивное обучение и геймификацию; могут предоставлять реалистичные кейсы, повышают мотивацию и развивают критическое мышление. Однако представленные системы не показывают весь диагностический

цикл и редко используют реальные кейсы, что ограничивает развитие навыков, применяемых в реальной психолого-педагогической практике.

Отечественные цифровые продукты

Отечественные цифровые продукты можно классифицировать на три основных типа:

1) разработка методик и выполнение заказов на их применение, обеспечение стандартизированных инструментов психодиагностики (АРМ «Психотест», Psychometric Expert, модуль «Диагностика» в системе «Э-Психология»);

2) информационно-помогающие системы, ориентированные на поддержку профессиональной деятельности и обучение через предоставление экспертных знаний и рекомендаций (Отечественная экспертная система «Психология» М.Ю. Забродина);

3) проблемно-ориентированные системы, которые фокусируются на решении конкретных диагностических задач, способствуя развитию практических навыков критического мышления (PsyCase).

PsychoTest (АРМ «Психотест») представляет собой автоматизированное рабочее место специалиста для комплексного проведения психодиагностического обследования с использованием современных информационных технологий [1]. Система обеспечивает полный цикл психодиагностически работы: от тестирования до анализа и интерпретации результатов.

Поддерживает множество методик, автоматизированное тестирование с единообразным инструктажем, исключает избыточную информацию, имеет встроенную базу данных, интеллектуальный пользовательский интерфейс и возможности сложного статистического анализа [6]. Совместим с разными версиями ОС Windows и интегрирована с базами данных норм и нормативов.

Используется для оценки психофизиологических показателей, утомления, моторной асимметрии и других параметров, обеспечивает стандартизацию и объективность тестирования² [1].

АРМ «Психотест» предназначена для решения оценочных задач при применении многомерных диагностических методик, что является ее сильной стороной. Существенным ограничением является невозможность ее применения для решения причинных диагностических задач.

² Реестр психодиагностического инструментария для работы психологов в системе образования. М., 2024. URL: <https://mgppu.ru> (дата обращения: 25.10.2025).

Psychometric Expert (Академия ФСИИ) представляет собой многофункциональную компьютерную систему и среду визуальной разработки экспертных систем персонала, предназначенную для комплексного психологического обследования и сопровождения в разных организациях, включая систему ФСИИ России [7, с. 320].

Система поддерживает широкий набор психодиагностических методик, создание собственных экспертных систем и интеграцию данных. Обеспечивает планирование и проведение психодиагностики личности и группы, включает библиотеку психодиагностических методик, электронный учебник, средства разработки интерпретаторов и критериев оценки данных. Поддерживает статистический анализ, интеграцию приложений и многопользовательский режим³ [7].

Программа работает в Windows-среде, обладает современным интерфейсом и сетевыми возможностями. Используется с 2004 г. в Академии ФСИИ России для профессиональной подготовки психологов, психодиагностики и психологического сопровождения курсантов и сотрудников. Обеспечивает сбор экспериментальных данных и поддержку исследований, кадрового отбора и профориентации персонала [8].

Модуль «Диагностика» в системе «Э-Психология» представляет собой программный компонент, предназначенный для организации и проведения цифровой психодиагностики, направленной на выявление психологических особенностей, состояний и характеристик личности⁴ [1; 13]. Обеспечивает формирование тестовых батарей, проведение индивидуального и группового тестирования, автоматическую обработку данных и оценку валидности опросников. Позволяет интегрировать различные методики для комплексной оценки когнитивной, эмоционально-личностной и поведенческой сфер. Обеспечивает хранение и систематизацию результатов, используется в научных и учебных учреждениях.

Поддерживает интеграцию с образовательными платформами и электронными библиотеками, проведение онлайн-тестирования и работу с большими группами [9; 15; 19].

Способствует формированию аналитических навыков у обучающихся, повышает качество и объективность психодиагностики, поддерживает стандартизированный подход и профессиональную подготовку психологов. Применяется в образовательных и исследовательских проектах, консультационных центрах и дистанционном обучении [1].

³ Реестр психодиагностического инструментария для работы психологов в системе образования. М., 2024. URL: <https://imgppu.ru> (дата обращения: 25.10.2025).

⁴ Там же.

Системы для тестирования PsychoTest (АРМ «Психотест») и Psychometric Expert (Академия ФСИИ) представляют собой сборники компьютерных версий диагностических методик и могут применяться также для проведения исследований, однако существенным ограничением таких систем является их невозможность применения для решения причинных диагностических задач.

Экспертная система «Психология», разработанная М.Ю. Забродиным, В.Э. Пахальном и их коллегами в конце прошлого века, отражает подход к использованию интеллектуальных систем в образовании тех лет. Система «Психология» выступает в качестве интеллектуального инструмента поддержки профессиональной деятельности и обучения психологов. В основу системы был заложен семиотический подход к структурированию экспертных знаний о профессиональной работе психолога, что отражено в разделах организации консультирования в данной системе [8, с. 17].

При описании архитектуры системы «Психология» необходимо отметить ее ориентацию на консультирование специалиста, а не на автоматическую диагностику клиента. Информационно-вспомогательный характер системы отражается в ее функционале: генерировать рабочие гипотезы, организовывать их оценку по множеству критериев, предлагать разъяснения профессиональных решений. Вышеупомянутые функции позволяют пользователю анализировать, критиковать и развивать собственное мышление при разборе сложных случаев [Там же, с. 32].

Сильной стороной системы можно считать доступность экспертного знания для начинающих специалистов [Там же, с. 61; 15]. Однако, будучи информационно-вспомогательной, а не проблемно-ориентированной, данная система не способствует формированию навыков практической диагностики в реальном взаимодействии с клиентом, не может заменить супервизора [11].

Таким образом, система «Психология» не может использоваться как самостоятельное средство формирования диагностического мышления [8, с. 109; 10].

Несмотря на широкий выбор решений, ни один из открыто доступных продуктов не обеспечивает комплексную модель формирования диагностического мышления, охватывающую постановку гипотез, сбор клинических данных, выдвижение альтернативных объяснений и рефлексии над процессом. Также рассмотренные разработки в малой степени применимы для изучения психологических закономерностей формирования диагностического мышления. В связи с этим особый интерес приобретает автоматизированная компьютерная система PsyCase, разработанная на основе теории решения диагностических задач.

Система PsyCase, созданная под руководством А.Ф. Ануфриева в Московском педагогическом государственном университете, является значимой разработкой в области формирования диагностического мышления. Система представляет собой компьютерный тренажер с элементами искусственного интеллекта, включающий 18 диагностических задач из практики работы специалиста в сфере образования [2; 5, с. 45].

Платформа PsyCase разработана как единственная на рынке система, предлагающая целостный подход к формированию диагностического мышления психолога, и объединяет все этапы диагностического цикла: формулирование клинического запроса, сбор анамнеза, анализ данных и генерацию отчетов [2; 3].

Система включает интерактивные симуляции, собирает метаданные о действиях пользователя и формирует отчетные протоколы по результатам диагностики, обеспечивая исследование психолого-педагогических детерминант формирования диагностического мышления [4; 5].

PsyCase является комплексным цифровым продуктом, объединяющим адаптивные тесты, AI-сопровождение и симуляционные модули, что расширяет возможности анализа стратегий пользователей и формирования диагностического мышления педагогов-психологов.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что современная психолого-педагогическая диагностика требует комплексного подхода к развитию диагностического мышления профессионалов, способного учитывать все этапы диагностического цикла – от формирования гипотез до рефлексии над процессом и результатами. Цифровые образовательные технологии открывают широкие возможности для реализации такой комплексной модели, но большинство доступных продуктов характеризуются фрагментарностью и ограничены в охвате ключевых компонентов диагностического мышления.

Система PsyCase, разработанная в теории решения диагностических задач [2; 5], представляет собой уникальный цифровой инструмент, реализующий модульную архитектуру, интегрирующую все ключевые этапы диагностического процесса, дополненные элементами искусственного интеллекта и интерактивными симуляциями.

Практическое внедрение подобных комплексных систем открывает широкие перспективы повышения качества и эффективности профессиональной подготовки педагогов-психологов, обеспечивая их готовность к точной и обоснованной диагностической деятельности, а также к осуществлению целенаправленных коррекционно-развивающих

воздействий [2; 4; 14]. Дополнительно PsyCase создает условия для эмпирического исследования когнитивных стратегий и механизмов разворачивания диагностического поиска специалистов в сфере образования.

Библиографический список / References

1. Авдеева Е.В. Инновационное развитие процесса компьютерной психодиагностики на базе автоматизированного рабочего места психолога ОВД PsychoTest // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2016. № 1 (23). С. 107–110. [Avdeeva E.V. Innovative development of the computer psychodiagnostics process based on the automated workstation of a psychologist of the Department of Internal Affairs PsychoTest. *Bulletin of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2016. No. 1 (23). Pp. 107–110. (In Rus.)]
2. Ануфриев А.Ф. Использование цифровых продуктов для развития диагностического мышления специалистов в системе образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XIV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, академика В.А. Слостёнина (Горно-Алтайск, 21–22 сентября 2023 года). Ярославль, 2023. С. 436–442. [Anufriev A.F. Using digital products to develop diagnostic thinking of specialists in the education system. *Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka: materialy XIV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoy pamyati vydayushchegosya uchenogo-pedagoga, akademika V.A. Slastyonina (Gorno-Altajsk, 21–22 sentyabrya 2023 goda)*. Yaroslavl, 2023. Pp. 436–442. (In Rus.)]
3. Ануфриев А.Ф. Предмет психодиагностики и разработка диагностических методик // Ананьевские чтения – 2024: материалы международной научной конференции, посвященной 80-летию общей психологии в Санкт-Петербургском государственном университете, Санкт-Петербург, 16–18 октября 2024 года. Н. Новгород, 2024. С. 556. [Anufriev A.F. The subject of psychodiagnostics and the development of diagnostic methods. *Ananevskie chteniya – 2024: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu obshchey psikhologii v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete, Sankt-Peterburg, 16–18 oktyabrya 2024 goda*. Nizhniy Novgorod, 2024. P. 556. (In Rus.)]
4. Ануфриев А.Ф. Распознавание как репродуктивная и эвристическая деятельность психолога // Научное мнение. 2025. № 1–2. С. 34–41. [Anufriev A.F. Recognition as a reproductive and heuristic activity of a psychologist. *Nauchnoe mnenie*. 2025. No. 1–2. Pp. 34–41. (In Rus.)]
5. Ануфриев А.Ф., Чмель В.И. Развитие диагностического мышления: кейсы из практики психолога: учебное пособие. М., 2019. [Anufriev A.F., Chmel V.I. *Razvitie diagnosticheskogo myshleniya [Developing diagnostic thinking: Case studies from a psychologist's practice]*. Study guide. Moscow, 2019.]

6. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2022. [Burlachuk L.F. *Psikhodiagnostika* [Psychodiagnositics]. Textbook for undergraduate and graduate students. 3rd ed. Moscow, 2022.]
7. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Психодиагностика: справочно-методическое пособие. М., 2010. [Zabrodin Yu.M., Pahalyan V.E. *Psikhodiagnostika* [Psychodiagnositics]. Reference and methodological manual. Moscow, 2010.]
8. Калайкова Ю.В. Особенности психологической диагностики в виртуальной образовательной среде // Информация и образование: границы коммуникаций. 2020. № 12 (20). С. 34–35. [Kalaikova Yu.V. Features of psychological diagnostics in a virtual educational environment. *Information and Education: The Limits of Communication*. 2020. No. 12 (20). Pp. 34–35. (In Rus.)]
9. Ливак Н.С. Особенности коммуникативной компетенции психолога в сфере образования // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 100–104. [Livak N.S. Features of the communicative competence of a psychologist in the field of education. *Pedagogical Education in Russia*. 2019. No. 1. Pp. 100–104. (In Rus.)]
10. Мягков А.А. Психодиагностика электронных образовательных сред: разбор значений // Мир педагогики и психологии. 2024. № 05 (94). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhodiagnostika-elektronnykh-obrazovatelnykh-sred-razbor-znachenij.html> (дата обращения: 25.10.2025). [Myagkov A.A. Psychodiagnositics of electronic educational environments: Analysis of meanings. *World of Pedagogy and Psychology*. 2024. No. 05 (94). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhodiagnostika-elektronnykh-obrazovatelnykh-sred-razbor-znachenij.html> (In Rus.)]
11. Обоснование необходимости использования психодиагностической программы (среды) Psychometric Expert в целях повышения эффективности обучения будущих психологов ФСИН России / А.А. Васищев, Ю.В. Славинская, А.А. Жарких, С.В. Филаретов // Прикладная юридическая психология. 2009. № 1. С. 113–125. [Vasishchev A.A., Slavinskaya Yu.V., Zharkikh A.A., Filaretov S.V. Justification of the need to use the psychodiagnostic program (environment) Psychometric Expert in order to improve the effectiveness of training future psychologists of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Applied Legal Psychology*. 2009. No. 1. Pp. 113–125. (In Rus.)]
12. Палаткина Г.В. Цифровизация образовательного пространства школы: воспитательный аспект // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 6 (64). С. 114–120. [Palatnika G.V. Digitalization of the educational space of the school: Educational aspect. *Education Management Review*. 2023. No. 6 (64). Pp. 114–120. (In Rus.)]
13. Романов В.Ю., Макшанцева Л.В. Обучение экспертной диагностике: теория и практика формирования профессионального мышления // Системная психология и социология. 2024. № 4. С. 80–88. [Romanov V.Yu., Makshanceva L.V. Training in expert diagnostics: Theory and practice of developing professional thinking. *Systems Psychology and Sociology*. 2024. No. 4. Pp. 80–88. (In Rus.)]

14. Смирнова Е.В., Ляпин И.Л., Петровский А.М. Образовательные технологии в системе цифровой образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-4. С. 266–269. [Smirnova E.V., Lyapin I.L., Petrovsky A.M. Educational technologies in the system of digital educational environment. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2025. No. 86-4. Pp. 266–269. (In Rus.)]
15. Соловьева О.В., Аникеева Ю.В. Коммуникативная компетентность психолога: подходы и концепции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 267–270. [Solovieva O.V., Anikeeva Yu.V. Communicative competence of a psychologist: Approaches and concepts. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2012. No. 1 (8). Pp. 267–270. (In Rus.)]
16. Спартакян Н.С., Синякова М.Г. Психолого-педагогические характеристики цифрового образовательного пространства // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 145–156. [Spartakyan N.S., Sinyakova M.G. Psychological and pedagogical characteristics of the digital educational space. *Pedagogical Education in Russia*. 2022. No. 3. Pp. 145–156. (In Rus.)]
17. Хапаева С.С. Цифровая образовательная среда: проблемы взаимодействия // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. № 3. С. 781–789. [Khapaeva S.S. Digital educational environment: Problems of interaction. *Modern Information Technologies and IT Education*. 2021. No. 3. Pp. 781–789. (In Rus.)]
18. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 36–41. [Shilova O.N. Digital educational environment: A pedagogical view. *Man and Education*. 2020. No. 2 (63). Pp. 36–41. (In Rus.)]
19. Checa-Romero M., Gimenez-Lozano J.M. Video games and metacognition in the classroom for the development of 21st century skills: A systematic review. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 9. Art. 1485098. DOI: 10.3389/feuc.2024.1485098
20. De Jaegere E., Portzky G., van den Bussche E. Effects of a serious game for adolescent mental health on well-being: Randomized controlled trial. *JMIR Serious Games*. 2024. Vol. 1. № 1. P. e47513. DOI: 10.2196/47513
21. Facchino A.P., Marchetti D., Colasanti M. et al. The use of serious games for psychological education and training: A systematic review. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Art. 1511729. DOI: 10.3389/feuc.2025.1511729
22. Forss U. Virtual case system – research project. Stockholm University. 2025. URL: <https://www.su.se/english/research/research-projects/virtual-case-system> (accessed: 25.10.2025).
23. Guo L., Wang D., Gu F. et al. Evolution and trends in intelligent tutoring systems research: A multidisciplinary and scientometric view. *Asia Pacific Education Review*. 2021. Vol. 22. No. 3. Pp. 441–461. DOI: 10.1007/s12564-021-09697-7
24. Létourneau A., Deslandes Martineau M., Charland P. et al. A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems (ITS) in K-12 education. *Science of Learning*. 2025. Vol. 10. P. 29. DOI: 10.1038/s41539-025-00320-7

25. Vasandani V. Intelligent tutoring for diagnostic problem solving in complex dynamic systems: Technical Report CHMSR-91-4. Georgia Institute of Technology, School of Industrial and Systems Engineering. Atlanta, 1991.

Статья поступила в редакцию 12.11.2025, принята к публикации 25.12.2025

The article was received 12.11.2025, accepted for publication 25.12.2025

Сведения об авторе / About the author

Ларкина Анастасия Андреевна – аспирант кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии; ассистент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Anastasia A. Larkina – PhD student at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University; assistant at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: nastasia.0798@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-172-184

УДК 159.955+922.7

Н.Г. МолодцоваМосковский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Межпоколенческая регрессия визуального мышления в младшем школьном возрасте: эмпирический анализ исследований 2000 и 2025 гг.

Статья представляет результаты лонгитюдного исследования, направленного на выявление межпоколенческих изменений в развитии визуального мышления у детей 6–8 лет за 25-летний период (2000 и 2025 гг.). На репрезентативной выборке младших школьников с использованием диагностического комплекса, включающего авторские методики и адаптированный тест П. Торренса, показана негативная динамика развития визуального мышления как понятийного механизма проникновения в смысловую ткань наглядных образов у современных детей поколения альфа. Результаты свидетельствуют о тенденции к системному регрессу развития визуального мышления: снижению уровня развития таких его показателей, как полнота, широта, обобщенность, аргументированность, оригинальность, вариативность, гибкость. В рамках культурно-исторической и деятельностной парадигм данная динамика интерпретируется как следствие трансформации познавательного процесса и микросистем развития в условиях цифровизации и клипизации информационного потока. Полученные данные актуализируют необходимость разработки целенаправленной психодидактической концепции развития визуального мышления у детей младшего школьного возраста как основы субъектности поведения в цифровой среде.

© Молодцова Н.Г., 2026

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: визуальное мышление, младшие школьники, межпоколенческие изменения, лонгитюдное исследование, клиповое сознание, цифровизация, стадии развития визуального мышления, психодидактика, наглядные образы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Молодцова Н.Г. Межпоколенческая регрессия визуального мышления в младшем школьном возрасте: эмпирический анализ исследований 2000 и 2025 гг. // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 172–184. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-172-184

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-172-184

N.G. Molodtsova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Intergenerational regression of visual thinking in primary school-age children: An empirical analysis of studies from 2000 and 2025

The article presents the results of a longitudinal study aimed at identifying intergenerational changes in the development of visual thinking in children aged 6–8 years over a 25-year period (2000 and 2025). Using a representative sample of primary school children and a diagnostic tool including proprietary methods and an adapted Torrance test, we demonstrate a negative trend in the development of visual thinking, as a conceptual mechanism for understanding the semantic fabric of visual images, in today's Alpha Generation children. The results indicate a trend toward a systemic regression in visual thinking development: a decline in the development of such indicators as comprehensiveness, breadth, generality, reasoning, originality, variability, and flexibility. Within the framework of cultural-historical and activity-based paradigms, the dynamic is interpreted as a consequence of the transformation of the cognitive process and developmental microsystems in the context

of digitalization and the clipping of information flow. The data obtained highlight the need to develop a targeted psychodidactic concept for the development of visual thinking in primary school children as the basis for subjectivity of behavior in the digital environment.

Key words: visual thinking, primary school children, intergenerational changes, longitudinal study, clip consciousness, digitalization, stages of visual thinking development, psychodidactics, visual imagery

CITATION: Molodtsova N.G. Intergenerational regression of visual thinking in primary school-age children: An empirical analysis of studies from 2000 and 2025 *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 172–184. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-172-184

Введение

Быстрый темп социокультурных изменений, обусловленный цифровой трансформацией, ставит перед психологией развития фундаментальный вопрос о характере и направленности когнитивной эволюции новых поколений [11]. Поколение Alpha (дети, рожденные после 2010 г.), с первых лет жизни погруженное в гипервизуальную цифровую среду, демонстрирует, как часто постулируется, уникальную «визуальную грамотность». Однако эмпирические исследования [2; 5; 12; 16], способные верифицировать качественные характеристики и глубину обработки визуальной информации, остаются единичными и часто противоречивыми. Распространенный нарратив о «врожденной» компетентности цифровых аборигенов, как зачастую называют представителей этого поколения, вступает в конфликт с растущим массивом данных о тревожных тенденциях: фрагментации внимания, снижении способности к концентрации и глубокой семантической переработке, редукции вербально-логического аппарата – феноменах, обобщенно определяемых как «клиповое сознание» [14].

В данном контексте визуальное мышление (ВМ) как вид продуктивного мышления, операциональным содержанием которого является оперирование зрительными образами, а результатом – порождение новых образов, несущих смысловую нагрузку [6; 8–10; 15; 17], приобретает статус ключевого психологического конструкта. Именно ВМ выступает связующим звеном между перцептивным опытом и концептуальным обобщением, между чувственной тканью образа и его личностным смыслом [6]. Его развитость определяет способность субъекта не только пассивно «потреблять» визуальный поток, но и активно его деконструировать,

интерпретировать, трансформировать и продуцировать, т.е. быть субъектом в визуально насыщенном мире.

В рамках данного исследования ВМ рассматривается не как синоним продуктивного восприятия, а как сложная познавательная деятельность. Его структурные компоненты были выделены на основе теоретического анализа [10] и включают:

1) аналитико-перцептивный компонент (выделение и анализ образов из общего плана);

2) продуктивно-ассоциативный компонент (создание новых визуальных образов/смыслов на основе личных ассоциаций);

3) рефлексивно-вербальный компонент (вербализация художественных образов, оформление впечатлений в суждения и умозаключения).

На этой основе нами была разработана система из 8 взаимосвязанных критериев для оценки стадии развития ВМ, каждый из которых оценивался по трехуровневой шкале (низкий, средний, высокий):

- полнота – количество выделенных из общего плана визуальных образов;
- широта (гибкость) – разнообразие категорий воспринятых образов (объекты, действия, эмоции, время, пространство и т.д.);
- целостность (обобщенность) – способность к синтезу, созданию смысловых блоков и содержательно-образному обобщению (например, в присвоении названия картине);
- разработанность (детализация) – степень проработанности и детализации создаваемого или описываемого образа;
- аргументированность – способность к развернутой речевой аргументации своих интерпретаций, оперирование умозаключениями;
- вариативность – наличие нескольких версий интерпретации одного образа;
- образная креативность – способность порождать новые, контекстно-адекватные визуальные образы;
- оригинальность – уникальность, нестандартность создаваемых образов и интерпретаций.

Интегральная оценка по всем критериям позволила классифицировать респондентов по шести стадиям развития ВМ – от наиболее примитивной к наиболее сложной. Для целей данного сравнительного анализа релевантными оказались первые четыре стадии, т.к. стадии 5 и 6 («собственно визуальное мышление») не были обнаружены ни в одной из выборок.

Стадия 1. Частичное детализированное восприятие. Характеризуется малым количеством выделенных образов, низкой широтой (доминируют объекты и действия), отсутствием целостности,

фрагментарностью, слабой разработанностью, отсутствием аргументации и вариативности. Преобладают высказывания-перечисления.

Стадия 2. *Полное детализированное восприятие.* Увеличивается количество выделяемых (существующих на картине) образов, появляется широта (образы пространства, времени), формируется образная целостность. Речь остается на уровне наблюдений и описаний.

Стадия 3. *Частичное ассоциативно-образное мышление.* Появляется способность создавать образы на основе личных ассоциаций (не всегда контекстно оправданных), добавляются образы эмоций и оценки. Понимание в основном на фактуальном уровне.

Стадия 4. *Полное ассоциативно-образное мышление.* Высокий уровень образной полноты и широты выделенных образов, преобладание эмоционально-оценочных образов, появление аргументации, основанной на личном опыте. Понимание картины поднимается до подтекстового уровня.

Методология исследования

Исследование было построено как сравнительный анализ двух независимых выборок детей одного возраста (6–8 лет, учащиеся 1–2 классов), тестировавшихся с интервалом в 25 лет (1999–2000 и 2025 гг.).

Выборка 2025 г. составила 825 человек из 9 школ и 1 учреждения дополнительного образования г. Нижнего Новгорода. Выборка 2000 г. – 47 человек. Для обеспечения статистической корректности сравнения данных выборок разного объема мы применили к данным 2000 г. метод синтетического расширения (на основе принципов бутстреп-анализа), получив виртуальную расширенную выборку $N = 705$. Итоговая совокупность для анализа ВМ составила 1530 случаев.

Диагностический комплекс оставался неизменным для обеих волн исследования, что является критически важным условием чистоты лонгитюдного сравнения. В него вошли:

- авторские методики «Свободное описание» и «Восстанови картину» [10], направленные на анализ интерпретации и создания художественных образов;
- авторская методика «Задай вопросы к картине» (на основе концепции И. Гальперина [4]) для оценки уровня понимания;
- фигурная форма Краткого теста творческого мышления П. Торренса [13], использованная выборочно: анализировались показатели «оригинальность» и «разработанность», тогда как показатель «беглость» был исключен как нерелевантный диагностике продуктивности (творческой) визуального мышления.

Диагностика проводилась индивидуально, что позволяло фиксировать не только результат, но и процессуальные особенности. Для определения достоверности различий использовались критерий χ^2 Пирсона, ϕ -критерий Фишера для сравнения долей и t -критерий Стьюдента.

Результаты эмпирического исследования

Сравнительно-сопоставительный анализ показал, что все 7 критериев, используемых для оценки визуального мышления, демонстрируют статистически значимые различия ($p \leq 0,001$) между выборками 2000 и 2025 гг. (табл. 1). Рассмотрим каждый критерий.

Полнота и широта: доля детей с низким уровнем «полноты образа» выросла с 61,7 до 70,9%; с низким уровнем «широты» – с 63,8 до 74,5%. Количественно современные дети выделяют в среднем 4 образа против 7–8 у сверстников 2000 г., и спектр этих образов существенно беднее (в основном объекты и действия).

Целостность (обобщенность): показателен рост доли низкого уровня с 48,9 до 56,4%. Современным детям значимо труднее дать картине осмысленное название, синтезировать разрозненные элементы в целостный сюжет или идею.

Аргументированность: наиболее проблемный критерий. Доля низкого уровня катастрофически высока и выросла с 85,1 до 92,7%. Это указывает на глубокий дефицит рефлексии и способности к логическому обоснованию своего визуального впечатления.

Оригинальность и разработанность: доля высокого уровня оригинальности упала в 1,9 раза (с 27,7 до 14,5%), а низкого – выросла вдвое (с 12,8 до 25,5%). Аналогичная, хотя и менее выраженная, негативная динамика наблюдается по «разработанности» и «умению создавать образы». Это свидетельствует о редукации именно продуктивного, творческого компонента ВМ.

Так, если современные дети в среднем выделяют около 4 образов (образы предметов и действий) по методике «Свободное описание», транслируют зачастую бессвязные высказывания-наблюдения, просто перечисляя увиденное, затрудняются дать название картине, при восстановлении картины в основном дорисовывают уже существующие образы и только 41,8% создают образы, демонстрируя второй (средний уровень) умения создавать образы, показывают преобладание низкого уровня разработанности образа, то дети в 2000 г. выделяли в среднем около 7–8 образов (не только образы предметов и действий, но и образы предвидения и эмоций), легче давали название картине (46,8% вышло на второй, средний уровень содержательно-образного обобщения,

целостности), показывали в основном средний уровень развития разработанности образа (46,8%), средний уровень умения создавать образы, оправданные ситуацией (51,1% детей).

Таблица 1

Динамика показателей (7 критериев) визуального мышления современных детей по сравнению с детьми 2000 г.

Критерий	Направление изменения	Психологическая интерпретация
Полнота	↓ Снижение	Уменьшение способности к охвату смысловых элементов художественного произведения
Широта	↓ Снижение	Редукция разнообразия категорий воспринимаемых образов
Целостность	↓ Снижение	Ослабление интегративной функции визуального мышления
Разработанность	↓ Снижение	Упрощение структуры и детализации психического образа
Аргументация	↓ Снижение	Дефицит обоснованности интерпретаций и умозаключений
Вариативность	↓ Снижение	Ограничение способности к генерации множественных трактовок

Одним из ключевых отличий в развитии ВМ современных детей и детей в 2000 г. является недостаточное внимание к деталям, низкий уровень разработанности образа у современного поколения детей (много в картине не замечают, не умеют всматриваться).

Анализ распределения детей в соответствии с демонстрируемой ими стадией развития визуального мышления, выполненный на основе выявленных особенностей каждого параметра, выявил отрицательную тенденцию развития современных детей (табл. 2).

Результаты, представленные в табл. 2, показывают следующую картину трансформации.

– Рост «базы»: доля детей на стадии 1 (фрагментарное восприятие) увеличилась на 10,1 процентных пункта (с 42,6 до 52,7%, $\varphi = 3,94$, $p \leq 0,001$). Это означает, что более половины современных младших школьников находятся на самом элементарном уровне работы с визуальной информацией.

Таблица 2

Анализ изменений за 25-летний период

Показатель	2000 г., %	2025 г., %	Абсолютное изменение, %	Относительное изменение, %	Статистическая значимость
Стадия 1	42,6	52,7	+10,1	+23,7	$p \leq 0,001$
Стадия 2	34,0	34,5	+0,5	+1,5	Незначимо
Стадия 3	19,1	10,9	-8,2	-42,9	$p \leq 0,001$
Стадия 4	4,3	1,8	-2,5	-58,1	$p \leq 0,01$
Средний уровень	1,85	1,62	-0,23	-12,4	$p \leq 0,001$

Таблица 3

Интерпретация практической значимости выявленных изменений

Стадия	Статистическая значимость	Величина эффекта	Практическая значимость	Психологическая интерпретация
1	$p \leq 0,001$	Большая	Высокая	Существенный рост доли учащихся с базовым уровнем развития ВМ – перцептивно-аналитическим
3	$p \leq 0,001$	Большая	Высокая	Критическое снижение доли учащихся с развитым ассоциативно-образным мышлением
4	$p \leq 0,01$	Средняя	Умеренная	Значительное сокращение наиболее развитых по уровню ВМ учащихся
2	Незначима	Малая	Низкая	Стабильность средне-низкого уровня развития ВМ

- *Стагнация «переходной» стадии*: доля стадии 2 осталась практически неизменной (~34,5%), что указывает на сохранение некой «платформы» детализированного, но не осмысленного восприятия.
- *Коллапс «продвинутых» стадий*: наиболее тревожным является резкое сокращение доли детей, достигших стадий ассоциативно-образного мышления. Стадия 3 сократилась более чем в 1,7 раза (с 19,1 до 10,9%, $\varphi = 4,52$, $p \leq 0,001$). Стадия 4 сократилась более чем в 2,3 раза (с 4,3 до 1,8%, $\varphi = 2,83$, $p \leq 0,01$).
- *Интегральные показатели*: средний уровень стадии развития ВМ достоверно снизился с 1,85 до 1,62 ($t = 5,61$, $p \leq 0,001$). Уменьшение дисперсии (с 0,765 до 0,564) свидетельствует о гомогенизации когнитивного профиля выборки: разнообразие уровней развития сужается, и группа все больше концентрируется вокруг средне-низкого показателя.

Данные табл. 3 наглядно демонстрируют негативную динамику в распределении по стадиям развития ВМ детей младшего школьного возраста за 2000 и 2025 гг.

Таким образом, можно утверждать, что за 25 лет произошел регресс в распределении детей по стадиям развития ВМ. Интегральные показатели регресса демонстрируют снижение среднего уровня стадии развития с 1,851 до 1,618 ($p \leq 0,001$) и указывают на системный характер наблюдаемых изменений. Уменьшение дисперсии с 0,765 до 0,564 свидетельствует о гомогенизации выборки с преобладанием средне-низких показателей развития ВМ.

Полученные данные позволяют критически отнестись к мнению о «естественном» прогрессе ВМ в цифровую эпоху и свидетельствуют о тенденции к межпоколенческому регрессу развития ВМ. Речь идет не просто о снижении баллов, а о качественной трансформации самого способа взаимодействия с визуальным миром.

1. *От смысла к перечислению, от интерпретации к реакции*. Современные дети демонстрируют стратегию, которую можно назвать «реактивным визуализмом». Их восприятие фиксируется на отдельных, часто второстепенных деталях, младшие школьники испытывают выраженные трудности в интеграции этих деталей в семантическое целое. Преобладание «высказываний-наблюдений» и «бессвязного перечисления» над связным описанием, а тем более над интерпретацией, указывает на разрыв между перцептивным актом и его концептуальной обработкой.

2. *Дефицит ассоциативного и эмоционально-оценочного «посредничества»*. Критическое сокращение стадий 3 и 4 – ключевой результат. Именно на этих стадиях визуальный образ «оживает», связываясь с личным опытом, эмоциями, оценкой ребенка. Исчезновение этой прослойки означает ослабление личностного, субъективного измерения восприятия.

Ребенок меньше проецирует себя на образ, меньше ищет в нем личностные смыслы, что ведет к обеднению внутреннего мира и затрудняет формирование субъектной позиции.

3. *Кризис рефлексии и аргументации.* Низкие показатели аргументированности свидетельствуют о дефиците внутренней речи как инструмента осмысления. Ребенок не привык и не умеет «разговаривать с образом», подвергать сомнению первое впечатление, выстраивать логические цепочки от видения к пониманию. Это напрямую коррелирует с феноменом «языкового минимализма», отмеченным современными исследователями, и ограничивает возможности саморегуляции и сознательного контроля познавательной деятельности.

Согласно культурно-исторической теории [3, с. 407–413], выявленный регресс можно интерпретировать как следствие обеднения «социальной ситуации развития» в визуально-смысловой сфере. Культурные «орудия» (художественные образы, традиции их обсуждения), опосредствующие развитие высших психических функций, заменяются на «инструменты» цифрового интерфейса, ориентированные на скорость реакции, а не на глубину понимания. «Зона ближайшего развития» в области ВМ в массовой образовательной практике сужается.

Ведущая учебная деятельность младшего школьника все чаще подменяется квазидеятельностью по образцу «стимул-реакция», характерной для многих цифровых продуктов. Дефицит продуктивных, творческих задач, требующих построения и преобразования образов (в отличие от репродуктивных заданий на узнавание или повторение), не способствует полноценному развитию ВМ.

Выявленная тенденция к регрессу развития ВМ в младшем школьном возрасте, согласно экологической модели (У. Бронфенбреннер), объясняется тем, что изменения происходят на всех уровнях экосистемы. В микросистеме (семья, класс) сокращается время совместного вдумчивого рассматривания и обсуждения визуальных произведений. Мезосистемные связи (между семьей и школой) слабо фокусируются на развитии образного мышления. Макросистемные факторы (идеология клиповости, коммерциализация внимания, дизайн цифровых платформ) формируют среду, враждебную длительной концентрации и глубокой смысловой обработке.

Выводы и заключение

Результаты данного исследования позволяют сделать ряд выводов.

1. Современные младшие школьники поколения Alpha демонстрируют не повышенную, а сниженную по сравнению со сверстниками

рубежа тысячелетий способность к глубокой смысловой переработке визуальной информации. Гипотеза о дефиците развития ВМ и его отрицательной динамике получила эмпирическое подтверждение.

2. Выявлена системная трансформация ВМ в сторону упрощения: доминирование фрагментарно-перцептивного уровня при резком сокращении ассоциативно-образного и рефлексивно-интерпретационного компонентов. Это ограничивает способность ребенка выступать субъектом познания в визуальной среде.

3. Полученные данные требуют пересмотра образовательных стратегий в начальной школе. Традиционная «знаниево-репродуктивная» парадигма и стихийное погружение в цифровую среду не просто не развивают, но, как показывает исследование, могут способствовать регрессу ключевых когнитивных функций.

4. Необходима целенаправленная работа по развитию ВМ детей как основы цифровой и общекультурной компетентности. Ее ядром должна стать не тренировка скорости восприятия, а культивация «медленного рассматривания», развитие способности к вербализации визуального опыта, построению ассоциативных связей, аргументации своей точки зрения и творческому преобразованию образов.

Проведенное исследование вносит весомый вклад в дискуссию о когнитивных последствиях цифровизации. Оно смещает фокус с констатации поверхностных изменений на анализ глубинных структурных сдвигов в мышлении. Обнаруженный регресс визуального мышления – это не приговор поколению, а вызов для психолого-педагогической науки и практики. Ответом на этот вызов должна стать научно обоснованная психодидактическая концепция, направленная не на адаптацию к клиповости, а на развитие у детей способности к целостному, смысловому, субъектному восприятию и пониманию визуально насыщенного мира.

Библиографический список / References

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 2012. [Iskusstvo i vizualnoe vospriyatie [Art and visual perception]. Moscow, 2012.]
2. Батурич Д.С. Особенности визуального мышления // Психология, социология и педагогика. 2014. № 5 (32). URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/05/3154> (дата обращения: 03.06.2025). [Baturin D.S. Features of visual thinking. *Psychology, Sociology and Pedagogy*. 2014. No. 5 (32). URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/05/3154> (In Rus.)]
3. Выготский Л.С. Психология искусства: анализ эстетической реакции. М., 1988. [Vygotskiy L.S. *Psikhologiya iskusstva: analiz esteticheskoy reaktsii* [Psychology of art: Analysis of aesthetic response]. Moscow, 1988.]

4. 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]. 4rd ed. Moscow, 2006.]
5. Даниэль С.М. Искусство видеть. О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. Л., 1990. [Daniel S.M. Iskusstvo videt. O tvorcheskikh sposobnostyakh vospriyatiya, o yazyke linii i krasok i o vospitanii zritelya [The art of seeing. On the creative abilities of perception, the language of lines and colors, and the education of the viewer]. Leningrad, 1990.]
6. Жуковский В.И., Пивоваров Д.В. Зримая сущность: (Визуальное мышление в изобразительном искусстве). Свердловск, 1991. [Zhukovsky V.I., Pivovarov D.V. Zrimaya sushchnost: (Vizualnoe myshlenie v izobrazitelnom iskusstve) [Visible essence: (Visual thinking in fine arts)]. Sverdlovsk, 1991.]
7. Зинченко В.П. Восприятие и визуальная культура. М., 2018. [Zinchenko V.P. Vospriyatie i vizualnaya kultura [Perception and visual culture]. Moscow, 2018.]
8. Зинченко В.П., Мунипов В.М., Гордон В.М. Исследование визуального мышления // Вопросы психологии. 1973. № 2. С. 13–18. [Zinchenko V.P., Munipov V.M., Gordon V.M. Study of visual thinking. *Voprosy Psichologii*. 1973. No. 2. Pp. 13–18. (In Rus.)]
9. Крюкова С.А. Понимание визуального мышления // Аналитика культурологии. 2012. № 1 (22). С. 152–155. [Kryukova S.A. Understanding visual thinking. *Analitika kulturologii*. 2012. No. 1 (22). Pp. 152–155. (In Rus.)]
10. Молодцова Н.Г. Развитие визуального мышления младших школьников средствами произведений живописи: монография. М., 2023. [Molodtsova N.G. Razvitie vizualnogo myshleniya mladshikh shkolnikov sredstvami proizvedeniy zhivopisi [Development of visual thinking of primary school students by means of works of art]. Monograph. Moscow, 2023.]
11. Мухаметзянова Ф.Г., Степанова К.И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании // Глобальная экономика и образование. 2021. № 1 (2). С. 42–50. [Mukhametzyanova F.G., Stepanova K.I. Reflections on new generations of students and the characteristics of Generation Alpha in global education. *Global Economy and Education*. 2021. No. 1 (2). Pp. 42–50. (In Rus.)]
12. Полякова Е.В. Применение способов и методов визуального мышления в современном образовании // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10. С. 120–124. [Polyakova E.V. Application of methods and techniques of visual thinking in modern education. *Izvestiya SFedU. Engineering Sciences*. 2012. No. 10. Pp. 120–124. (In Rus.)]
13. Торренс П. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма / под. общ. ред. Е.И. Губановой. М., 1995. [Torrance P. Kratkii test tvorcheskogo myshleniya. Figurnaya forma [A brief test of creative thinking. Figurative form]. E.I. Gubanova (ed.). Moscow, 1995.]
14. Цветков В.Л., Павлова А.А. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 3. С. 317–322. DOI: 10.24412/2073-0454-2023-3-317-322 [Tsvetkov V.L., Pavlova A.A. Clip thinking as a current psychological problem.

- Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2023. No. 3. Pp. 317–322. (In Rus.). DOI: 10.24412/2073-0454-2023-3-317-322]
15. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли: монография. М., 2020. [Shadrikov V.D. Mysl i ponimanie. Ponimanie mysli [Thought and understanding. Understanding thought]. Monograph. Moscow, 2020.]
 16. Шестакова М.А., Батыр Т.Б. Основные подходы к исследованию визуального мышления // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (*Journal of Visual Semiotics*). 2021. Вып. 4 (30). С. 256–272. DOI:10.23951/2312–7899-2021-4-256-272 [Shestakova M.A., Batyr T.B. Basic approaches to the study of visual thinking. *Journal of Visual Semiotics*. 2021. Issue 4 (30). Pp. 256–272. (In Rus.). DOI:10.23951/2312–7899-2021-4-256-272]
 17. Bugelski B.R. Words and things and images. *American Psychologist*. 1970. No. 25. Pp. 1002–1012.
 18. Gibson J.J. The ecological approach to visual perception. London, 1986.
 19. Gregory R.L. The confounded eye. *Illusion in Nature and Art*. R.L. Gregory, E.H. Gombrich (eds.). New York, 1973. Pp. 49–96.
 20. Zhukovsky V.I D.V. Pivovarov's concept of the idealas the basis of modern theory of fine arts. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2020. Vol. 13. No. 8. Pp. 1416–1423.

Статья поступила в редакцию 23.11.2025, принята к публикации 25.12.2025

The article was received 23.11.2025, accepted for publication 25.12.2025

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

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

2026.1

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: 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 28.03.2026 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 11,63 п. л. Тираж 1000 экз.