СОДЕРЖАНИЕ

ЦИТАТА НОМЕРА 5

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Н. Л. Селиванова — Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности в поликультурной среде: полисубъектный подход 6

Е. С. Остапенко, И. Ю. Иванов — Роль организованного и неструктурированного времени в повышении личностных и метапредметных образовательных результатов 16

Л. Ю. Хорькова, И. Н. Добротина — Образовательный потенциал больших генеративных моделей для формирования базовых логических действий у обучающихся 5–8-х классов: историко-педагогический анализ 28

М. В. Мырадов — Педагогическая технология персонализации обучения школьников программированию 41

ЦИФРОВАЯ СРЕДА

М. А. Давлатова, Е. В. Чернобай, К. С. Минкин — Трансформация учебных заданий в условиях массовой доступности генеративного искусственного интеллекта 50

М. А. Тихонова, Е. Ю. Карданова, М. И. Кузнецова — Генерация текстов для оценивания читательской грамотности: проблемы и первый опыт их решения 66

А. И. Кутузов — Совместная учебная деятельность студентов в цифровую эпоху: теоретические подходы 81

А. Г. Уймин — «Валидация действием» как принцип диагностики профессиональных компетенций в цифровой образовательной среде: концептуализация в логике деятельностного подхода 93

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

М. А. Костенко, Е. В. Аликина — Аксиологическая согласованность как принцип проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций 104

О. А. Демченкова, О. А. Марина, И. В. Якушева — Предметно-языковая интеграция при обучении иностранным языкам в высшем образовании 114

К. П. Цицикашвили — Причины отсева студентов педагогической магистратуры (на примере института образования НИУ ВШЭ) 126

Довень Чэнь, И. Ю. Заволжанская — Понятие и структура стилевой компетентности вокалиста в современной музыкально-педагогической науке 138

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Д. А. Метелкин Педагогическая экспертиза в современной зарубежной науке: понятия, модели и институциональные формы 149

И. С. Кобозева, Хань Чжино Понятийная составляющая концепта «педагогический потенциал» (на материале хоровой музыки) 161

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Л. Ю. Панина, И. В. Ретюнских Всесоюзные математические олимпиады как историко-педагогический феномен советского образования 173

Требования к оформлению статьи 187

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 188

**Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК
Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru
Журнал также индексируется в 10 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Научные специальности
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки),
5.7.6. Философия науки и техники (философские науки),
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Адрес редакции
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 300 экз.
Свободная цена

Верстка: В. В. Симонова
Формат 60x90/8. Подписано в печать 03.11.2026
Печать цифровая. Объем 23.75 п.л., 190 стр.
ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: 83284

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2026

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционная коллегия

Главный редактор – **Костенко М. А.,** и. о. директора Института, кандидат социологических наук, доцент

Выпускающий редактор – **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бондырева С. К., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Вагнер И. В., доктор педагогических наук, профессор
Виноградова Н. Ф., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Мансурова С. Е., доктор философских наук, доцент
Новикова Г. П., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Попов Е. А., доктор философских наук, профессор
Разумовский В. А., кандидат педагогических наук
Роберт И. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Степанов П. В., доктор педагогических наук
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Черникова И. Ю., доктор педагогических наук, доцент
Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент
Цзян Гуаньнань., кандидат педагогических наук
Ван Сюань., кандидат педагогических наук

EDITORIAL BOARD

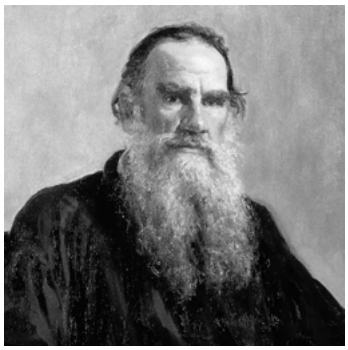
Aleksandrova Olga M., PhD (Education) (Russia)
Bondyreva Svetlana K., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor (Russia)
Wagner Irina V., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Vinogradova Natalya F., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Gukalenko Olga V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia).
Lazebnikova Anna Yu., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lomakina Tatyana Yu., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mansurova Svetlana E., Doctor of Philosophy, Associate Professor (Russia)
Novikova Galina P., Doctor of Psychology, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Ovchinnikov Anatoliy V., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Popov Evgeny A., Doctor of Philosophy, Professor
Razumovsky Vladislav A., PhD (Education), (Russia)
Robert Irena V., Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)
Rydze Oxana A., PhD (Education) (Russia)
Serikov Vladislav V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Selivanova Natalia L., Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Stepanov Pavel V., Dr.Sc. (Education), (Russia)
Tagunova Irina A., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Chernikova Irina Yu., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Shikhnabieva Tamara Sh., Dr.Sc. (Education), Associate Professor (Russia)
Jiang Guannan., PhD (Education) (China)
Wang Xuan., PhD (Education) (China)

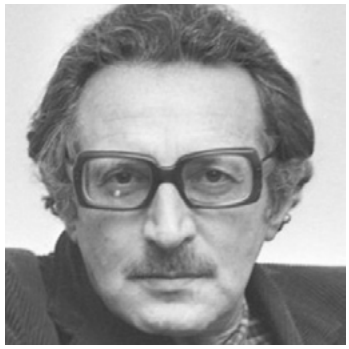
Тем, кто хочет учиться, часто вредит авторитет тех, кто учит.

Цицерон

Не тот учитель, кто получает воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным. Эта уверенность встречается редко и может быть доказана только жертвами, которые человек приносит своему признанию.

Лев Николаевич Толстой





Если педагог в школе не умеет управлять, он пропал; если же он умеет только управлять — пропали дети.

Симон Львович Соловейчик

Учитель не может учить только на основе программы и учебника. Повторяющий выглядит жалко. А вот способный заражать своей увлеченностью приводит в движение и душу, и мысль ученика»

Борис Михайлович Бим-Бад

Селиванова Н. Л.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 6–15.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 6–15.

Научная статья
УДК 37.013.46
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–6–15

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: ПОЛИСУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

Наталия Леонидовна Селиванова
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия, nselivanova2000@mail.ru, SPIN-код: 5458-9060, ORCID: 0000-0001-6654-5992

Аннотация. *Проблема и цель.* Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена усилением миграционных процессов, расширением межкультурных контактов и усложнением социальной структуры общества. *Цель статьи:* рассмотреть реализацию полисубъектного подхода в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности в поликультурной среде. *Методология и методы исследования.* В основе исследования лежат системный и полисубъектный подходы. В качестве методов использовались теоретические методы (анализ, классификация, систематизация, сравнение, обобщение, моделирование); эмпирические методы (наблюдение, интервью, анкетирование). *Результаты.* Образовательные организации все чаще становятся пространством взаимодействия обучающихся, представляющих различные культурные традиции, языки и системы ценностей, что предъявляет новые требования к содержанию и организации воспитательной работы. В статье показано, что в практике подготовки будущих педагогов сохраняется разрыв между теоретическим освоением идей поликультурного образования и формированием практической готовности к решению воспитательных задач в условиях культурного многообразия. Особое внимание уделяется анализу современных вызовов, включая межкультурные напряжения в ученической среде, распростра-

© Селиванова Н. Л., 2026

ненность стереотипных представлений, а также влияние цифровой коммуникации на характер взаимодействия обучающихся. Обосновывается воспитательный потенциал полисубъектного подхода как методологической основы подготовки будущих педагогов, позволяющего рассматривать воспитание как процесс взаимодействия различных субъектов образовательного пространства. Анализируются практики диалога культур, реализуемые в профессиональной подготовке студентов. Делается вывод о том, что их системное использование способствует развитию межкультурной компетентности и профессиональной готовности обучающихся педагогических специальностей. *Заключение.* Показывается необходимость включения в образовательные программы практико-ориентированных форм обучения, направленных на развитие навыков межкультурного взаимодействия, педагогического посредничества и рефлексии собственного опыта общения в обстоятельствах культурного разнообразия общества и образовательной среды. Это позволяет повысить качество подготовки студентов педагогических направлений и их конкурентоспособность.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, воспитательные практики, диалог культур, межкультурное взаимодействие, поликультурное образование, полисубъектный подход, профессиональная подготовка педагогов.

Финансирование: исследование выполнено в 2026 году в рамках государственного задания Министерства науки и образования Российской Федерации № 075-01476-22-00 по теме «Разработка теоретических и практических основ проведения воспитательной работы в высших учебных заведениях в современных условиях».

Для цитирования: Селиванова Н. Л. Подготовка будущих педагогов к воспитательной работе в поликультурной среде: полисубъектный подход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 6–15. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–6–15

Original article

TRAINING FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL WORK IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT: POLYSUBJECT APPROACH

Natalia L. Selivanova
The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia, nselivanova2000@mail.ru, SPIN-code: 5458-9060, ORCID: 0000-0001-6654-5992

Abstract. *Problem and Purpose.* This article addresses the problem of preparing future teachers for educational work in a multicultural educational environment. The relevance of the study is determined by the intensification of migration processes, the expansion of intercultural contacts, and the increasing complexity of the social structure of contemporary society. *The purpose* of the article is to examine the implementation of the polysubject approach in preparing future teachers for educational work in multicultural settings. *Methodology and Research Methods.* The study is grounded in the systems approach and the polysubject approach. The research employed theoretical methods, including analysis, classification, systematization, comparison, generalization, and modeling, as well as empirical methods, including observation, interviews, and questionnaire surveys. *Results.* Educational institutions are increasingly becoming spaces where students representing diverse cultural traditions, languages, and value systems interact, creating new demands on the content and organization of educational work. The article demonstrates that a gap persists in teacher education between the theoretical understanding of multicultural education and the development of practical readiness to address educational challenges in culturally diverse environments. Particular attention is paid

to contemporary challenges, including intercultural tensions among students, the persistence of stereotypical perceptions, and the influence of digital communication on the nature of student interaction. The educational potential of the polysubject approach is substantiated as a methodological foundation for preparing future teachers, enabling educational work to be understood as a process of interaction among multiple participants within the educational environment. The article analyzes dialogue-of-cultures practices implemented in the professional preparation of teacher education students. It is concluded that their systematic integration into teacher education contributes to the development of intercultural competence and enhances the professional readiness of future teachers. *Conclusion.* The study demonstrates the necessity of incorporating practice-oriented learning formats into teacher education curricula that foster intercultural interaction skills, pedagogical mediation, and critical reflection on personal experience of communication in culturally diverse social and educational contexts. Such an approach improves the quality of teacher education and strengthens the competitiveness of graduates in the professional labor market.

Keywords: educational activity, educational practices, dialogue of cultures, intercultural interaction, multicultural education, multi-subject approach, professional training of teachers.

Funding: The study was carried out in 2026 within the framework of the State Assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 075-01476-22-00, "Development of Theoretical and Practical Foundations for Educational Work at Higher Education Institutions under Contemporary Conditions".

For citation: Selivanova N. L. Training Future Teachers for Educational Work in a Multicultural Environment: Polysubject Approach. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):6–15. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–6–15

Введение. В последние годы поликультурность становится устойчивой характеристикой образовательной среды. Миграционные процессы, расширение культурных контактов и социальная мобильность приводят к тому, что школа все чаще выступает пространством взаимодействия обучающихся, представляющих различные культурные традиции, языковые и ценностные системы. Поликультурность является не просто характеристикой современной образовательной среды, а фактором, принципиально изменяющим содержание воспитательной деятельности. Увеличение культурного разнообразия обучающихся сопровождается усложнением форм их взаимодействия, возникновением новых линий напряженности и необходимостью переосмысления педагогических подходов к организации воспитательной работы. Современная образовательная практика требует формирования у обучающихся опыта конструктивного межкультурного взаимодействия, уважительного отношения к культурному разнообразию и способности к диалогу.

Дополнительные сложности связаны с трансформацией коммуникативного пространства обучающихся. Значительная часть взаимодействия переносится в цифровую среду, где формируются новые формы групповой идентичности и одновременно усиливаются риски распространения стереотипов, ксенофобных установок и конфликтов. Это требует от педагога способности учитывать многослойность современного коммуникативного пространства, что пока недостаточно отражено в содержании профессиональной подготовки.

Наконец, важным фактором, усложняющим воспитательную деятельность,

является необходимость взаимодействия с родителями, представляющими различные культурные и социальные группы. Различия в ценностях, установках и ожиданиях по отношению к школе могут становиться источником напряженности, что требует от педагога развитых навыков межкультурного взаимодействия и согласования позиций.

Современная образовательная практика демонстрирует, что культурное разнообразие обучающихся не только расширяет воспитательные возможности, но и становится источником педагогически сложных ситуаций. Различия в ценностных ориентациях, коммуникативных нормах и социальных установках могут приводить к формированию замкнутых групп, недоверию и межличностным конфликтам.

В этих условиях воспитательная деятельность требует от педагога способности работать одновременно в нескольких коммуникативных плоскостях, что в реальной практике подготовки будущих специалистов оказывается не обеспеченным в необходимом объеме.

Методология и методы исследования. В основе исследования лежат системный, полисубъектный, событийный подходы. В качестве методов использовались теоретические методы (анализ, систематизация, сравнение, обобщение, моделирование); эмпирические методы (наблюдение, экспертиза, интервью, анкетирование).

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ современной образовательной практики показывает, что готовность педагогов к организации данной деятельности в поликультурной среде остается неоднородной и нередко недостаточной. Несмотря на активное развитие научных исследований в области поликультурного образования (Е. А. Александрова [1], В. В. Амелин [13], И. Баранаускине [1], А. Е. Баранов [4], Н. А. Баранова [4], О. Г. Бырдина [15], В. А. Варданян [9], С. Г. Долженко [15], А. Н. Джуринский [6], И. П. Ильинская [7], Л. П. Карпушина [9], Т. А. Козлова [9], О. А. Козырева [12], Е. И. Работягова [7], И. А. Руднева [12], Н. Л. Селиванова [4], В. В. Степанов [13], В. А. Тишков [13], М. В. Шакурова [4; 14], Е. А. Юринова [15]), в системе профессиональной подготовки обучающихся педагогических специальностей эта проблематика нередко сохраняет в основном теоретический характер. Образовательные программы по-прежнему ориентированы преимущественно на освоение знаний о культурном разнообразии.

Определенные трудности связаны с ограниченностью практического опыта межкультурного взаимодействия. Освоение идей поликультурного образования зачастую остается на уровне теоретических представлений, тогда как реальные педагогические ситуации требуют способности к оперативному принятию решений, педагогическому посредничеству и организации взаимодействия обучающихся с различными культурными установками. Педагогическая практика студентов нередко проходит в относительно однородных образовательных коллективах, что не позволяет в полной мере сформировать навыки педагогического сопровождения межкультурного общения обучающихся. При столкновении с реальными ситуациями культурных различий, коммуникативных барьеров или ценностных конфликтов молодой педагог оказывается неподготовленным к их конструктивному разрешению.

В результате между усложняющимися задачами воспитательной деятельности в современной школе и уровнем практической готовности будущих педагогов к их решению сохраняется определенный

разрыв. У части студентов сохраняются упрощенные представления о культурных различиях и недостаточно сформированы навыки межкультурной коммуникации, что затрудняет эффективную организацию воспитательной работы.

О. Н. Исаева [8] подчеркивает, что формирование межкультурной компетенции будущего педагога требует целенаправленного использования специальных образовательных технологий и не формируется спонтанно в традиционной системе подготовки. Исследования образовательной среды вузов (А. Берикханова, Ж. Ибраимова, М. Ибраева [3]) также свидетельствуют о необходимости создания коллаборативных форм взаимодействия студентов, способствующих развитию межкультурного диалога и профессиональных компетенций. Модели формирования поликультурной компетентности студентов педагогических направлений подготовки на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях культурного разнообразия рассматриваются в исследовании Е. А. Юриновой, О. Г. Бырдиной и С. Г. Долженко [15].

Анализ современных эмпирических исследований подготовки будущих педагогов также позволяет выявить ряд устойчивых проблем, связанных с формированием их профессиональной готовности. Так, результаты исследования Г. В. Павленко и Н. С. Терешиной [11] показывают, что значительная часть студентов педагогических направлений демонстрирует лишь средний уровень готовности к использованию интерактивных методов обучения и испытывает трудности в организации диалогового взаимодействия с учащимися.

Ряд исследований показывает, что формирование ключевых компонентов профессиональной компетентности будущего учителя осуществляется фрагментарно и не в полной мере соответствует требованиям современной образовательной практики. В частности, фиксируется недостаточный уровень развития цифровых компетенций студентов, ограничивающий их готовность учитывать особенности современного коммуникативного пространства обучающихся (Т. Б. Гребенюк [5]). Одновременно выявляются проблемы профессионального самоопределения будущих педагогов, проявляющиеся в неопределенности идентичности и избегании ситуаций принятия решений (И. А. Руднева, О. А. Козырева [12]). В целом это затрудняет формирование готовности к решению сложных представленных задач, особенно в поликультурной образовательной среде.

Российские исследования также констатируют, что готовность студентов педагогических вузов к работе в условиях культурного разнообразия формируется неравномерно. В исследовании И. А. Новиковой, А. Л. Новикова, М. В. Гридуновой и Г. Н. Замалдиновой [10], проведенном на выборке 388 студентов российских вузов, были выявлены различные профили межкультурной компетентности, включая группы с выраженными этноцентрическими установками и низким уровнем принятия культурных различий.

В совокупности результаты этих исследований свидетельствуют о необходимости более системной организации подготовки студентов педагогических направлений, ориентированной на формирование практической готовности к решению сложных ценностно-ориентированных задач.

Результаты исследования. Сложность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что воспитательный процесс в современной образовательной среде носит мно-

гоуровневый и многосубъектный характер. В нем участвуют не только педагоги и обучающиеся, но и родители, представители различных социальных и культурных сообществ, а также другие институты социализации. Однако в практике профессиональной подготовки эта сложная структура взаимодействия нередко остается недостаточно осмысленной.

Это выявляет ограниченность представлений о педагогической деятельности как о процессе, осуществляемом преимущественно одним субъектом — педагогом. Осмысление воспитательной деятельности в условиях культурного разнообразия требует обращения к методологическим основаниям, позволяющим рассматривать ее как пространство взаимодействия различных субъектов. Одним из перспективных направлений такого осмысления выступает полисубъектный подход как методологическое основание подготовки будущих педагогов к организации воспитательного взаимодействия в обстоятельствах культурного разнообразия, который позволяет раскрыть его возможности организации в ситуации культурного разнообразия.

Полисубъектный подход позволяет рассматривать подготовку студентов педагогических направлений как процесс взаимодействия различных участников образовательного пространства.

В концепции «Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности» [2] обосновывается необходимость перехода к полисубъектной стратегии воспитания, ориентированной на организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении задач воспитания подрастающего поколения.

В отличие от традиционной модели, в которой педагог выступает главным субъектом воздействия, полисубъектный подход предполагает активное участие всех субъектов образовательного процесса.

В рамках указанного подхода оно рассматривается как совместная деятельность педагогов, обучающихся, родителей и представителей социокультурного окружения. Такое взаимодействие способствует формированию ценностных установок личности и развитию социальной ответственности.

Воспитательный потенциал социального субъекта в данной концепции анализируется как многокомпонентная система, отражающая ценностные основания, целевые ориентиры и способы реализации воспитательной деятельности. В его структуре выделяются взаимосвязанные компоненты. Ценностное содержание раскрывается через аксиологический компонент, связанный с системой ценностей, определяющих направленность воздействий. Целевые ориентиры воспитания и социализации отражает телеологический компонент. Концептуальный уровень представлен совокупностью идей, теоретических оснований и представлений, определяющих понимание субъектом задач социального воспитания. Практическая реализация связана с методическим компонентом, включающим формы, методы и социально-педагогические технологии работы с детьми и молодежью. Наконец, значимым элементом выступает интерактивный компонент, отражающий способность субъекта к взаимодействию с другими участниками воспитательного пространства.

Одним из наиболее сложных аспектов подготовки будущих педагогов является формирование способности организовывать взаимодействие в ситуации культурного разнообразия и диалога культур. Для решения этой задачи, как было уже сказа-

но, недостаточно только теоретического освоения идей поликультурного образования. Необходимы специальные воспитательные практики, позволяющие студентам получить опыт межкультурного диалога, рефлексии собственных культурных установок и совместного обсуждения ценностных различий. Они позволяют будущим педагогам не только получать знания о культурном разнообразии общества, но и приобретать практический опыт межкультурного взаимодействия.

В современной образовательной практике используются различные формы организации диалога культур, в том числе:

– совместные межкультурные проекты обучающихся, направленные на исследование культурных традиций, ценностей и социальных практик различных групп, представленных в ученическом коллективе;

– дискуссионные форматы (круглые столы, дебаты), ориентированные на обсуждение социально значимых и культурно чувствительных тем. Данные форматы способствуют формированию опыта выражения собственной позиции уважительного отношения к иной точке зрения;

– кейс-метод, основанный на анализе конкретных ситуаций межкультурного взаимодействия (конфликты, недопонимание, ценностные расхождения). Позволяет формировать у будущих педагогов навыки педагогического посредничества и принятия решений в сложных воспитательных ситуациях;

– практики «включенного взаимодействия» (волонтерские проекты), предполагающие участие студентов в работе с различными социальными и культурными группами. Обеспечивают формирование реального опыта межкультурного общения;

– рефлексивные практики (дневники, эссе, групповой анализ опыта), направленные на осмысление собственного отношения к культурным различиям и преодоление стереотипных установок;

– цифровые форматы диалога культур (онлайн-проекты, межкультурные коммуникации в сетевой среде), позволяющие учитывать особенности современного коммуникативного пространства обучающихся.

Эти практики направлены на преодоление выявленных трудностей подготовки будущих педагогов.

Использование предлагаемых практик диалога культур, безусловно, способствует развитию межкультурной компетентности будущих педагогов. Они формируют умения взаимодействия и готовность к сотрудничеству. Кроме того, такие практики развивают рефлексивные способности студентов и стимулируют их профессиональное саморазвитие.

При изучении дисциплин педагогического цикла студентам может предлагаться разработка и реализация образовательных проектов, направленных на изучение культурных традиций народов России и формирование культуры межкультурного взаимодействия.

Реализация подобных практик диалога культур позволяет студентам приобрести опыт полисубъектного взаимодействия, основанного на сотрудничестве и диалоге. В процессе совместной деятельности формируется способность учитывать культурные особенности и ценностные установки друг друга, что способствует развитию коммуникативных навыков и формированию уважительного отношения к культурному разнообразию.

Однако их использование носит преимущественно эпизодический характер и не всегда осмысляется как элемент це-

лостной системы подготовки, что существенно снижает их эффективность.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что подготовка обучающихся в системе педагогического образования к воспитательной деятельности в поликультурной образовательной среде не может быть сведена к освоению знаний о культурном разнообразии или отдельных методик работы. Она требует формирования способности к организации сложного полисубъектного взаимодействия, основанного на диалоге, согласовании ценностей и совместной деятельности участников образовательного процесса.

Полисубъектный подход выступает не только методологическим основанием, но и практико-ориентированной рамкой, позволяющей преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и реальными задачами организации взаимодействия. Его реализация обеспечивает переход от модели одностороннего педагогического воздействия к модели совместного конструирования образовательного пространства, в котором обучающийся выступает активным субъектом межкультурного взаимодействия.

В отличие от традиционных моделей, ориентированных преимущественно на трансляцию знаний о культурном разнообразии, предложенный подход акцентирует внимание на формировании способности к организации ценностно насыщенного взаимодействия различных субъектов образовательного процесса.

Практики диалога культур обладают значительным потенциалом в формировании профессиональной готовности будущих педагогов. Их системное включение в образовательный процесс способствует развитию межкультурной компетентности, рефлексивности, коммуникативной культуры и способности к педагогическому посредничеству в ситуациях ценностных различий.

Вместе с тем существует необходимость дальнейшей разработки педагогических условий, обеспечивающих устойчивость данных практик, а также критериев оценки сформированности готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в поликультурной среде. Перспективным направлением также является интеграция воспитательных практик в цифровую образовательную среду, что позволит учитывать трансформацию современных форм межкультурного взаимодействия.

Список источников

1. *Александрова Е. А., Баранаускине И.* Стратегии формирования воспитывающей среды и методы воспитания подрастающего поколения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, № 3. С. 269–274.

2. *Алиева Л. В., Беляев Г. Ю., Григорьев Д. В. и др.* Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция). М.: Институт теории и истории педагогики РАО, 2009. 64 с.

3. *Берикханова А., Ибраимова Ж., Ибраева М.* Актуальность создания коллаборативной учебной среды в профессиональной подготовке будущих учителей // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, № 2. С. 144–157.

4. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография / Н. Л. Селиванова, Н. А. Баранова, М. В. Шакурова [и др.]. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 190 с.

5. *Гребенюк Т. Б.* Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема // Калининградский вестник образования. 2020. № 2 (6). С. 20–27.

6. *Джуринский А. Н.* Поликультурное образование в многонациональном социуме. М.: Юрайт, 2025. 257 с.

7. *Ильинская И. П., Работягова Е. И.* Поликультурная образовательная среда современной школы и становление новой цифровой реальности: потенциалы информатизации и риски социализации // Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 3 (63). С. 180–195.

8. *Исаева О. Н.* Теоретико-методологические основы межкультурной компетенции при формировании личности будущего педагога средствами интерактивных технологий // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8 (134) [Электронный ресурс]. URL: https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.150 (дата обращения: 21.03.2026).

9. *Карпушина Л. П., Варданян В. А., Козлова Т. А.* Поликультурная образовательная среда общеобразовательной организации как педагогический феномен // Концепт. 2023. № 12. С. 22–33.

10. *Новикова И. А., Новиков А. Л., Гридунова М. В. и др.* Профили межкультурной компетентности российских студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14, № 3. С. 326–338.

11. *Павленко Г. В., Терешина Н. С.* Эмпирическое исследование готовности будущих педагогов к интерактивному обучению школьников // Эпоха науки. 2023. № 33. С. 318–325.

12. *Руднева И. А., Козырева О. А.* Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 1. С. 63–81.

13. *Тишков В. А., Степанов В. В., Амелин В. В. и др.* Этническое и религиозное многообразие России. 2-е изд., испр. и доп. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, 2018. 561 с.

14. *Шакурова М. В.* Социальное воспитание в школе: учебное пособие для вузов / М. В. Шакурова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 280 с.

15. *Юринова Е. А., Бырдина О. Г., Долженко С. Г.* Модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 2. С. 207–227.

References

1. *Aleksandrova E. A., Baranauskine I.* Strategii formirovanija vospityvajushhej sredy i metody vospitanija podrastajushhego pokolenija // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2016. T. 5, № 3. S. 269–274. [In Rus].

2. *Alieva L. V., Beljaev G. Ju., Grigor'ev D. V. i dr.* Polisub#ektnost' vospitanija kak uslovie konstruirovanija social'no-pedagogicheskoj real'nosti (koncepcija). M.: Institut teorii i istorii pedagogiki RAO, 2009. 64 s. [In Rus].

3. *Berikhanova A., Ibraimova Zh., Ibraeva M.* Aktual'nost' sozdanija kollaborativnoj uchebnoj sredy v professional'noj podgotovke budushhih uchitelej // Obrazovanie i samorazvitie. 2022. T. 17, № 2. S. 144–157. [In Rus].

4. Vospitatel'noe prostranstvo vuza v lichnostnom i professional'nom stanovlenii studenta: monografija / N. L. Selivanova, N. A. Baranova, M. V. Shakurova [i dr.]. M.: FGBNU ISRO RAO, 2017. 190 s. [In Rus].

5. *Grebenjuk T. B.* Podgotovka budushhego pedagoga k cifrovizacii obrazovanija kak pedagogicheskaja problema // Kaliningradskij vestnik obrazovanija. 2020. № 2 (6). S. 20–27. [In Rus].

6. *Dzhurinskij A. N.* Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nom sociume. M.: Jurajt, 2025. 257 s. [In Rus].

7. *Il'inskaja I. P., Rabotjagova E. I.* Polikul'turnaja obrazovatel'naja sreda sovremennoj shkoly i stanovlenie novoj cifrovoj real'nosti: potencialy informatizacii i riski socializacii // Uchenye zapiski: Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 3 (63). S. 180–195. [In Rus].

8. *Isaeva O. N.* Teoretiko-metodologicheskie osnovy mezhkul'turnoj kompetencii pri formirovanii lichnosti budushhego pedagoga sredstvami interaktivnyh tehnologij // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2023. № 8 (134) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.150 (data obrashhenija: 21.03.2026). [In Rus].

9. *Karpushina L. P., Vardanjan V. A., Kozlova T. A.* Polikul'turnaja obrazovatel'naja sreda obshheobrazovatel'noj organizacii kak pedagogicheskij fenomen // Koncept. 2023. № 12. S. 22–33. [In Rus].

10. *Novikova I. A., Novikov A. L., Gridunova M. V. i dr.* Profili mezhkul'turnoj kompetentnosti rossijskih studentov // Vestnik RUDN. Serija: Psihologija i pedagogika. 2017. T. 14, № 3. S. 326–338. [In Rus].

11. *Pavlenko G. V., Tereshina N. S.* Jempiricheskoe issledovanie gotovnosti budushhih pedagogov k interaktivnomu obucheniju shkol'nikov // Jepoha nauki. 2023. № 33. S. 318–325. [In Rus].

12. *Rudneva I. A., Kozyreva O. A.* Formirovanie professional'noj identichnosti budushhih pedagogov sredstvami obuchenija sluzheniem // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2025. T. 34, № 1. S. 63–81. [In Rus].

13. *Tishkov V. A., Stepanov V. V., Amelin V. V. i dr.* Jetnicheskoe i religioznoe mnogoobrazie Rossii. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Institut jetnologii i antropologii im. N. N. Mikluho-Maklaja RAN, 2018. 561 s. [In Rus].

14. *Shakurova M. V.* Social'noe vospitanie v shkole: uchebnoe posobie dlja vuzov / M. V. Shakurova. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Jurajt, 2024. 280 s. [In Rus].

15. *Jurinova E. A., Byrdina O. G., Dolzhenko S. G.* Model' formirovanija polikul'turnoj kompetentnosti budushhih pedagogov na osnove mezhjetnicheskogo i mezhpokolennogo vzaimodejstvija v uslovijah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy // Science for Education Today. 2025. T. 15, № 2. S. 207–227. [In Rus].

Информация об авторе

Н. Л. Селиванова — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник, научный руководитель лаборатории развития содержания воспитания и социализации

Information about the author

N. L. Selivanova — Dr. Sc. (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Research, Scientific Director of the Laboratory for the Development of Education and Socialization Content

Статья поступила в редакцию 02.07.2026; одобрена после рецензирования 10.07.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 02.07.2026; approved after reviewing 10.07.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Остапенко Е. С.

Иванов И. Ю.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 16–27.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 16–27.

Научная статья
УДК 373
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–16–27

РОЛЬ ОРГАНИЗОВАННОГО И НЕСТРУКТУРИРОВАННОГО ВРЕМЕНИ В ПОВЫШЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Екатерина Сергеевна Остапенко[1], Иван Юрьевич Иванов[2]
[1, 2] Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1] Ostapenko.E.S@hse.ru, SPIN-код: 8168-4990, ORCID: 0009-0004-4266-0792
[2] iyivanov@hse.ru, SPIN-код: 4014-4317, ORCID: 0000-0001-5036-8899

Аннотация. Современная педагогическая дискуссия рассматривает 4К и социально-эмоциональные навыки как самостоятельные метапредметные и личностные результаты. Однако остается недостаточно изученным, связан ли их уровень с распределением внешкольного времени. Исследование выполнено на двух независимых региональных выборках учащихся 7–8-х классов. Связи оценивались с помощью линейных регрессионных моделей, анализа взаимодействий и медиационного анализа. Количество часов организованного времени не было устойчиво положительно связано ни с навыками 4К, ни с общим показателем и доменами социально-эмоциональных навыков. Более выраженные связи обнаружены для отдельных неструктурированных практик. Чтение и компьютерное время положительно соотносились с отдельными показателями 4К; выполнение домашних заданий, дела по дому, личное общение и спорт — с общим показателем или отдельными доменами социально-эмоциональных навыков. Устойчивых различий связей по социально-экономическому статусу и месту проживания не выявлено. Навыки были положительно связаны с успеваемостью, но косвенные эффекты внешкольного времени через них оставались малыми. Развивающий потенциал внешкольного времени

© Остапенко Е. С., Иванов И. Ю., 2026

определяется не количеством часов и формальной организованностью, а направленностью практик. Оценка программ дополнительного образования должна учитывать конкретные механизмы развития навыков, а образовательная политика — поддерживать разнообразные и безопасные пространства для самостоятельной и совместной деятельности подростков.

Ключевые слова: внешкольное время, дополнительное образование, неструктурированное время, навыки 4К, социально-эмоциональные навыки, подростки, академическая успеваемость, образовательные результаты.

Благодарности: в данной работе использованы результаты проекта HSE-MS-2025-005, выполненного в НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Остапенко Е. С., Иванов И. Ю. Роль организованного и неструктурированного времени в повышении личностных и метапредметных образовательных результатов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 16–27. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–16–27

Original article

ORGANIZED AND UNSTRUCTURED TIME IN RELATION TO PERSONAL AND METASUBJECT EDUCATIONAL OUTCOMES

Ekaterina S. Ostapenko[1], Ivan Ju. Ivanov[2]
[1, 2] Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia
[1] Ostapenko.E.S@hse.ru, SPIN-code: 8168-4990, ORCID: 0009-0004-4266-0792
[2] iyivanov@hse.ru, SPIN-code: 4014-4317, ORCID: 0000-0001-5036-8899

Abstract. Contemporary education increasingly recognizes the 4Cs and social and emotional skills as important metasubject and personal educational outcomes. However, it remains unclear whether these skills are associated with the amount of organized out-of-school participation or with the content of particular everyday practices. This study examined associations of organized and unstructured out-of-school time with adolescents' 4C and social and emotional skills. It also tested whether these associations varied by socioeconomic status and, in the social and emotional skills sample, by place of residence, and assessed whether the skills mediated associations between out-of-school time and academic achievement. The analyses used two independent regional samples of students in grades 7–8. Linear regression models, interaction tests, and mediation analyses were applied. The number of hours spent in organized activities showed no consistent positive associations with either the 4Cs or the general and domain-specific indicators of social and emotional skills. More pronounced associations were found for particular unstructured practices. Reading and computer use were positively associated with selected 4C indicators, whereas homework, household chores, face-to-face interaction, and sport were positively associated with the general score or particular domains of social and emotional skills. No robust variation in these associations by socioeconomic status or place of residence was identified. The skills were positively associated with academic achievement, but the indirect associations between out-of-school time and achievement through the skills were small. The findings suggest that the developmental potential of out-of-school time is more closely related to the content of activities and the opportunities they provide for autonomy, interaction, responsibility, and cognitively demanding engagement than to the number of hours or formal organization alone. Accordingly, the evaluation of extracurricular education programs should consider the specific mechanisms through which they are expected to develop skills, while education policy should support diverse and safe settings for adolescents' independent and collaborative activities.

Keywords: out-of-school time, extracurricular education, unstructured time, 4C skills, social and emotional skills, adolescents, academic achievement, educational outcomes.

Acknowledgements: This work is an output of project HSE-MS-2025-005 implemented at HSE University.

For citation: Ostapenko E. S., Ivanov I. Ju. Organized and Unstructured Time in Relation to Personal and Metasubject Educational Outcomes. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):16–27. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–16–27

Введение. В современных исследованиях образования все больше внимания уделяется результатам, выходящим за рамки академической успеваемости. К ним относятся 4К и социально-эмоциональные навыки, которые в логике ФГОС [7] могут быть соотнесены с метапредметными и личностными результатами образования. Обе группы имеют самостоятельную образовательную ценность, связаны с успешностью дальнейшего обучения, карьеры и благополучием [2; 3; 13; 23] через мотивационные, регулятивные и социальные механизмы [6; 19; 23; 27]. В связи с этим исследователи уделяют значительное внимание поиску образовательных условий и педагогических практик, способствующих их формированию и развитию [1; 4; 14; 15] как в школе, так и за ее пределами [3; 10].

Внешкольное время учащихся в исследованиях чаще представлено организованными занятиями, но значительная его часть приходится на повседневные и менее структурированные практики [8]. Эти практики различаются по содержанию, поэтому могут быть по-разному связаны с отдельными навыками. Цифровая и медийная активность создает ситуации поиска и оценки информации [12] и зависит от характера деятельности [22; 26]. Чтение, в свою очередь, может способствовать развитию речи, пониманию и интерпретации текстов, а также воображению [17]. Физическая активность различается по уровню взрослого контроля, автономии и возможности самостоятельно формировать правила, что может обусловливать разные связи с развитием навыков [21].

Подростки одновременно вовлечены в несколько организованных и неструктурированных практик, сочетание которых образует индивидуальную структуру внешкольного времени [8; 11; 16]. Образовательное значение внешкольного времени определяется содержанием, интенсивностью участия и характеристиками среды, зависящими от ресурсов семьи и доступной инфраструктуры [14; 20].

Несмотря на растущий интерес к навыкам 4К и социально-эмоциональным навыкам, недостаточно изучено, как организованное и неструктурированное внешкольное время связано с разными группами навыков и различаются ли эти связи в зависимости от СЭС и места проживания. Цель исследования — оценить эти связи и проверить посредническую роль навыков в связи внешкольного времени с успеваемостью.

Данные и методы. Исследование выполнено на двух независимых выборках учащихся 7–8-х классов. Блок социально-эмоциональных навыков (СЭН), которые рассматриваются в настоящем исследовании в качестве своеобразного аналога ряда личностных результатов, зафиксированных во ФГОС ООО [7], основан на онлайн-опросе 1431 учащегося Наро-Фоминского городского округа Московской области, проведенном в 2024 году; блок 4К (метапредметные навыки в соответ-

ствии с логикой ФГОС ООО) — на данных 1745 школьников Ярославля, собранных в 2022 году. В обеих выборках использовались сопоставимые подходы и инструменты для измерения внешкольного времени, а показатели охвата организованной занятостью и распределения по СЭС были сопоставимыми.

Переменные. Для анализа структуры внешкольного времени использовались два типа показателей: организованное время и неструктурированное время. Первое измерялось количеством часов дополнительного образования в неделю, в блоке СЭН дополнительно учитывались занятия с репетиторами. Наблюдения свыше 25 часов в неделю исключались. Неструктурированное время включало учебные, семейные, коммуникативные, цифровые, творческие и спортивные практики. Их интенсивность оценивалась по четырехбалльной шкале от 0 («нисколько») до 3 («более трех часов в день»).

Навыки 4К оценивались с помощью компьютеризированных сценарных заданий, моделирующих поиск и оценку информации, взаимодействие и создание новых решений [9; 24; 25]; подсчет баллов был автоматизирован [9].

СЭН измерялись с помощью шкалы Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), включающей пять доменов: управление отношениями, самоуправление, ответственное принятие решений, самосознание и социальную осведомленность [27]. Для анализа были рассчитаны факторные баллы общего показателя СЭН и отдельных доменов, после чего они были стандартизированы внутри аналитической выборки 7–8-х классов.

В качестве контрольных переменных использовались: класс обучения, пол, образование родителей, академическая успеваемость (средняя оценка по математике, русскому языку и литературе). Место проживания (город, поселок или сельская местность) контролировалось только для блока анализа СЭН, так как для блока 4К выборка была представлена только городом Ярославлем.

Образование родителей использовалось как показатель социально-экономического статуса (СЭС) семьи и было задано тремя категориями: низкий (ни у одного из родителей нет высшего образования, средний (высшее образование есть у одного родителя), высокий (высшее образование есть у обоих родителей).

Методы. Для оценки связей внешкольного времени с навыками использовались линейные регрессионные модели. В моделях для СЭН зависимыми переменными выступали общий стандартизированный индекс социально-эмоциональных навыков и отдельные его домены. В моделях для 4К зависимыми переменными были стандартизированные показатели критического мышления, коммуникации и кооперации, а также креативности.

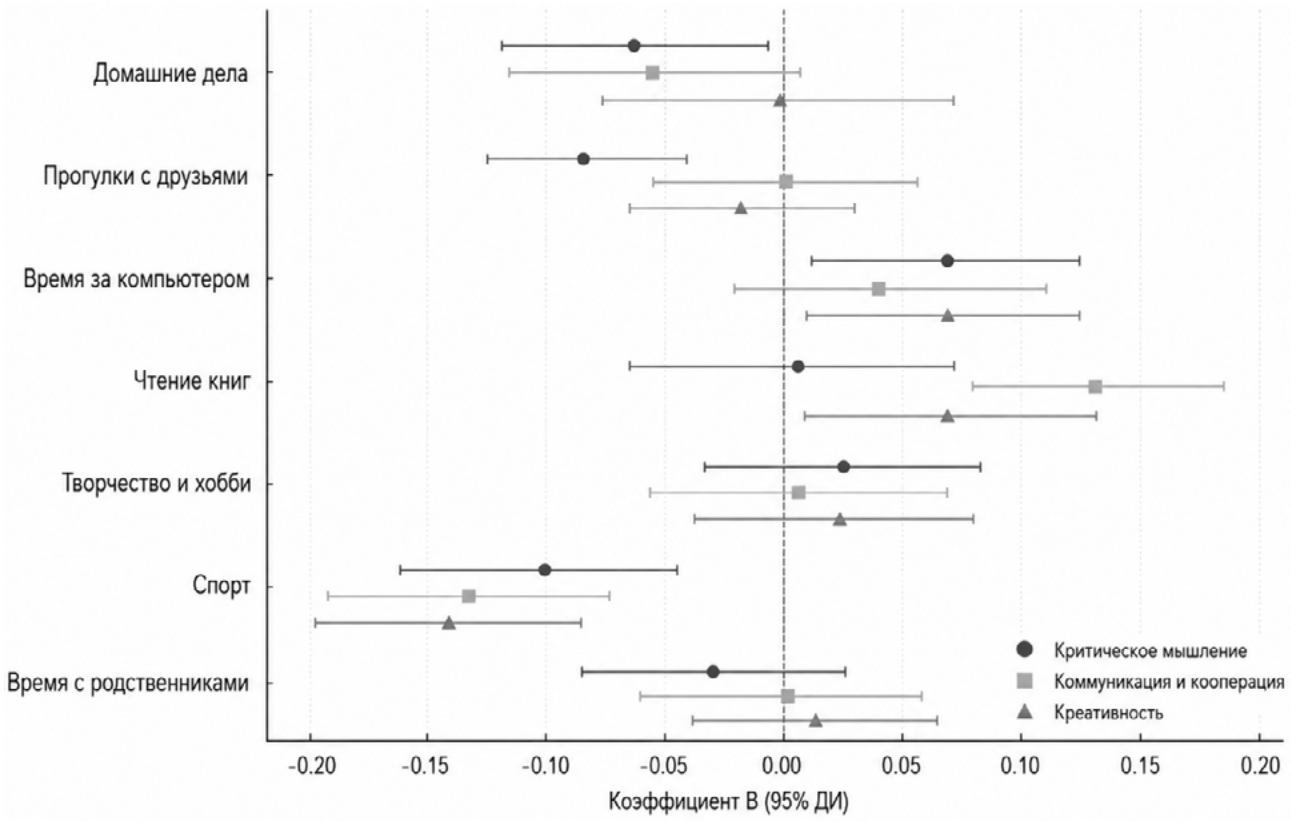
Дополнительно были проведены модерационный и медиационный анализы. В анализе модерации проверялось, различаются ли связи внешкольного времени с навыками в зависимости от СЭС семьи и (для выборки СЭН) места проживания. Медиационный анализ использовался для оценки косвенных связей внешкольных практик с академической успеваемостью через навыки учащихся: в первом аналитическом блоке медиатором выступал общий показатель СЭН, во втором — показатели критического мышления, коммуникации и кооперации, а также креативности.

Результаты. Внешкольное время и навыки 4К. В выборку вошли 52,4% учащихся 7-х классов и 47,6% учащихся 8-х классов, 51,3% девушек. Программы до-

полнительного образования посещали 60,2%, средняя продолжительность занятий составляла 4,7 часа в неделю. По уровню социально-экономического статуса семьи 44,6% учащихся относились к группе с низким, 25,8% — к группе со средним и 29,5% — к группе с высоким СЭС.

Результаты регрессионного анализа показывают, что интенсивность организованного внешкольного времени не имеет статистически значимой связи с критическим мышлением. При этом обнаружены слабые отрицательные связи коммуникации и кооперации ($B = -.013$, $p < 0,01$) и креативности ($B = -.018$, $p < 0,001$). После добавления в модель неструктурированных практик связь организованного времени с критическим мышлением, коммуникацией и кооперацией утратила статистическую значимость, а с креативностью сохранилась слабая отрицательная связь ($B = -.011$, $p < 0,05$).

Связи неструктурированных практик с показателями 4К представлены на рисунке 1. Чтение связано с более высокими значениями показателя коммуникации и кооперации, а также креативности; время за компьютером — с более высокими значениями критического мышления и креативности. Прогулки с друзьями и более продолжительное выполнение домашних дел отрицательно связаны с критическим мышлением, а спорт — со всеми тремя показателями 4К. Творчество и хобби, а также время с родственниками не имеют статистически значимых связей с показателями 4К.



Примечание. Показаны коэффициенты линейной регрессии B и 95% доверительные интервалы. Зависимые переменные стандартизированы. Модели контролируют часы организованного времени, класс, пол, СЭС и средний балл.

Рисунок 1. Связь интенсивности неструктурированных практик с навыками 4К

Средний балл положительно соотносился со всеми тремя показателями 4К. У мальчиков значения показателей были ниже, чем у девочек, низкий СЭС был связан с более низкими значениями коммуникации и кооперации, а также креативности. Класс обучения статистически значимых связей не имел.

Проверка модерации по СЭС семьи не выявила статистически значимых взаимодействий между интенсивностью организованного времени и СЭС для всех трех показателей 4К.

Косвенные эффекты организованного времени через навыки 4К были малы. Через критическое мышление эффект не достиг статистической значимости, а через коммуникацию и кооперацию (ACME = -0,0010, p = 0,046) и креативность (ACME = -0,0010, p < 0,001) обнаружены слабые отрицательные косвенные связи. Прямая положительная связь организованного времени с оценками сохранялась. Для отдельных неструктурированных практик устойчивых косвенных связей не выявлено.

Внешкольное время и социально-эмоциональные навыки. Выборка включала 1431 учащегося 7–8-х классов, среди них 52,5% обучались в 7-м классе и 47,5% — в 8-м, 55,2% составляли девушки. Учащиеся представляли городские (60,8%), поселковые (28,7%) и сельские (10,5%) территории. По уровню социально-экономического статуса семьи 44,2% учащихся относились к группе с низким статусом, 22,2% — со средним и 33,6% — с высоким. Занятия в кружках, секциях, а также с репетиторами посещают 62,9% респондентов, средняя продолжительность организованной занятости составляла 5,64 часа в неделю.

Организованное внешкольное время не было статистически значимо связано с общим уровнем СЭН и со всеми пятью доменами СЭН.

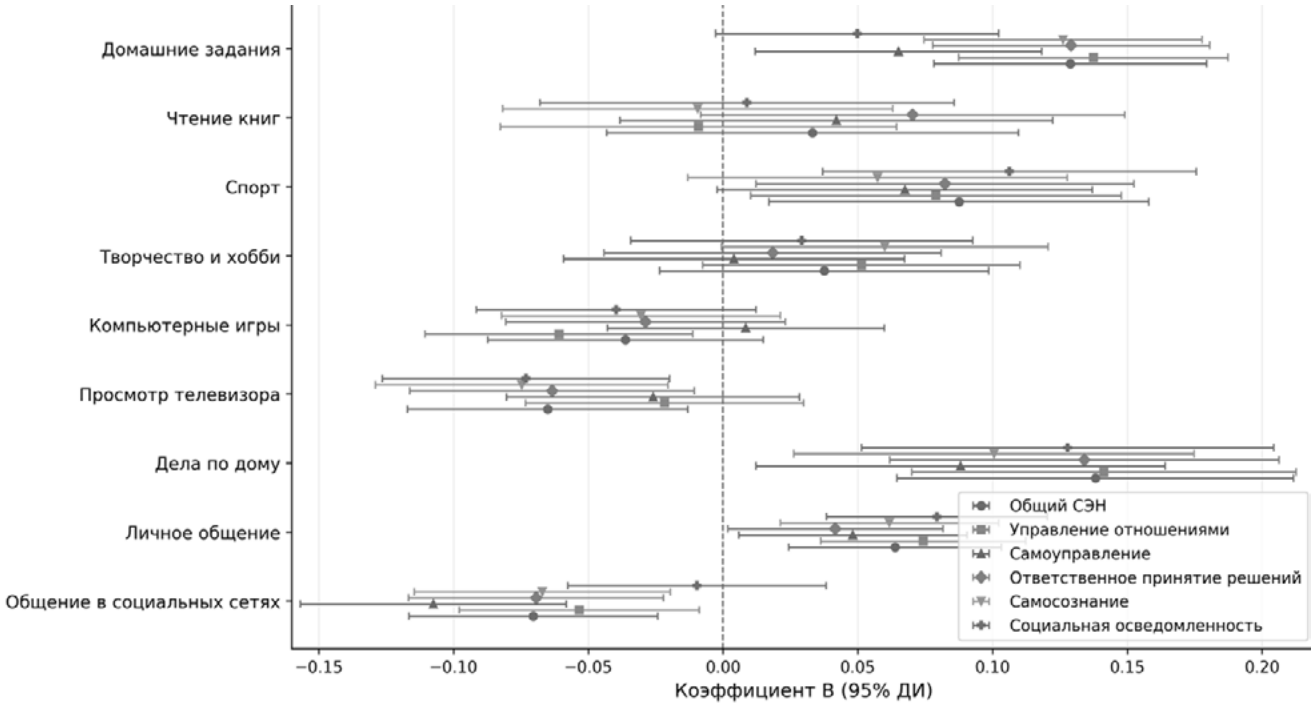
Связи повседневных практик с общим показателем СЭН и отдельными доменами представлены на рисунке 2. Для общего показателя СЭН положительные связи обнаружены с выполнением домашних заданий, занятиями спортом, делами по дому и личным общением; отрицательные — с просмотром телевизора и общением в социальных сетях. Среди контрольных переменных СЭС пол, тип места проживания и класс обучения также не были статистически значимо связаны с СЭН, а академическая успеваемость связана положительно (B = 0,135; p < 0,001).

В доменных моделях наиболее устойчивые положительные связи обнаружены для домашних заданий, дел по дому, личного общения и спорта, отрицательные — для просмотра телевизора и социальных сетей. Компьютерные игры были отрицательно связаны только с управлением отношениями. Связи различались между доменами, что указывает на неоднородность социально-эмоциональных результатов.

Проверка модерации не выявила устойчивых различий в связях интенсивности неструктурированных практик с СЭН в зависимости от социально-экономического статуса и места жительства семьи.

Анализ косвенных эффектов показал, что небольшая часть связи дел по дому (β = 0,009; p = 0,019), личного общения с друзьями (β = 0,007; p = 0,028) и занятий спортом (β = 0,006; p = 0,039) с академической успеваемостью была опосредована через общий показатель СЭН. Для остальных практик статистически значимого косвенного эффекта через СЭН не обнаружено.

Обсуждение и выводы. Полученный результат позволяет предположить, что организованный формат занятий — наличие программы, регулярность распи-



Примечание. Показаны коэффициенты линейной регрессии B и 95% доверительные интервалы. Зависимые переменные стандартизированы. Модели контролируют часы организованного времени, класс, пол, СЭС, место проживания и средний балл.

Рисунок 2. Связь интенсивности неструктурированных практик с социально-эмоциональными навыками

сания — не обеспечивает развития метапредметных и социально-эмоциональных навыков в отличие от академической успеваемости, для которой наблюдается устойчивая положительная связь с участием в организованных занятиях. Это может свидетельствовать о том, что развитие социально-эмоциональных и 4К навыков не является автоматическим результатом участия в организованных занятиях и, вероятно, не выступает целевым образовательным результатом значительной части программ дополнительного образования и занятий с репетиторами. Большинство программ ориентировано прежде всего на предметные результаты, освоение конкретных видов деятельности, а не на целенаправленное развитие непредметных навыков. Вместе с тем нельзя исключать, что отдельные кружки, секции или педагоги действительно создают условия для развития 4К и СЭН, как и сама среда дополнительного образования. Количественный показатель интенсивности участия не позволил выявить подобные практики, поскольку не отражает содержания программ, педагогических подходов, характера взаимодействия участников и образовательных целей [14; 15].

Особенно отчетливо этот пробел выглядит для навыков 4К. Их развитие требует задач, предполагающих поиск и оценку информации, аргументацию, создание нескольких вариантов решения, распределение ролей, обсуждение стратегий и рефлексию. В связи с этим даже насыщенная по времени программа может оставаться преимущественно репродуктивной и предоставлять мало возможностей для развития 4К. Это согласуется с подходом, в рамках которого развитие 4К связывается с целенаправленным проектирова-

нием образовательной среды и оценкой конкретных механизмов формирования навыков [4; 23].

Для СЭН ключевыми могут быть несколько иные развивающие возможности: необходимость регулировать собственное поведение, выполнять обязательства, учитывать состояние других людей, договариваться и поддерживать отношения. Поэтому одна и та же практика может по-разному соотноситься с СЭН и 4К. Наиболее выраженно это проявилось в результатах по спорту. Разнонаправленные связи спорта с СЭН и навыками 4К указывают на неоднородность опыта участия в спортивных практиках. Взаимодействие с другими, соблюдение правил, координация действий и эмоциональная регуляция могут создавать условия для развития СЭН, тогда как формирование критического мышления, коммуникации и кооперации, креативности требует иных задач, связанных с аргументацией, поиском альтернатив и созданием новых решений. Поэтому выявленные связи следует интерпретировать как отражение различий в содержании спортивного опыта, а не как свидетельство отрицательного влияния физической активности [21].

В целом более выраженные связи обнаружены для отдельных неструктурированных практик, однако их значение также не было универсальным [11; 16]. Полученные данные позволяют выделить несколько типов развивающих возможностей, представленных в неструктурированном времени: чтение, время в цифровой среде, общение с друзьями, спорт, выполнение домашних заданий и дел по дому.

Чтение было положительно связано с коммуникацией и кооперацией и с креативностью. Читательский опыт предполагает понимание и интерпретацию текста, соотнесение действий персонажей с их намерениями и эмоциональными состояниями, а также мысленное достраивание описанных ситуаций. Эти процессы могут поддерживать развитие речи, понимания других людей и воображения [17].

Время использования компьютера положительно соотносилось с критическим мышлением и креативностью, но эта связь требует осторожной интерпретации. Использованный показатель объединял просмотр видео и компьютерные игры, то есть существенно различающиеся формы практик. Они могут включать поиск и оценку информации, решение стратегических задач, экспериментирование и получение обратной связи, но могут сводиться и к пассивному потреблению контента.

Доменный анализ СЭН дополнительно показывает неоднородность цифровых практик: компьютерные игры были отрицательно связаны только с управлением отношениями, а общение в социальных сетях — с несколькими доменами, но не с социальной осведомленностью. Исследования цифровой и медийной грамотности также подчеркивают, что сам факт использования технологий не обеспечивает развития навыков, поскольку результаты зависят от содержания задач, степени активности пользователя и организации цифрового опыта [12; 22; 26]. Следовательно, обнаруженные связи характеризуют потенциальные возможности отдельных цифровых практик, а не общий положительный или отрицательный эффект экранного времени.

Положительные связи домашних заданий, дел по дому, личного общения и спорта с СЭН могут отражать повторяющийся опыт саморегуляции, ответственности и взаимодействия с другими [2; 13].

Отрицательные связи телевидения и социальных сетей с отдельными доменами не доказывают неблагоприятного влияния медиа, поскольку используемые показатели не раскрывают содержание активности и возможную обратную направленность связей. Доменная специфика результатов дополнительно показывает, что цифровые практики и СЭН нельзя рассматривать как однородные категории.

Все три показателя 4К и общий показатель СЭН были положительно связаны с академической успеваемостью, что соответствует представлению о навыках как значимых образовательных ресурсах [6; 15; 19]. Вместе с тем медиационный анализ показал, что они лишь в ограниченной степени объясняют связь внешкольного времени с оценками. Небольшие косвенные связи через общий показатель СЭН обнаружены только для дел по дому, личного общения и спорта. Следовательно, связь навыков с академической успешностью сама по себе не означает, что именно через их развитие внешкольное время преобразуется в более высокие оценки. Положительная связь организованной занятости с успеваемостью может проходить через другие процессы: систематическую учебную практику, дисциплину, доступ к образовательным ресурсам, поддержку родителей или селекцию семей и учащихся в определенные формы занятости [13].

Отсутствие статистически значимой модерации по СЭС и месту проживания не означает равенства внешкольных возможностей: доступ к более продуктивным практикам зависит от ресурсов семьи и территории [5; 20]. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют не об отсутствии социальных различий как таковых, а о том, что выявленные связи между внешкольным временем и навыками не менялись в зависимости от СЭС и места проживания.

В целом результаты позволяют сместить акцент с противопоставления организованного и неструктурированного времени на рассмотрение всего внешкольного времени как ресурса развития. Различные виды деятельности не могут быть однозначно отнесены к «хорошим» или «плохим» с точки зрения формирования навыков. Образовательное значение внешкольного времени определяется автономией подростка, когнитивной сложностью задач, качеством взаимодействия и ответственностью за результат [10; 14; 15; 18].

Для образовательной политики и педагогической практики этот вывод имеет два следствия.

Во-первых, программы дополнительного образования должны содержать явное описание того, какие навыки предполагается развивать, через какие задачи и формы взаимодействия и с помощью каких инструментов можно оценить достижение этих результатов. Необходим переход от учета занятости к оценке педагогических механизмов и создаваемых развивающих возможностей [3; 4].

Во-вторых, необходимо расширять доступ к безопасным и вариативным пространствам неструктурированного времени, в которых подростки могут выбирать деятельность, взаимодействовать со сверстниками и реализовывать собственные инициативы.

Исследование имеет ряд ограничений. Данные имеют срезовый характер, поэтому выявленные связи не могут интерпретироваться как причинные. Показатели внешкольного времени основаны на самоотчетах и не раскрывают содержания, качества и конкретного контекста деятельности. Анализ выполнен на двух

независимых региональных выборках с разными инструментами измерения навыков, поэтому невозможно напрямую сопоставлять уровни навыков и величины коэффициентов между блоками.

Список источников

1. *Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С.* Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 217–241. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-217-241.
2. *Герасимова Ю. О., Орел Е. А.* Измеряя школьника: зачем мы развиваем и оцениваем социально-эмоциональные навыки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 1. С. 61–75. doi: 10.17323/1813-8918-2022-1-61-75.
3. *Груздев И. А., Косарецкий С. Г., Иванов И. Ю. и др.* Дополнительное образование и внеучебная деятельность для развития навыков. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. 77 с.
4. *Добрякова М. С.* Ученик выигрывает: знания, грамотности и компетентности в школе: методическое пособие. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2023. 241 с. doi: 10.17323/978-5-7598-2954-6.
5. *Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С.* Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190.
6. *Кузьминов Я. И., Сорокин П. С., Фрумин И. Д.* Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. Т. 13, № S2. С. 19–41.
7. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287. М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2021.
8. *Остапенко Е. С., Иванов И. Ю., Воронина Е. А.* Структура внешкольного времени и развитие школьника: эффекты, социально-экономический статус и территория проживания // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 36–56. doi: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56.
9. *Угланова И. Л., Тарасов С. В., Чурбанова С. М. и др.* Компьютерная оценка креативного мышления школьников без участия экспертов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2025. Т. 22, № 2. С. 339–361. doi: 10.17323/1813-8918-2025-2-339-361.
10. *Щеглова И. А.* Может ли вовлеченность студентов во внеучебные мероприятия способствовать развитию мягких навыков? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 6. С. 111–121. doi: 10.14515/monitoring.2019.6.07.
11. *Bartko W. T., Eccles J. S.* Adolescent participation in structured and unstructured activities: a person-oriented analysis // Journal of Youth and Adolescence. 2003. Vol. 32, no. 4. P. 233–241. doi: 10.1023/A:1023056425648.
12. *Cheng Y.* The impact of online games on creativity and the role of imagination // Frontiers in Behavioral Neuroscience. 2025. Vol. 19. Art. 1561548. doi: 10.3389/fnbeh.2025.1561548.
13. *Chernyshenko O. S., Kankaraš M., Drasgow F.* Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing, 2018. 136 p. (OECD Education Working Papers; no. 173). doi: 10.1787/db1d8e59-en.
14. *Eccles J. S., Barber B. L., Stone M., et al.* Extracurricular activities and adolescent development // Journal of Social Issues. 2003. Vol. 59, no. 4. P. 865–889. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x.
15. *Feraco T., Resnati D., Fregonese D., et al.* An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction: linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions // European Journal of Psychology of Education. 2023. Vol. 38, no. 1. P. 109–130. doi: 10.1007/s10212-022-00601-4.
16. *Hoorani B. H., Krishnakumar J., Anand P.* Adolescent's time use and skills development: do cognitive and non-cognitive skills differ? // PLOS ONE. 2022. Vol. 17, no. 7. Art. e0271374. doi: 10.1371/journal.pone.0271374.
17. *Jiménez-Pérez E. del P., de Vicente-Yagüe Jara M. I., León Urrutia M., et al.* Emotions and reading: when reading is the best way to improve skills in adolescents // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1085945. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1085945.
18. *Mahoney J. L., Larson R. W., Eccles J. S., et al.* Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 552 p. doi: 10.4324/9781410612748.

19. OECD. Beyond academic learning: first results from the Survey of Social and Emotional Skills 2019. Paris: OECD Publishing, 2021. 173 p. doi: 10.1787/92a11084-en.

20. *Palou A., af Ursin P., Demanet J.* Social inequality in skills: exploring the moderating role of extracurricular activities related to socio-economic differences in non-cognitive and cognitive outcomes // European Journal of Education. 2024. Vol. 59, no. 3. Art. e12670. P. 1–21. doi: 10.1111/ejed.12670.

21. *Rodríguez-Negro J., Pasarín-Lavín T., Suárez-Manzano S.* Creativity outcomes of physical activity interventions for children and adolescents: a systematic review // Thinking Skills and Creativity. 2024. Vol. 54. Art. 101644. doi: 10.1016/j.tsc.2024.101644.

22. *Suárez-Perdomo A., Garcés-Delgado Y., Arvelo-Rosales C. N.* Systematic review on adolescents' construction of media literacy in educational settings // Review of Education. 2025. Vol. 13, no. 1. Art. e70048. doi: 10.1002/rev3.70048.

23. *Thornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., et al.* Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education // Journal of Intelligence. 2023. Vol. 11, no. 3. Art. 54. P. 1–32. doi: 10.3390/jintelligence11030054.

24. *Uglanova I. L., Gel'ver E. S., Tarasov S. V., et al.* Creativity assessment by analyzing images using neural networks // Scientific and Technical Information Processing. 2022. Vol. 49, no. 5. P. 371–378. doi: 10.3103/S0147688222050124.

25. *Uglanova I., Orel E., Gracheva D., et al.* Computer-based performance approach for critical thinking assessment in children // British Journal of Educational Psychology. 2023. Vol. 93, no. 2. P. 531–544. doi: 10.1111/bjep.12576.

26. *Wusylko C., Boehm S., Dawson K., et al.* Adolescent social media information literacy outside of school: a scoping review of the literacy and educational technology literature // Journal of Educational Technology Systems. 2022. Vol. 51, no. 1. P. 89–107. doi: 10.1177/00472395221110567.

27. *Zhou M., Ee J.* Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) // International Journal of Emotional Education. 2012. Vol. 4, no. 2. P. 27–42.

References

1. *Aleksandrov D. A., Tenisheva K. A., Savel'eva S. S.* Svjaz' vneklassnyh zanjatij s uchebnymi uspehami i samoocenkoj podrostkov // Voprosy obrazovanija. 2017. № 4. S. 217–241. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-217-241. [In Rus].

2. *Gerasimova Ju. O., Orel E. A.* Izmerjaja shkol'nika: zachem my razvivaem i ocenivaem social'no-jemocional'nye navyki // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2022. T. 19, № 1. S. 61–75. doi: 10.17323/1813-8918-2022-1-61-75. [In Rus].

3. *Gruzdev I. A., Kosareckij S. G., Ivanov I. Ju. i dr.* Dopolnitel'noe obrazovanie i vneuchebnaja dejatel'nost' dlja razvitija navykov. M.: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», 2022. 77 s. [In Rus].

4. *Dobrjakova M. S.* Uchenik vyigryvaet: znanija, gramotnosti i kompetentnosti v shkole: metodicheskoe posobie. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2023. 241 s. doi: 10.17323/978-5-7598-2954-6. [In Rus].

5. *Kosareckij S. G., Kuprijanov B. V., Filippova D. S.* Osobennosti uchastija detej v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichijami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushhestvennom statuse semej i meste prozhivanija // Voprosy obrazovanija. 2016. № 1. S. 168–190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190. [In Rus].

6. *Kuz'minov Ja. I., Sorokin P. S., Frumin I. D.* Obshhie i special'nye navyki kak komponenty chelovecheskogo kapitala: novye vyzovy dlja teorii i praktiki obrazovanija // Forsajt. 2019. T. 13, № S2. S. 19–41. [In Rus].

7. Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija: utv. prikazom Minprosveshhenija Rossii ot 31 maja 2021 g. № 287. M.: Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii, 2021. [In Rus].

8. *Ostapenko E. S., Ivanov I. Ju., Voronina E. A.* Struktura vneshkol'nogo vremeni i razvitie shkol'nika: jeffekty, social'no-jekonomicheskij status i territorija prozhivanija // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2025. № 3. S. 36–56. doi: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56. [In Rus].

9. *Uglanova I. L., Tarasov S. V., Churbanova S. M. i dr.* Komp'juternaja ocenka kreativnogo myshlenija shkol'nikov bez uchastija jekspertov // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2025. T. 22, № 2. S. 339–361. doi: 10.17323/1813-8918-2025-2-339-361. [In Rus].

10. *Shheglova I. A.* Mozhet li vovlechennost' studentov vo vneuchebnye meroprijatija sposobstvovat' razvitiju mjagkih navykov? // Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2019. № 6. S. 111–121. doi: 10.14515/monitoring.2019.6.07. [In Rus].

11. *Bartko W. T., Eccles J. S.* Adolescent participation in structured and unstructured activities: a person-oriented analysis // Journal of Youth and Adolescence. 2003. Vol. 32, no. 4. P. 233–241. doi: 10.1023/A:1023056425648.

12. *Cheng Y.* The impact of online games on creativity and the role of imagination // Frontiers in Behavioral Neuroscience. 2025. Vol. 19. Art. 1561548. doi: 10.3389/fnbeh.2025.1561548.

13. *Chernyshenko O. S., Kankaraš M., Drasgow F.* Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing, 2018. 136 p. (OECD Education Working Papers; no. 173). doi: 10.1787/db1d8e59-en.

14. *Eccles J. S., Barber B. L., Stone M., et al.* Extracurricular activities and adolescent development // Journal of Social Issues. 2003. Vol. 59, no. 4. P. 865–889. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x.

15. *Feraco T., Resnati D., Fregonese D., et al.* An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction: linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions // European Journal of Psychology of Education. 2023. Vol. 38, no. 1. P. 109–130. doi: 10.1007/s10212-022-00601-4.

16. *Hoorani B. H., Krishnakumar J., Anand P.* Adolescent's time use and skills development: do cognitive and non-cognitive skills differ? // PLOS ONE. 2022. Vol. 17, no. 7. Art. e0271374. doi: 10.1371/journal.pone.0271374.

17. *Jiménez-Pérez E. del P., de Vicente-Yagüe Jara M. I., León Urrutia M., et al.* Emotions and reading: when reading is the best way to improve skills in adolescents // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1085945. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1085945.

18. *Mahoney J. L., Larson R. W., Eccles J. S., et al.* Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 552 p. doi: 10.4324/9781410612748.

19. OECD. Beyond academic learning: first results from the Survey of Social and Emotional Skills 2019. Paris: OECD Publishing, 2021. 173 p. doi: 10.1787/92a11084-en.

20. *Palou A., af Ursin P., Demanet J.* Social inequality in skills: exploring the moderating role of extracurricular activities related to socio-economic differences in non-cognitive and cognitive outcomes // European Journal of Education. 2024. Vol. 59, no. 3. Art. e12670. P. 1–21. doi: 10.1111/ejed.12670.

21. *Rodríguez-Negro J., Pasarín-Lavín T., Suárez-Manzano S.* Creativity outcomes of physical activity interventions for children and adolescents: a systematic review // Thinking Skills and Creativity. 2024. Vol. 54. Art. 101644. doi: 10.1016/j.tsc.2024.101644.

22. *Suárez-Perdomo A., Garcés-Delgado Y., Arvelo-Rosales C. N.* Systematic review on adolescents' construction of media literacy in educational settings // Review of Education. 2025. Vol. 13, no. 1. Art. e70048. doi: 10.1002/rev3.70048.

23. *Thornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., et al.* Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education // Journal of Intelligence. 2023. Vol. 11, no. 3. Art. 54. P. 1–32. doi: 10.3390/jintelligence11030054.

24. *Uglanova I. L., Gel'ver E. S., Tarasov S. V., et al.* Creativity assessment by analyzing images using neural networks // Scientific and Technical Information Processing. 2022. Vol. 49, no. 5. P. 371–378. doi: 10.3103/S0147688222050124.

25. *Uglanova I., Orel E., Gracheva D., et al.* Computer-based performance approach for critical thinking assessment in children // British Journal of Educational Psychology. 2023. Vol. 93, no. 2. P. 531–544. doi: 10.1111/bjep.12576.

26. *Wusylko C., Boehm S., Dawson K., et al.* Adolescent social media information literacy outside of school: a scoping review of the literacy and educational technology literature // Journal of Educational Technology Systems. 2022. Vol. 51, no. 1. P. 89–107. doi: 10.1177/00472395221110567.

27. *Zhou M., Ee J.* Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) // International Journal of Emotional Education. 2012. Vol. 4, no. 2. P. 27–42.

Информация об авторах

Е. С. Остапенко — аспирант, стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского

И. Ю. Иванов — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, директор Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского

Information about the authors

E. S. Ostapenko — Graduate student, Research Intern of the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education

I. Yu. Ivanov — PhD (Education), Leading Research Fellow, Director of the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education

Статья поступила в редакцию 16.06.2026; одобрена после рецензирования 08.09.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 16.06.2026; approved after reviewing 08.09.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Хорькова Л. Ю.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 28–40.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 28–40.

Научная статья
УДК 373.1
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–28–40

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БОЛЬШИХ ГЕНЕРАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–8-Х КЛАССОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Добротина И. Н.

Лидия Юрьевна Хорькова[1], Ирина Нургаиновна Добротина[2]
[1, 2] ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия
[1] horkova@instrao.ru
[2] dobrotina@instrao.ru, SPIN-код: 8497-0380

Аннотация. *Актуальность* исследования обусловлена стремительным вхождением больших генеративных моделей (БГМ) в образовательный процесс, что подтверждается данными опросов, проведенных ВЦИОМ, Ростелекомом и др., свидетельствующими о том, что значительная часть учащихся средней и старшей школы используют БГМ для подготовки домашних заданий и создания учебных текстов. В данных условиях задачей педагогической науки становится поиск способов встраивания БГМ в учебную деятельность, направленную в том числе на формирование базовых логических действий, которые федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) определяет как обязательный метапредметный результат.

Целью данного исследования является определение педагогических условий и методических подходов к применению больших генеративных моделей как инструмента целенаправленного формирования базовых логических действий у обучающихся 5–8-х классов.

Методологическую основу исследования составляют системный, историко-аналитический, аспектный подходы, а также принципы историко-философского и сравнительного анализа, анализ метаданных с помощью БГМ (Алиса AI, ГигаЧат, ChatGPT).

© Хорькова Л. Ю., Добротина И. Н., 2026

Научная новизна заключается в обосновании образовательного потенциала больших генеративных моделей как инструмента формирования и развития базовых логических действий обучающихся 5–8-х классов. На основе историко-педагогического анализа показана эволюция средств формирования логических действий от словесных и наглядных средств к цифровым технологиям и генеративному искусственному интеллекту (ИИ), определена специфика нейросетевого периода дидактики, зафиксирован дефицит практических методик целенаправленного формирования конкретных базовых логических действий на уровне основного общего образования.

Практическая значимость заключается в обосновании перспективы разработки методики формирования базовых логических действий обучающихся 5–8-х классов с использованием БГМ, опирающейся на операциональный состав логических действий, возрастные особенности обучающихся. Результаты могут быть использованы при проектировании учебных заданий и сценариев взаимодействия школьников с БГМ в учебном процессе.

Ключевые слова: базовые логические действия, большие генеративные модели, образовательный потенциал, учебная деятельность, метапредметные результаты, педагогические модели формирования логического мышления.

Для цитирования: Хорькова Л. Ю., Добротина И. Н. Образовательный потенциал больших генеративных моделей для формирования базовых логических действий у обучающихся 5–8-х классов: историко-педагогический анализ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 28–40. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–28–40

Original article

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF LARGE GENERATIVE MODELS FOR DEVELOPING BASIC LOGICAL ACTIONS IN STUDENTS IN GRADES 5-8: A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Lidiya Yu. Khorkova[1], Irina N. Dobrotina[2]
[1, 2] The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia
[1] horkova@instrao.ru
[2] dobrotina@instrao.ru, SPIN-code: 8497-0380

Abstract. *The relevance of the study* is due to the rapid uptake of large generative models (LGMs) into the educational process, as confirmed by survey data from VCIOM, Rostelecom, and others, indicating that a significant proportion of middle and high school students use LGMs to prepare homework and produce educational texts. Under these conditions, the task of pedagogical science is to find ways of integrating LGMs into learning activities aimed at the formation of basic logical actions (BLAs), which the Federal State Educational Standard of Basic General Education (FSES BGE) defines as a mandatory meta-subject result.

The aim of this study is to identify pedagogical conditions and methodological approaches to the use of large generative models (LGMs) as a tool for the targeted formation of basic logical actions (BLAs) in students in grades 5-8.

The methodological basis of the study comprises a systemic approach, a historical and analytical approach, and an aspectual approach; the principles of historical and philosophical analysis and comparative analysis; and metadata analysis using LGMs (Alisa AI, GigaChat, ChatGPT).

The scientific novelty lies in substantiating the educational potential of large generative models as a tool for the formation and development of basic logical actions in students in grades 5-8. Based on historical and pedagogical analysis, the evolution of means for forming logical actions

from verbal and visual means to digital technologies and generative AI is shown, the specific features of the neural network era in didactics are determined, and a lack of practical methods for the targeted formation of specific BLAs in basic school is recorded.

The practical significance lies in substantiating the prospects for developing a methodology for the formation of basic logical actions in students in grades 5-8 using LGMs, based on the set of operations comprising logical actions and the age-related characteristics of students in basic school. The results can be used in designing learning tasks and scenarios for students' interaction with LGMs in lessons.

Keywords: basic logical actions, large generative models, educational potential, learning activity, meta-subject results, pedagogical models for the formation of logical thinking.

For citation: Khorkova L. Yu., Dobrotina I. N. The Educational Potential of Large Generative Models for Developing Basic Logical Actions in Students in Grades 5-8: a Historical and Pedagogical Analysis. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):28–40. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–28–40

Введение. Современное образование находится на этапе кардинальных изменений в связи с цифровой революцией, в частности со стремительным вхождением в повседневную жизнь российского общества больших генеративных моделей (БГМ). Опросы, проведенные Ростелекомом[1], ВЦИОМ[2], «Т1 Цифровая Академия»[3], «Лабораторией Касперского»[4] и др., показывают, что более 70% россиян имеют опыт использования БГМ, а более половины учеников средней и старшей школы используют эти инструменты для учебы, в том числе для подготовки домашних заданий, создания текстов творческих работ, проектов и др., то есть большие генеративные модели стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Запретить или ограничить их использование школьниками невозможно, поэтому педагогам необходимо встроить этот инструмент в практику обучения, научить школьников грамотно и эффективно использовать эти инструментов, избегая возможных рисков. В данной работе мы остановимся на анализе исследований по проблеме использования учителем БГМ в организации учебной деятельности школьников, направленной на формирование и развитие базовых логических действий обучающихся 5–8-х классов.

Цель статьи — выявление образовательного потенциала больших генеративных моделей для формирования и развития базовых логических действий обучающихся 5–8-х классов на основе обобщения материалов по истории вопроса и систематизации современных исследований.

Методология и методы исследования. Исследование основывается на системном, историко-аналитическом, аспектном сравнительном и историко-философском подходах с помощью использования анализа литературы и нормативных документов, систематизации современных исследований, типологизации, анализа метаданных с помощью БГМ (Алиса AI, ГигаЧат, ChatGPT) для поиска и обработки библиографической информации.

Результаты исследования и обсуждение. Говоря об образовательном потенциале больших генеративных моделей для формирования базовых логических действий, необходимо уточнить, что понимается под этими терминами. Термин «образовательный потенциал» применяется и как характеристика личности обучающе-

гося, и как характеристика системы, и как свойство образовательной среды. В нашей работе мы рассмотрим образовательный потенциал БГМ как технологического инструмента для формирования базовых логических действий учащихся.

В научных исследованиях употребляется несколько терминов со схожим значением: *нейросети, генеративные нейросети, генеративный искусственный интеллект, большие генеративные модели.* В работе мы использовали термин «большие генеративные модели» (БГМ), определение которого сформулировано в «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»: «модели искусственного интеллекта, способные интерпретировать (предоставлять информацию на основании запросов, например об объектах на изображении или о проанализированном тексте) и создавать мультимодальные данные (тексты, изображения, видеоматериалы и тому подобное) на уровне, сопоставимом с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящем их» [7].

Формирование базовых логических действий — одна из важнейших задач педагога, так как вместе с базовыми исследовательскими действиями и работой с информацией они являются универсальными учебными познавательными действиями, позволяющими успешно осваивать образовательные программы.

Формированию логического мышления в дидактике всегда уделялось значительное внимание, поэтому необходимо проследить, как эволюционировали в педагогической науке представления о формировании логических действий у школьников, выделив несколько периодов.

Для периода, который можно описать как дидактико-логический (до конца XIX в.), характерны формирование логических действий через структуру самого учебного материала, ведущая роль отводится учителю-наставнику, а логика рассматривается как предмет содержания обучения. Такие педагоги, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ф. И. Буслаев пришли к схожим выводам: логические действия формируются через структуру учебного материала и метод взаимодействия учителя с учеником — от простых элементов к сложным конструкциям, от наблюдения к обобщению, от известного к неизвестному.

В следующий период (1900–1960-е) произошла психологизация дидактики. В работах Ж. Пиаже, Л. С. Выготского есть обоснование позиции, что логические действия формируются в процессе развития, проходя качественно различные стадии. Но для Ж. Пиаже двигателем развития логического мышления является взаимодействие ребенка с физическим миром через действие, а для Л. С. Выготского — социальное взаимодействие, обучение и овладение культурными знаками, речью.

В эпоху создания теории поэтапного формирования умственных действий (1960–1980-е), определившей операциональный состав логических действий, условия их формирования, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина раскрыли механизм их поэтапного построения, Д. Б. Эльконин определил их место в возрастном развитии и структуре учебной деятельности, В. В. Давыдов описал их содержание как составляющую теоретического мышления, формируемого через содержательное обобщение.

С 1990-х годов началась практическая реализация формирования логических действий в школе: произошло введение логических задач в предметные курсы, определение базовых логических дей-

ствий и включение их в образовательный стандарт в качестве метапредметных результатов. Не сразу, но это было принято в образовательном процессе: были выделены и классифицированы компоненты логического мышления, определены этапы формирования и уровни сформированности логических операций, разработаны комплекты тестовых заданий для диагностики уровня сформированности каждого компонента логического мышления [8, с. 90–91]; разработана система развития логического мышления младших школьников на уроках русского языка [2, с. 2–3], в исследованиях обосновано, что для развития логического мышления возможно использовать уроки развития речи, где текст-рассуждение выступает как дидактическая единица [6, с. 17].

В 2000–2010 годах осуществлен переход к концепции универсальных учебных действий (УУД), разработанной на основе системно-деятельностного подхода, где в блок познавательных УУД на уровне начального общего образования включены следующие логические действия: анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; синтез как составление целого из частей; выбор оснований для сравнения, сериации, классификации; подведение под понятие; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; выдвижение гипотез и их обоснование [5, с. 30]. Для основной школы были добавлены такие логические действия, как способность формулировать гипотезы о связях объектов и явлений; умение строить план проверки гипотез; овладение основами комбинаторики [14, с. 12]. В образовательных стандартах логические действия впервые получили нормативный статус как обязательный метапредметный результат.

В вопросе эволюции образовательных технологий для развития мышления можно выделить несколько этапов.

Единственный инструмент дидактики доинструментального этапа — это слово (устная речь педагога, беседа, рассуждения, заучивание и воспроизведение текстов), и развитие мышления в этот период происходит через форму и содержание самого речевого взаимодействия между учителем и учеником. Первая попытка превратить словесный метод в технологию, привести процесс обучения в соответствие с законами психической деятельности была предпринята И. Ф. Гербартом в его теории формальных ступеней обучения, каждая из которых формирует свое логическое действие. Отечественная доинструментальная линия проходит схожий путь: от поучения и проповеди как словесных технологий до букваря Кариона Истомина, явившегося первым шагом к наглядно-инструментальной технологии в нашей стране.

Вместе со словом учителя для обучения стали использоваться наглядные пособия, дидактические материалы и обучающие машины, но сам принцип — что мышление формируется через организованное речевое взаимодействие — остается фундаментом всех последующих технологических новаций, вплоть до диалога с генеративной моделью.

В конце XIX — первой половине XX века, на этапе, который можно охарактеризовать как наглядно-инструментальный, слово педагога перестает быть единственным инструментом: к нему добавляется наглядность как система и дидактические материалы как средство управления логическими операциями. Главная идея заключается в следующем: чтобы мышление развивалось, ученик должен не только слышать объяснение, но и действовать

с объектами, фиксировать отношения между ними, строить модели, что является предпосылкой этапа программированного обучения и теории поэтапного формирования умственных действий. Своеобразным мостиком от словесного к наглядному обучению была методика К. Д. Ушинского, в учебнике «Родное слово» которого были помещены предметные картинки для наблюдения и обсуждения, а обучение строилось в последовательности: от наблюдения к выделению признаков, далее — к сравнению, затем — к обобщению, потом — к формулировке правил, понятий, выводов.

При наглядно-инструментальном подходе логические действия формируются через внешние опорные средства — схемы, таблицы, карточки, модели, натуральные объекты. Действия учащихся становятся видимыми и контролируемыми: разложить на части (анализ), собрать целое (синтез), классифицировать по признакам, установить причинно-следственные связи. В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызина, М. Н. Скаткин предложили подход к обучению, при котором лабораторные инструменты (карточки, бланки, стандартизированные задания) стали формировать мышление.

В технологический или компьютерно-инструментальный период, в 1980–2015 годах, цифровая технология рассматривается как средство выполнения логических операций. Отправной точкой можно считать 1985 год, когда в школах нашей страны введен предмет «Основы информатики и вычислительной техники», главной задачей которого было формирование у обучающихся алгоритмического мышления, базирующегося на умениях формализовать задачу, выделить в ней логически самостоятельные части, спроектировать решение и верифицировать результат, что является продолжением линии П. Я. Гальперина, но операционный состав действия перенесен в цифровую среду.

К концу 1990-х годов фокус сместился от программирования к массовому овладению информационно-коммуникативными технологиями, были выделены познавательные навыки (когнитивные действия), формируемые через цифровые инструменты. В этот период ИКТ рассматриваются как инструмент формирования не только технологических навыков, но и УУД, включая логические. С развитием цифровых образовательных ресурсов — «Якласс», «Учи.ру», РЭШ и др. — появилась возможность формировать базовые логические действия с помощью этих интерактивных инструментов. Важнейшую роль в развитии данного направления сыграли идеи А. П. Ершова, А. А. Кузнецова, Л. Л. Босовой, А. В. Горячева, И. В. Роберт и др.

С 2020-х годов начался нейросетевой, или генеративный, период, то есть период, когда большие генеративные модели рассматриваются как когнитивный партнер, с которым обучающийся вступает в диалогическое взаимодействие, критически осмысливая результаты такого сотрудничества. Исследования на данном этапе ведутся по нескольким направлениям.

Теоретико-педагогическое осмысление интеграции генеративного ИИ в школьное образование. Появляются работы, где есть попытки типологизации педагогических подходов к интеграции БГМ в школьное образование как технического средства с опорой на ведущие функции в учебном процессе — инструментальный, когнитивно-развивающий, коммуникативно-проектный, нормативно-этический [10, с. 53–54]; обосновывается важность проектирования образова-

тельного видеоконтента с использованием БГМ как условием повышения его дидактической эффективности [13, с. 130]; разрабатываются математические модели, позволяющие количественно оценивать влияние ИИ на образовательный процесс [9, с. 48–49], в работах также идет смещение оценки самого факта ChatGPT к изучению образовательных результатов и характера взаимодействия обучающегося с генеративной моделью [23; 26], подтверждение наблюдений, что БГМ-модели обеспечивают персонализацию, оперативную обратную связь и доступ к образовательным ресурсам, но при некритическом использовании могут способствовать чрезмерной зависимости от ИИ и ослаблению критического и творческого мышления [27].

ИИ-тьютор: педагогические модели взаимодействия с БГМ. В. В. Пестов, Д. А. Москвин предложили в качестве инструмента персонализированного обучения интеллектуальную обучающую систему «Аристотель», которая объединяет возможности крупных языковых моделей и логического модуля для адаптивного сопровождения учащихся [9, с. 239–240]. Важным считаем понимание: эффективность использования БГМ определяется не столько наличием самой технологии, сколько ее согласованием с содержанием обучения, педагогическими стратегиями и деятельностью обучающегося [22].

Большие генеративные модели как средство развития критического и логического мышления. В ряде работ речь идет о возможностях поддержания мотивации и развития критического мышления с помощью БГМ: В. В. Белов, О. М. Воробьева предположили, что такое взаимодействие предотвратит потерю мотивации у студентов при запоминании учебного материала [3, с. 432]; намечены подходы к развитию критического отношения обучающихся к ответам генеративного искусственного интеллекта [13, с. 805–807]. Т. А. Еременко, И. И. Сергеев сопоставили отечественные и зарубежные исследования и выявили принципиальные различия: «Статьи авторов из разных стран мира образуют политематический кластер: к вопросам развития навыков критического мышления школьников средствами ИИ обращаются психологи, представители компьютерных наук, педагоги, социологи, инженеры и т. д., в то время как в России это проблемное поле монотемно и разрабатывается главным образом в педагогике» [4, с. 329]. Ряд зарубежных исследователей [18; 28] пришли к схожим выводам о том, что активная вовлеченность во взаимодействие с ИИ коррелируется с более высокими показателями критического мышления, но отмечали необходимость взаимодействия, ориентированного на активную переработку и критический анализ информации, а не на пассивное получение готового ответа. Так, отмечается положительное влияние БГМ на высшие мыслительные умения, но статистически значимого эффекта на метапознание обнаружено не было, что позволяет предположить, что само по себе использование БГМ еще не гарантирует формирования регулятивного и рефлексивного компонентов познавательной деятельности [16].

Предметная интеграция генеративного ИИ. В ряде работ идет анализ опыта использования БГМ в процессе преподавания: описана реализация взаимодействия с БГМ как когнитивным партнером на уроках русского языка, описана модель учебных заданий, где ученик выполняет логические операции со сгенерированным текстом, что требует критической проверки, обосновывает позицию ученика как соавтора [11, с. 35–36]; доказывается

эффективность использования ChatGPT, YandexGPT при выявлении ключевых идей произведения, анализе образов персонажей, интерпретации символики и художественных средств, что способствует повышению учебной мотивации школьников, но эффективность во многом зависит от педагогического сопровождения [1, с. 86]. Ц. Лю, А. Сихес обобщили исследования о влиянии БГМ на критическое мышление изучающих иностранный язык и показали необходимость педагогического сопровождения взаимодействия обучающегося с генеративной моделью [21, с. 13–14].

Риски использования БГМ для формирования базовых логических действий. В отечественных исследованиях находим подтверждение рисков в работах В. В. Белова, О. М. Воробьевой, Е. А. Тербушевой и др. В зарубежной литературе проблема рассматривается через понятия cognitive offloading (когнитивная разгрузка, когда человек передает часть мыслительных операций внешнему инструменту, например БГМ, что связано с риском ослабления самостоятельного мышления), overreliance (избыточное доверие, когда пользователь принимает ответы БГМ как заведомо верные), metacognitive accuracy (метакогнитивная точность, определяющая, насколько верно человек оценивает собственные знания и понимание, что связано с риском возникновения иллюзии понимания и снижения точности), epistemic trust (эпистемическое доверие / доверие к источнику знаний / безоговорочная уверенность, что источник, БГМ, дает достоверную, релевантную и полезную информацию, что связано с риском некритичного осмысления информации), reduced cognitive engagement (сниженная когнитивная вовлеченность / меньшая умственная активность при решении задачи, что связано с сокращением интеллектуальных усилий и более поверхностной обработкой информации при использовании БГМ). В этом направлении работают М. Урбан, И. Лукавски, С. Бром, Ф. Дехтяренко, чье исследование связано с проблемой способности обучающегося самостоятельно оценивать достоверность результата, полученного от БГМ [25]. И. Дай показала, что продуктивное использование GenAI при работе со сложными текстами требует применения метакогнитивных стратегий, позволяющих предотвращать некритическую зависимость от ответов нейросети [17]. Проблема когнитивной разгрузки непосредственно исследуется в работе Д. Икбал, З. Ф. Хашми, М. З. Асгар, М. Н. Абид: генеративные модели рассматриваются одновременно как средство поддержки мыслительной деятельности и как фактор возможного переноса части когнитивной работы с обучающегося на цифровой инструмент, говорится о рисках возникновения «иллюзии компетентности», когда студент перестает глубоко погружаться в задачу, полагаясь на инструмент. Поэтому авторы подчеркивали важность педагогической поддержки [20]. Х. Хонг, П. Вате-У-Лан, Ч. Вирияведжакул предлагают рассматривать структурированную когнитивную разгрузку как эффективный подход к развитию критического мышления в контексте написания текстов на иностранном языке, где технологическая эффективность должна сочетаться со стратегиями, которые стимулируют активное вовлечение, рефлексию и совместную работу [19].

Заключение. Историко-аналитический обзор показал, что эволюция средств формирования логических действий прошла путь от словесного объяснения к наглядным пособиям, затем к программированным материалам и цифровым образовательным ресурсам. На каждом

этапе инструмент становился все более активным участником познавательного процесса.

Анализ исследований 2020-х годов выявил несколько взаимосвязанных направлений, раскрывающих образовательный потенциал БГМ, что позволило сделать вывод, к которому сходятся как отечественные, так и зарубежные исследователи: эффективное применение БГМ для формирования БЛД зависит от педагогической модели ее использования.

Проведенный анализ также позволяет сделать вывод, что БГМ обладают значительным образовательным потенциалом для формирования и развития базовых логических действий обучающихся 5–8-х классов, но реализация этого потенциала определяется педагогической моделью использования БГМ в учебном процессе. Это связано и с тем, что впервые в истории дидактики инструмент сам способен рассуждать, формулировать и ошибаться, а значит, образовательная задача сместилась с формирования умения работать по алгоритму к формированию умения критически оценивать чужое рассуждение.

В российской педагогической науке проблематика формирования БЛД средствами БГМ разработана неравномерно: теоретико-педагогические подходы к интеграции генеративного ИИ и риски его использования освещены достаточно широко, однако практических исследований, в которых БГМ выступали бы как инструмент целенаправленного формирования конкретных БЛД у обучающихся 5–8-х классов, недостаточно. Это определяет перспективу дальнейшего исследования: разработку и экспериментальную проверку методики формирования БЛД обучающихся 5–8-х классов с использованием БГМ, опирающейся на операциональный состав логических действий, возрастные особенности основной школы и педагогическую модель «когнитивный партнер», при которой зона расхождения между сгенерированным и корректным результатом становится пространством формирования логических действий.

Комментарии

1. Ростелеком. Виртуальный мир глазами детей. Особенности поведения детей и подростков в сети Интернет. Ч.1. Общение, творчество, развлечение, обучение. 2024. 14 с. URL: https://www.company.rt.ru/projects/digital_economy_rf/ncit/files/RT-KIDS-2024_light.pdf (дата обращения: 16.09.2026).
2. Нейросети в нашей жизни // ВЦИОМ. Новости. 2026. 30 июля. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/neiroseti-v-nashei-zhizni (дата обращения: 16.09.2026).
3. ИТ-холдинг «Т1»: большинство школьников считают ИИ помощником, но относятся к его результатам критически // CNews. 2026. 1 сент. URL: https://www.cnews.ru/news/line/2026-09-01_it-holding_t1_bolshinstvo (дата обращения: 16.09.2026).
4. Кормилицына К. Около половины российских школьников перекладывают уроки на ИИ // Известия 05.05.2026 URL: https://iz.ru/2090706/2026-05-05/okolo-poloviny-rossiiskikh-shkolnikov-perekladyvaiut-uroki-na-ii?ysclid=mtpprqxtm99814821(дата обращения: 16.09.2026).

Список источников

1. *Адамова Г. М., Жунаева Н. Т.* Роль ИИ-сервисов в развитии критического мышления и анализа литературных текстов // Наука и реальность. 2026. № 1 (25). С. 79–87 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ii-servisov-v-razvitii-kriticheskogo-myshleniya-i-analiza-literaturnyh-tekstov (дата обращения: 16.09.2026).
2. *Андреева Н. С., Гайдукова С. С.* Формирование логического мышления на уроках русского языка в начальной школе // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: материалы VII Меж-

дунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 дек. 2018 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары, 2018. С. 64–65. URL: https://interactive-plus.ru/e-articles/594/Action594-475061.pdf (дата обращения: 16.09.2026).

3. *Воробьева О. М., Белов В. В.* Интеграция ИИ в образование: методы преодоления рисков в развитии мышления и памяти // KANT. 2025. № 1 (54). С. 429–433 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-ii-v-obrazovanie-metody-preodoleniya-riskov-v-razvitii-myshleniya-i-pamyati (дата обращения: 16.09.2026).

4. *Еременко Т. В., Сергеев И. И.* Искусственный интеллект и критическое мышление школьников: актуальные тренды научного дискурса // ЦИТИСЭ. 2026. № 2. С. 320–332 [Электронный ресурс]. URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2026/05/Eremenko-Sergeev_CITISE_2-2026.pdf (дата обращения: 16.09.2026).

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М., 2008. 151 с.

6. *Калягина Н. В.* Развитие логического мышления учащихся на уроках русского языка: на материале обучения тексту типа рассуждения: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. Йошкар-Ола, 2006. 24 с. [Электронный ресурс]. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_bibl_995880?page=1&rotate=0&theme=white&inversion=off (дата обращения: 16.09.2026).

7. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года: утв. Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 года № 490, в редакции Указа Президента Российской Федерации от 15 февраля 2024 года № 124 [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (дата обращения: 16.09.2026).

8. *Пархоменко Е. Н.* Организационно-педагогические условия формирования логического мышления учащихся 5–8 классов // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 1 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-logicheskogo-myshleniya-uchaschihsya-5-8-klassov/viewer (дата обращения: 16.09.2026).

9. *Пахомова А. А., Погорелова Л. А.* Оценка эффективности применения искусственного интеллекта в образовательной деятельности на примере модели GPT-4 // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2025. Т. 14, № 2. С. 45–52 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-na-primere-modeli-gpt-4 (дата обращения: 16.09.2026).

10. *Пестов В. В., Москвин Д. А.* ИИ-тьютор для персонализированного обучения в современной школе// Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): сб. статей VI Междунар. науч.-практ. конф., 13–14 нояб. 2025 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. М., 2025. С. 230–251 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2025/contents/Pestov_Moskvin (дата обращения: 16.09.2026).

11. *Позднякова Н. В.* Педагогические подходы к интеграции генеративных моделей искусственного интеллекта в школьное образование // Педагогический журнал. 2026. Т. 16, № 2А. С. 49–61 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.34670/AR.2026.76.49.006 (дата обращения: 16.09.2026).

12. *Сененко О. В.* Потенциал работы с генеративным искусственным интеллектом в процессе изучения русского языка // Русский язык в школе. 2026. Т. 87, № 2. С. 26–36.

13. *Стогниева О. Н., Чеснокова Н. Е.* Интеграция технологии генеративного искусственного интеллекта в образовательный видеоконтент // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 3 (115). С. 123–131 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tehnologii-generativnogo-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnyy-videokontent/viewer (дата обращения: 16.09.2026).

14. *Тербушева Е. А.* Развитие критического отношения учащихся основной и средней школы к ответам генеративного искусственного интеллекта// Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. Вып. 4. С. 801–809 [Электронный ресурс]. URL: https://pedagogy-journal.ru/article/ped20260096/fulltext (дата обращения: 16.09.2026).

15. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М., 2010. 159 с.

16. *Chen S., Cheung A. C. K.* Effect of Generative Artificial Intelligence on University Students Learning Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis // Educational Research Review. 2025. Vol. 49. Article 100737 [Электронный ресурс]. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X25000740?via%3Dihub (дата обращения: 17.09.2026). doi: 10.1016/j.edurev.2025.100737.

17. *Dai Y.* Metacognitive strategy use in GenAI-supported academic reading: a qualitative study of postgraduate students in UK higher education // Frontiers in Psychology. 2026. Vol. 17. Art. 1787647 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1787647 (дата обращения: 17.09.2026). doi: 10.3389/fpsyg.2026.1787647.

18. *Fabio R. A., Plebe A., Suriano R.* Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills // Current Psychology. 2025. Vol. 44. P. 8082–8095 [Электронный ресурс]. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475224001385 (дата обращения: 17.09.2026). doi: 10.1007/s12144-024-06795-8.

19. *Hong H., Vate-U-Lan P., Viriyavejakul C.* Cognitive Offload Instruction with Generative AI: A Quasi-Experimental Study on Critical Thinking Gains in English Writing // Forum for Linguistic Studies. 2025. Vol. 7, no. 7. P. 325–334 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.30564/fls.v7i7.10072 (дата обращения: 17.09.2026).

20. *Iqbal J., Hashmi Z. F., Asghar M. Z., et al.* Generative AI tool use enhances academic achievement in sustainable education through shared metacognition and cognitive offloading among preservice teachers // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 16610 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1038/s41598-025-01676-x (дата обращения: 17.09.2026).

21. *Liu J., Sihes A. J. B., Lu Y.* How do generative artificial intelligence (AI) tools and large language models (LLMs) influence language learners' critical thinking in EFL education? A systematic review // Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00406-0 (дата обращения: 17.09.2026).

22. *Liu X., Zhong B.* Integrating generative artificial intelligence into student learning: A systematic review from a TPACK perspective // Educational Research Review. 2025. Vol. 49. Art. 100741 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/397228610_Integrating_Generative_Artificial_Intelligence_into_student_learning_A_systematic_review_from_a_TPACK_perspective (дата обращения: 17.09.2026). doi: 10.1016/j.edurev.2025.100741.

23. *Qian Y.* Pedagogical Applications of Generative AI in Higher Education: A Systematic Review of the Field // TechTrends. 2025. Vol. 69. P. 1105–1120 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1 (дата обращения: 17.09.2026).

24. *Suriano R., Plebe A., Acciai A., et al.* Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills// Learning and Instruction. 2025. Vol. 95. Art. 102011 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011 (дата обращения: 17.09.2026).

25. *Urban M., Brom C., Lukavský J., et al.* «ChatGPT can make mistakes. Check important info» Epistemic beliefs and metacognitive accuracy in students' integration of ChatGPT content into academic writing // British Journal of Educational Technology. 2025. Vol. 56, no. 5. P. 1897–1918 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1111/bjet.13591 (дата обращения: 17.09.2026).

26. *Yazid Albadarin, Mohammed Saqr, Nicolas Pope, et al.* A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education // Discover Education. 2024. Vol. 3 (1) [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/380892561_A_systematic_literature_review_of_empirical_research_on_ChatGPT_in_education (дата обращения: 17.09.2026). doi: 10.1007/s44217-024-00138-2.

27. *Zhao Y., Yue Y., Sun Z., et al.* Does Generative Artificial Intelligence Improve Students' Higher-Order Thinking? A Meta-Analysis Based on 29 Experiments and Quasi-Experiments // Journal of Intelligence. 2025. Vol. 13, no. 12. Art. 160 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.3390/jintelligence13120160 (дата обращения: 17.09.2026).

References

1. *Adamova G. M., Zhunaeva N. T.* Rol' II-servisov v razvitii kriticheskogo myshlenija i analiza literaturnyh tekstov // Nauka i real'nost'. 2026. № 1 (25). S. 79–87 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ii-servisov-v-razvitii-kriticheskogo-myshleniya-i-analiza-literaturnyh-tekstov (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

2. *Andreeva N. S., Gajdukova S. S.* Formirovanie logicheskogo myshlenija na urokah russkogo jazyka v nachal'noj shkole // Pedagogicheskoe masterstvo i sovremennye pedagogicheskie tehnologii: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 26 dek. 2018 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary, 2018. S. 64–65. URL: https://interactive-plus.ru/e-articles/594/Action594-475061.pdf (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

3. *Vorob'eva O. M., Belov V. V.* Integracija II v obrazovanie: metody preodolenija riskov v razvitii myshlenija i pamjati // KANT. 2025. № 1 (54). S. 429–433 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-ii-v-obrazovanie-metody-preodoleniya-riskov-v-razvitii-myshleniya-i-pamyati (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

4. *Eremenko T. V., Sergeev I. I.* Iskusstvennyj intellekt i kriticheskoe myshlenie shkol'nikov: aktual'nye trendy nauchnogo diskursa // CITISJe. 2026. № 2. S. 320–332 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2026/05/Eremenko-Sergeev_CITISE_2-2026.pdf (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

5. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole: ot dejstvija k mysli: posobie dlja uchitelja / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaja, I. A. Volodarskaja [i dr.]; pod red. A. G. Asmolova. M., 2008. 151 s. [In Rus].

6. *Kaljagina N. V.* Razvitie logicheskogo myshlenija uchashhihsja na urokah russkogo jazyka: na materiale obuchenija tekstu tipa rassuzhdenija: avtoref. … dis. kand. ped. nauk: 13.00.01, 13.00.02. Joshkar-Ola, 2006. 24 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_bibl_995880?page=1&rotate=0&theme=white&inversion=off (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

7. Nacional'naja strategija razvitija iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda: utv. Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10 oktjabrja 2019 goda № 490, v redakcii Ukaza Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 15 fevralja 2024 goda № 124 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

8. *Parhomenko E. N.* Organizacionno-pedagogicheskie uslovija formirovanija logicheskogo myshlenija uchashhihsja 5–8 klassov // Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta. 2017. № 1 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-logicheskogo-myshleniya-uchaschihsya-5-8-klassov/viewer (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

9. *Pahomova A. A., Pogorelova L. A.* Ocenka jeffektivnosti primenenija iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noj dejatel'nosti na primere modeli GPT-4 // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij. 2025. T. 14, № 2. S. 45–52 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-na-primere-modeli-gpt-4 (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

10. *Pestov V. V., Moskvin D. A.* II-t'jutor dlja personalizirovannogo obuchenija v sovremennoj shkole// Cifrovaja gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2025): sb. statej VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 13–14 nojab. 2025 g. / pod red. V. V. Rubcova, M. G. Sorokovoj, N. P. Radchikovoj. M., 2025. S. 230–251 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2025/contents/Pestov_Moskvin (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

11. *Pozdnjakova N. V.* Pedagogicheskie podhody k integracii generativnyh modelej iskusstvennogo intellekta v shkol'noe obrazovanie // Pedagogicheskij zhurnal. 2026. T. 16, № 2A. S. 49–61 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.34670/AR.2026.76.49.006 (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

12. *Senenko O. V.* Potencial raboty s generativnym iskusstvennym intellektom v processe izuchenija russkogo jazyka // Russkij jazyk v shkole. 2026. T. 87, № 2. S. 26–36. [In Rus].

13. *Stognieva O. N., Chesnokova N. E.* Integracija tehnologii generativnogo iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nyj videokontent // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2026. T. 1, № 3 (115). S. 123–131 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tehnologii-generativnogo-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnyy-videokontent/viewer (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

14. *Terbusheva E. A.* Razvitie kriticheskogo otnoshenija uchashhihsja osnovnoj i srednej shkoly k otvetam generativnogo iskusstvennogo intellekta// Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2026. T. 11. Vyp. 4. S. 801–809 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://pedagogy-journal.ru/article/ped20260096/fulltext (data obrashhenija: 16.09.2026). [In Rus].

15. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstvija k mysli. Sistema zadanij: posobie dlja uchitelja / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaja, I. A. Volodarskaja [i dr.]; pod red. A. G. Asmolova. M., 2010. 159 s. [In Rus].

16. *Chen S., Cheung A. C. K.* Effect of Generative Artificial Intelligence on University Students Learning Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis // Educational Research Review. 2025. Vol. 49. Article 100737 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X25000740?via%3Dihub (data obrashhenija: 17.09.2026). doi: 10.1016/j.edurev.2025.100737.

17. *Dai Y.* Metacognitive strategy use in GenAI-supported academic reading: a qualitative study of postgraduate students in UK higher education // Frontiers in Psychology. 2026. Vol. 17. Art. 1787647 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1787647 (data obrashhenija: 17.09.2026). doi: 10.3389/fpsyg.2026.1787647.

18. *Fabio R. A., Plebe A., Suriano R.* Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills // Current Psychology. 2025. Vol. 44. P. 8082–8095 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475224001385 (data obrashhenija: 17.09.2026). doi: 10.1007/s12144-024-06795-8.

19. *Hong H., Vate-U-Lan P., Viriyavejakul C.* Cognitive Offload Instruction with Generative AI: A Quasi-Experimental Study on Critical Thinking Gains in English Writing // Forum for Linguistic Studies. 2025. Vol. 7, no. 7. P. 325–334 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.30564/fls.v7i7.10072 (data obrashhenija: 17.09.2026).

20. *Iqbal J., Hashmi Z. F., Asghar M. Z., et al.* Generative AI tool use enhances academic achievement in sustainable education through shared metacognition and cognitive offloading among preservice teachers // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 16610 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.1038/s41598-025-01676-x (data obrashhenija: 17.09.2026).

21. *Liu J., Sihes A. J. B., Lu Y.* How do generative artificial intelligence (AI) tools and large language models (LLMs) influence language learners' critical thinking in EFL education? A systematic review // Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00406-0 (data obrashhenija: 17.09.2026).

22. *Liu X., Zhong B.* Integrating generative artificial intelligence into student learning: A systematic review from a TPACK perspective // Educational Research Review. 2025. Vol. 49. Art. 100741 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/397228610_Integrating_Generative_Artificial_Intelligence_into_student_learning_A_systematic_review_from_a_TPACK_perspective (data obrashhenija: 17.09.2026). doi: 10.1016/j.edurev.2025.100741.

23. *Qian Y.* Pedagogical Applications of Generative AI in Higher Education: A Systematic Review of the Field // TechTrends. 2025. Vol. 69. P. 1105–1120 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1 (data obrashhenija: 17.09.2026).

24. *Suriano R., Plebe A., Acciai A., et al.* Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills// Learning and Instruction. 2025. Vol. 95. Art. 102011 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011 (data obrashhenija: 17.09.2026).

25. *Urban M., Brom C., Lukavský J., et al.* «ChatGPT can make mistakes. Check important info» Epistemic beliefs and metacognitive accuracy in students' integration of ChatGPT content into academic writing // British Journal of Educational Technology. 2025. Vol. 56, no. 5. P. 1897–1918 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.1111/bjet.13591 (data obrashhenija: 17.09.2026).

26. *Yazid Albadarin, Mohammed Saqr, Nicolas Pope, et al.* A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education // Discover Education. 2024. Vol. 3 (1) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/380892561_A_systematic_literature_review_of_empirical_research_on_ChatGPT_in_education (data obrashhenija: 17.09.2026). doi: 10.1007/s44217-024-00138-2.

27. *Zhao Y., Yue Y., Sun Z., et al.* Does Generative Artificial Intelligence Improve Students' Higher-Order Thinking? A Meta-Analysis Based on 29 Experiments and Quasi-Experiments // Journal of Intelligence. 2025. Vol. 13, no. 12. Art. 160 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.3390/jintelligence13120160 (data obrashhenija: 17.09.2026).

Информация об авторах

Л. Ю. Хорькова — ведущий методист Центра филологического общего образования им. Н. М. Шанского
И. Н. Добротина — кандидат педагогических наук, заведующий Центром филологического общего образования им. Н. М. Шанского

Information about the authors

L. Yu. Khorkova — Leading methodist of the N. M. Shansky Center for Philological General Education
I. N. Dobrotina — PhD (Education), Head of the N. M. Shansky Center for Philological General Education

Статья поступила в редакцию 21.08.2026; одобрена после рецензирования 08.09.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 21.08.2026; approved after reviewing 08.09.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 41–49.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 41–49.

Научная статья
УДК 37.04:004.42
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–41–49

Мырадов М. В.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ

Мырат Вепаевич Мырадов
Московский педагогический государственный университет; Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 2009», Москва, Россия, myratmyradov1997@gmail.com, SPIN-код: 5967-1027; ORCID: 0000-0002-8860-2561

Аннотация. *Проблема и цель.* Растущая практика соревновательной подготовки по образовательной робототехнике фактически индивидуализирует обучение программированию, однако педагогические средства персонализации в этих условиях разработаны недостаточно, а состязательная форма нередко противопоставляется индивидуальному маршруту учащегося. Цель статьи — представить педагогическую технологию персонализации обучения программированию средствами образовательной робототехники в условиях соревновательной подготовки и обосновать совместимость соревновательной формы с индивидуальным маршрутом. *Методология.* Исследование опирается на личностно ориентированный подход и теорию контекстного обучения; ведущими методами выступают анализ, моделирование и восхождение от абстрактного к конкретному, а проверка технологии выполнена в ходе многолетней апробации по квазиэкспериментальному дизайну с триангуляцией измерителей. *Результаты.* Персонализация операционализирована через четыре параметра индивидуального маршрута — темп, глубину, состав и последовательность осваиваемых средств и форму участия, — для каждого из которых определены способ диагностики и предмет выбора учащегося; разработана модель, учитывающая разные точки входа учащихся и уровни их участия в соревнованиях, и реализующая ее технология с комплексом методических материалов;

© Мырадов М. В., 2026

обосновано структурное тождество «единые требования — разные пути». *Заключение.* Соревновательная подготовка не противопоставляется индивидуальному маршруту, а служит его опорой; итоговые количественные результаты апробации будут подведены по завершении государственной итоговой аттестации 2026 года.

Ключевые слова: персонализация обучения, обучение программированию, образовательная робототехника, соревновательная подготовка, индивидуальный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, педагогическая технология, контекстный подход.

Для цитирования: Мырадов М. В. Педагогическая технология персонализации обучения школьников программированию // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 41–49. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–41–49

Original article

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TRAINING PERSONALIZATION SCHOOLCHILDREN PROGRAMMING

Myrat V. Myradov
Moscow State Pedagogical University; School No. 2009, Moscow, Russia, myratmyradov1997@gmail.com, SPIN-code: 5967-1027, ORCID: 0000-0002-8860-2561

Abstract. *Introduction.* The growing practice of competitive educational-robotics training de facto individualizes the learning of programming, yet pedagogical means of personalization under these conditions remain underdeveloped, and the competitive form is often opposed to the student's individual path. The aim of the article is to present a pedagogical technology for personalizing programming education through educational robotics in the context of competitive training and to substantiate the compatibility of the competitive form with the individual learning path. *Research Methods.* The study draws on the learner-centered approach and the theory of contextual learning; the leading methods are analysis, modeling, and ascent from the abstract to the concrete, while the technology was tested through a multi-year approbation following a quasi-experimental design with triangulation of measures. *Results.* Personalization is operationalized through four parameters of the individual path — pace, depth, the composition and sequence of tools mastered, and the form of participation — each with a defined means of diagnosis and object of student choice; a model accounting for students' different entry points and levels of competition participation is developed, together with a technology realizing it through a set of methodological materials; the structural identity "unified requirements — different paths" is substantiated. *Conclusions.* Competitive training does not oppose the individual learning path but supports it; the final quantitative results of the approbation will be summarized upon completion of the 2026 state final assessment.

Keywords: personalization of learning, teaching programming, educational robotics, competitive training, individual learning path, individual educational trajectory, pedagogical technology, contextual approach.

For citation: Myradov M. V. Pedagogical Technology of Training Personalization Schoolchildren Programming. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):41–49. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–41–49

Введение. Практика соревновательной подготовки по образовательной робототехнике в последние годы заметно расширяется, а обучение программированию в ее рамках фактически индивидуализируется: учащиеся с разной стартовой подготовкой осваивают разные средства в разном темпе. Косвенным свидетельством масштаба процесса служит выделение робототехники в самостоятельный профиль Всероссийской олимпиады школьников по информатике с 2025/26 учебного года. Образовательный потенциал робототехники и ее связь с развитием алгоритмического и вычислительного мышления показаны в ряде исследований [10, с. 978–988; 11, с. 423–434], а трудности раннего обучения программированию — в отечественной методике [6, с. 51–58].

Вместе с тем в практике соревновательная форма нередко воспринимается как противоречащая индивидуальному маршруту учащегося: состязание трактуется как унифицирующее, а не персонализирующее начало. Настоящая статья показывает обратное: при определенном построении технологии общая состязательная задача служит опорой индивидуального маршрута.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы. Анализ литературы обнаруживает противоречие между востребованностью персонализации обучения программированию и преобладанием единого подхода в практике, при котором возможности соревновательной подготовки как пути персонализации используются не в полной мере. Персонализацию следует отличать от индивидуализации: при индивидуализации ведущая роль принадлежит учителю, приспосабливающему процесс к особенностям учащегося, тогда как персонализация предполагает субъектную позицию самого учащегося, участвующего в постановке целей и выборе пути обучения [9, с. 42–52]. Формой реализации персонализации выступает индивидуальная образовательная траектория — персональный путь реализации личностного потенциала учащегося [9, с. 42–52].

В литературе обсуждаются разноуровневое обучение программированию в условиях дифференциации содержания [2, с. 253–273], подходы к обучению в 5–6-х классах [5, с. 92–95], переход от блочной к текстовой записи [8, с. 163–166], основания выбора языка программирования [1, с. 6–13], олимпиадная подготовка школьников [7, с. 7–18] и общие направления обучения программированию в основной школе [4, с. 498–510]. Зарубежные исследования систематизируют развитие программистских умений и вычислительного мышления школьников [14, с. 7059–7097; 15, с. 6619–6644] и сопоставляют индивидуальную и командную формы решения задач [12, с. 150–170]. Теоретическим основанием соотнесения соревновательной формы с обучением служит контекстный подход [3, с. 27–52].

Ключевые сущности подхода требуют уточнения статуса. Образовательная робототехника квалифицируется как педагогическая технология по критериям технологичности: концептуальности (на основе конструкционизма и системно-деятельностного подхода), системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости. Соревновательная подготовка квалифицируется как форма организации обучения по дидактическим признакам формы (состав и группировка участников, место и время работы, порядок взаимодействия учащихся и педагога) с теоретическим основанием в контекстном подходе [3, с. 27–52] и с ограничительной оговоркой о мотивационной избиратель-

ности: она охватывает лишь учащихся, выбравших эту форму обучения.

Несмотря на это, технология персонализации обучения программированию именно в условиях соревновательной подготовки разработана недостаточно. Цель статьи — представить такую технологию и обосновать, что соревновательная подготовка не противопоставляется индивидуальному маршруту учащегося, а служит его опорой.

Методология и методы исследования. Методологической опорой исследования являются личностно ориентированный подход [9, с. 42–52] и теория контекстного обучения [3, с. 27–52]. Ведущие методы — теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, моделирование педагогической технологии и восхождение от абстрактного к конкретному при выводе параметров маршрута. Проверка технологии выполнена в ходе многолетней опытно-экспериментальной апробации.

Дизайн апробации — квазиэкспериментальный, с триангуляцией измерителей: экспериментальная группа сопоставляется с двумя контрольными группами разного уровня на инвариантном содержании федеральной рабочей программы (внутренний слой), динамика персонализации прослеживается формирующими диагностиками (формирующий слой), а результат независимо соотносится с внешними измерителями — государственной итоговой аттестацией и олимпиадами (внешний слой). Отказ от случайного распределения обусловлен тем, что выбор соревновательной подготовки является актом субъектного самоопределения учащегося. Выводы внешнего слоя формулируются как выводы о соответствии и динамике, без вывода о причинной обусловленности. Итоговый этап апробации завершается результатами государственной итоговой аттестации 2026 года, в связи с чем количественные показатели будут подведены и опубликованы позднее; в настоящей статье представлены технология и ее модель.

Результаты исследования и обсуждение. Персонализация обучения программированию понимается как построение для каждого учащегося индивидуального маршрута, различающегося по темпу, глубине и составу осваиваемых средств, а также по форме участия в соревновании, при активном участии учащегося в выборе этого маршрута. Из специфики обучения программированию выведены четыре параметра маршрута; для каждого определены способ диагностики и предмет выбора учащегося при сохранении инварианта планируемых результатов (таблица 1).

Таблица 1

Четыре параметра индивидуального маршрута

Параметр	Способ диагностики	Предмет выбора учащегося	Сохранение инварианта
Темп продвижения	Текущая диагностика продвижения	Скорость прохождения содержания	Те же планируемые результаты
Глубина освоения	Уровневая шкала (базовый/углубленный)	Уровень притязаний	Базовый уровень обязателен
Состав и последовательность средств	Входная и текущая диагностика по освоенности средства	Выбор языка, среды, платформы	Инвариантность концептуального ядра

Форма участия	Наблюдение в обеих формах; ролевая позиция в команде	Индивидуальная или командная форма	Результаты достижимы в обеих формах

Центральный тезис — о соревновательной подготовке как опоре маршрута — опирается на выявленные характеристики двух ключевых сущностей. Образовательная робототехника как педагогическая технология обеспечивает каждый из четырех параметров маршрута пятью характеристиками (таблица 2), каждая из которых установлена по наблюдаемым проявлениям в опубликованном опыте и регламентных материалах, а не выведена умозрительно.

Соревновательная подготовка как форма организации обучения зеркально обеспечивает те же параметры, но в другом измерении: задает рамку, событийную структуру и внешнюю валидацию движения (таблица 3).

Таблица 2

Характеристики образовательной робототехники, обеспечивающие персонализацию

Характеристика	Наблюдаемое проявление	Обеспечиваемый параметр маршрута
Вариативная глубина программного решения	Уровневая шкала решений одной задачи; критерии оценивания кода	Глубина освоения
Мультисредность аппаратных платформ	Несколько классов средств на одной платформе; смена средства без смены платформы	Состав и последовательность средств
Материализация исполнения программы	Немедленная объективная проверка; цикл «запуск — наблюдение — исправление»	Темп; диагностируемость
Ролевая структура вокруг программного продукта	Фиксируемость ролей в регламентах и инженерном журнале	Форма участия
Масштабируемость алгоритмической сложности	Упорядоченность задач по сложности внутри и между категориями	Темп; глубина

Таблица 3

Характеристики соревновательной подготовки, обеспечивающие персонализацию

Характеристика	Наблюдаемое проявление	Обеспечиваемый параметр маршрута
Общая состязательная задача как организующая рамка	Многообразие решений одной задачи в пределах единых требований регламента	Все четыре параметра (рамка варьирования)
Иерархия уровней участия	Нормативная этапность; распределение участников по уровням	Глубина (уровень притязаний); темп
Равноправие индивидуального и командного форматов	Сосуществование форматов в действующих регламентах	Форма участия
Календарная цикличность сезона	Официальные графики этапов; ежегодная воспроизводимость	Темп (этапная структура)
Внешняя протокольная фиксация результатов	Публикуемые протоколы организаторов	Диагностируемость на независимой основе

Соединение двух наборов характеристик покрывает все четыре параметра индивидуального маршрута с двух независимых сторон: ни один параметр не повисает на единственной характеристике, а сквозное свойство — диагностируемость — обеспечивается дважды, изнутри процесса (материализация исполнения программы) и извне (протокольная фиксация результатов). Тем самым образуется избыточно обеспеченное, двухконтурное основание персонализации.

Это раскрывает механизм центрального тезиса. Кажущееся противоречие между общей для всех состязательной задачей и индивидуальным маршрутом каждого учащегося разрешается так же, как в нормативном поле разрешается противоречие между единым образовательным пространством и персонализацией: регламент состязания фиксирует, что должно быть достигнуто, оставляя свободным, как именно, кем и на каких средствах. Соревновательная рамка воспроизводит конструкцию «единые требования — разные пути», и эта структурная одинаковость объясняет, почему соревновательная подготовка совместима с персонализацией не вопреки своей состязательной природе, а благодаря ей. Более того, общая задача не просто допускает разные маршруты, но поддерживает их: дает каждому маршруту осмысленную цель, иерархия уровней делает цель посильной, календарь размечает движение вехами, а протоколы дают независимое подтверждение продвижения.

Ядром технологии выступает модель, учитывающая разные точки входа учащихся и уровни их участия в соревнованиях (рисунок 1). Учащиеся входят в маршрут на разных институциональных узлах (ранняя пропедевтика, 5-й или 7-й класс), движутся по индивидуально варьируемым маршрутам и выходят на общую состязательную задачу разного уровня — от внутренних соревнований до всероссийского этапа, — при этом планируемые результаты остаются инвариантом.

Модель имеет структурно-функциональное строение и включает четыре блока — целевой, содержательный, операционный и оценочный — с двумя петлями обратной связи и взаимодействием с внешним соревновательным полем (рис. 2). Целевой блок задает цели и позиции выбора учащегося по четырем параметрам маршрута: содержательный — содержание подготовки по этапам с опорой на классификацию средств; операционный — согласованные алгоритмы деятельности педагога и учащегося; оценочный — двухконтурную диагностику. Внутренний контур обратной связи обеспечивает корректировку маршрута, а внешний контур — соревновательное поле с его регламентами, протоколами и календарем сезона — независимую валидацию продвижения.

Модель развертывается в технологию, образуемую тремя составляющими: моделью как ядром, согласованными алгоритмами деятельности педагога и учащегося по этапам цикла маршрута и комплексом методических материалов; субъектная позиция учащегося проведена через технологию сквозной линией. Комплекс материалов построен по единому принципу параметризованного конструктора и включает содержание подготовки по этапам, наборы соревновательных задач с критериями оценивания, диагностические материалы, регламенты внутренних соревнований, маршрутный лист учащегося, памятку наставника и форму инженерного журнала. Шаблон обеспечивает воспроизводимость технологии, а его конкретизация под конкретного учащегося — соответствие индивидуальному маршруту.

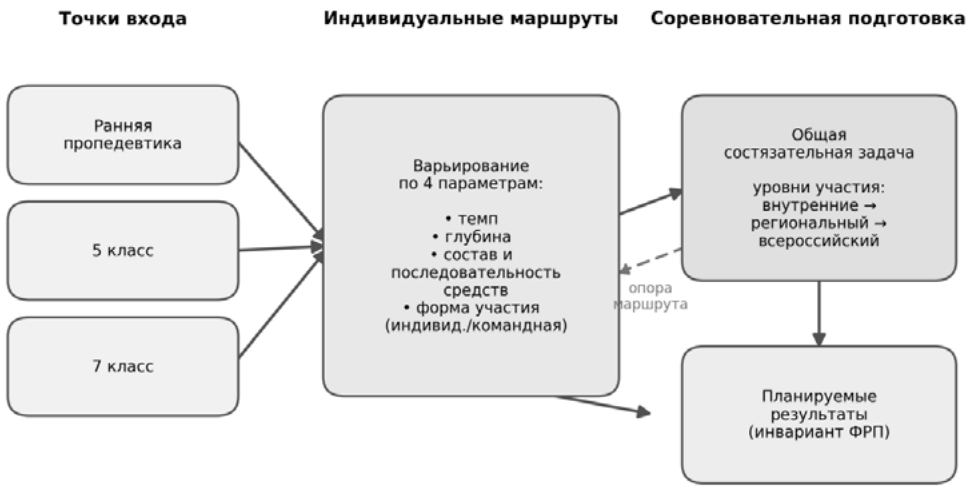


Рисунок 1. Модель персонализации: единые требования — разные пути

Рисунок 2. Структурно-функциональная модель

Полученный результат согласуется с данными о том, что и индивидуальная, и командная формы решения задач продуктивны при освоении программирования и вычислительного мышления [12, с. 150–170] и развивают представления об образовательной робототехнике как технологии обучения [10, с. 978–988; 11, с. 423–434]. Ограничение применимости задается мотивационной избирательностью соревновательной подготовки: технология адресована учащимся, выбравшим эту форму обучения.

Заключение. Персонализация обучения программированию операционализирована через четыре параметра индивидуального маршрута; разработаны модель, учитывающая разные точки входа и уровни участия в соревнованиях, и реализующая ее технология с комплексом ме-

тодических материалов. Обосновано, что соревновательная подготовка как форма организации обучения не противопоставляется индивидуальному маршруту учащегося, а служит его опорой. Авторский вклад состоит в выделении и операционализации параметров маршрута, построении модели и технологии и обосновании структурного тождества «единые требования — разные пути». Итоговые количественные результаты апробации будут подведены по завершении государственной итоговой аттестации 2026 года.

Список источников

1. *Акперов Г. И., Александрова Т. С., Дегтярев В. В. и др.* Методика выбора языка программирования на основе мягких моделей // Вестник кибернетики. 2022. № 3 (47). С. 6–13. doi: 10.34822/1999-7604-2022-3-6-13.

2. *Босова Л. Л., Самылкина Н. Н., Мишин В. А.* О разноуровневом обучении программированию в курсе информатики основной школы в условиях дифференциации содержания обучения // Преподаватель XXI век. 2024. № 1, ч. 1. С. 253–273. doi: 10.31862/2073-9613-2024-1-253-273.

3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

4. *Колос К. М.* Обучение программированию в российских школах на уровне основного общего образования: подходы и направления развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22, № 4. С. 498–510.

5. *Павлов Д. И., Баглай И. И.* Подходы к обучению программированию в 5–6 классах // От информатики в школе к цифровой трансформации образования: материалы науч.-практ. конф. памяти акад. РАО А. А. Кузнецова, Москва, 25 окт. 2024 г. М.: РАО, 2024. С. 92–95. EDN APHNJL.

6. *Павлов Д. И., Каплан А. В.* Раннее обучение программированию: обзор основных затруднений // Информатика в школе. 2021. № 9 (172). С. 51–58. doi: 10.32517/2221-1993-2021-20-9-51-58.

7. *Самылкина Н. Н., Калинин И. А.* Учебно-методическое обеспечение для подготовки к олимпиаде школьников по искусственному интеллекту // Информатика в школе. 2025. Т. 24, № 5. С. 7–18. doi: 10.32517/2221-1993-2025-24-5-7-18.

8. *Смирнова Я. В., Павлов Д. И.* Особенности перехода от блочного к текстовому программированию // Информатизация образования: теория и практика: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО М. П. Лапчика, Омск, 17–18 нояб. 2023 г. Омск: ОмГПУ, 2023. С. 163–166. EDN JKDUSC.

9. *Хуторской А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

10. *Benitti F. B. V.* Exploring the educational potential of robotics in schools: a systematic review // Computers & Education. 2012. Vol. 58, no. 3. P. 978–988. doi: 10.1016/j.compedu.2011.10.006.

11. *Ching Y.-H., Hsu Y.-C.* Educational robotics for developing computational thinking in young learners: a systematic review // TechTrends. 2024. Vol. 68. P. 423–434. doi: 10.1007/s11528-023-00841-1.

12. *Lai X., Wong G. K.-W.* Collaborative versus individual problem solving in computational thinking through programming: a meta-analysis // British Journal of Educational Technology. 2022. Vol. 53, no. 1. P. 150–170. doi: 10.1111/bjet.13157.

13. *Resnick M., Maloney J., Monroy-Hernández A., et al.* Scratch: programming for all // Communications of the ACM. 2009. Vol. 52, no. 11. P. 60–67. doi: 10.1145/1592761.1592779.

14. *Sun L., Guo Z., Zhou D.* Developing K-12 students' programming ability: a systematic literature review // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27, no. 5. P. 7059–7097. doi: 10.1007/s10639-022-10891-2.

15. *Xu E., Wang W., Wang Q.* A meta-analysis of the effectiveness of programming teaching in promoting K-12 students' computational thinking // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28, no. 6. P. 6619–6644. doi: 10.1007/s10639-022-11445-2.

References

1. *Akperov G. I., Aleksandrova T. S., Degtjarev V. V. i dr.* Metodika vybora jazyka programmirovanija na osnove mjagkih modelej // Vestnik kibernetiki. 2022. № 3 (47). S. 6–13. doi: 10.34822/1999-7604-2022-3-6-13. [In Rus].

2. *Bosova L. L., Samylkina N. N., Mishin V. A.* O raznourovnevom obuchenii programmirovaniju v kurse informatiki osnovnoj shkoly v uslovijah differenciacii soderzhanija obuchenija // Prepodavatel' XXI vek. 2024. № 1, ch. 1. S. 253–273. doi: 10.31862/2073-9613-2024-1-253-273. [In Rus].

3. *Verbickij A. A.* Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M.: Vysshaja shkola, 1991. 207 s. [In Rus].

4. *Kolos K. M.* Obuchenie programmirovaniju v rossijskih shkolah na urovne osnovnogo obshhego obrazovanija: podhody i napravlenija razvitija // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Informatizacija obrazovanija. 2025. T. 22, № 4. S. 498–510. [In Rus].

5. *Pavlov D. I., Baglaj I. I.* Podhody k obucheniju programmirovaniju v 5–6 klassah // Ot informatiki v shkole k cifrovoj transformacii obrazovanija: materialy nauch.-prakt. konf. pamjati akad. RAO A. A. Kuznecova, Moskva, 25 okt. 2024 g. M.: RAO, 2024. S. 92–95. EDN APHNJL. [In Rus].

6. *Pavlov D. I., Kaplan A. V.* Rannee obuchenie programmirovaniju: obzor osnovnyh zatrudnenij // Informatika v shkole. 2021. № 9 (172). S. 51–58. doi: 10.32517/2221-1993-2021-20-9-51-58. [In Rus].

7. *Samylkina N. N., Kalinin I. A.* Uchebno-metodicheskoe obespechenie dlja podgotovki k olimpiade shkol'nikov po iskusstvennomu intellektu // Informatika v shkole. 2025. T. 24, № 5. S. 7–18. doi: 10.32517/2221-1993-2025-24-5-7-18. [In Rus].

8. *Smirnova Ja. V., Pavlov D. I.* Osobennosti perehoda ot blochnogo k tekstovomu programmirovaniju // Informatizacija obrazovanija: teorija i praktika: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pamjati akad. RAO M. P. Lapchika, Omsk, 17–18 nojab. 2023 g. Omsk: OmGPU, 2023. S. 163–166. EDN JKDUSC. [In Rus].

9. *Hutorskoj A. V.* Metodika lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Kak obuchat' vseh po-raznomu?: posobie dlja uchitelja. M.: VLADOS-PRESS, 2005. 383 s. [In Rus].

10. *Benitti F. B. V.* Exploring the educational potential of robotics in schools: a systematic review // Computers & Education. 2012. Vol. 58, no. 3. P. 978–988. doi: 10.1016/j.compedu.2011.10.006.

11. *Ching Y.-H., Hsu Y.-C.* Educational robotics for developing computational thinking in young learners: a systematic review // TechTrends. 2024. Vol. 68. P. 423–434. doi: 10.1007/s11528-023-00841-1.

12. *Lai X., Wong G. K.-W.* Collaborative versus individual problem solving in computational thinking through programming: a meta-analysis // British Journal of Educational Technology. 2022. Vol. 53, no. 1. P. 150–170. doi: 10.1111/bjet.13157.

13. *Resnick M., Maloney J., Monroy-Hernández A., et al.* Scratch: programming for all // Communications of the ACM. 2009. Vol. 52, no. 11. P. 60–67. doi: 10.1145/1592761.1592779.

14. *Sun L., Guo Z., Zhou D.* Developing K-12 students' programming ability: a systematic literature review // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27, no. 5. P. 7059–7097. doi: 10.1007/s10639-022-10891-2.

15. *Xu E., Wang W., Wang Q.* A meta-analysis of the effectiveness of programming teaching in promoting K-12 students' computational thinking // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28, no. 6. P. 6619–6644. doi: 10.1007/s10639-022-11445-2.

Информация об авторе

М. В. Мырадов — аспирант, учитель информатики

Information about the author

M. V. Myradov — Postgraduate Student, Teacher of Informatics

Статья поступила в редакцию 12.06.2026; одобрена после рецензирования 24.08.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 12.06.2026; approved after reviewing 24.08.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Давлатова М. А.

Чернобай Е. В.

Минкин К. С.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 50–65.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 50–65.

Научная статья
УДК 373.1.02
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–50–65

ТРАНСФОРМАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ДОСТУПНОСТИ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Мадина Асатуллоевна Давлатова[1], Елена Владимировна Чернобай[2], Кирилл Сергеевич Минкин[3]
[1–3] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1] mdavlatova@hse.ru, SPIN-код: 5358-7397, ORCID: 0000-0003-1245-2680
[2] echernobaj@hse.ru, SPIN-код: 4819-9977, ORCID: 0000-0002-9679-8445
[3] ksminkin@edu.hse, SPIN-код: 4648-2057, ORCID: 0000-0003-3364-1931

Аннотация. Массовая доступность генеративного искусственного интеллекта (далее — генИИ) учащимся в период 2022–2026 годов спровоцировала кризис традиционных учебных заданий. Задание, ориентированное на создание итогового преимущественно письменного продукта, утрачивает дидактическую ценность, поскольку его выполнение может быть делегировано генИИ, исключая тем самым этап самостоятельной когнитивной работы учащегося. Цель исследования — определить эволюцию подходов к проектированию учебных заданий в школах от периода цифровизации (2010–2021) к периоду массовой доступности генИИ (2022–2026) и выявить ключевые направления реконцептуализации, то есть восстановления дидактических функций учебного задания. Исследование выполнено с использованием метода скопингового обзора (Scoping Review). В выборку включены публикации, опубликованные в русскоязычных журналах. Поиск русскоязычных источников осуществлялся в базах eLibrary и Google Scholar. Итоговый корпус составил 63 публикации: 24 за период 2010–2021 годов и 39 за период 2022–2026 годов. В результате выявлены четыре направления редизайна — восстановления образовательных возможностей

© Давлатова М. А., Чернобай Е. В., Минкин К. С., 2026

учебных заданий: интеграция компетентностного, проектного и кейсового подходов, цифровизация и персонализация, развитие механизмов обратной связи, проектирование ИИ-устойчивых заданий, смещающих акцент с оценки продукта на оценку процесса мышления и верификацию сгенерированного контента. В заключение отмечено, что в российском педагогическом дискурсе отсутствует системная модель проектирования ИИ-устойчивых заданий для школы. Большинство публикаций описывают частные практики, не предлагая целостных типологий, что определяет направление дальнейших исследований.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, школа, учебное задание, задание, трансформация заданий.

Для цитирования: Давлатова М. А., Чернобай Е. В., Минкин К. С. Трансформация учебных заданий в условиях массовой доступности генеративного искусственного интеллекта // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 50–65. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–50–65

Original article

THE CRISIS OF LEARNING ASSIGNMENT: RECONCEPTUALISING IT IN RUSSIAN SCHOOLS IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Madina A. Davlatova[1], Elena V. Chernobay[2], Kirill S. Minkin[3]
[1–3] National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
[1] mdavlatova@hse.ru, SPIN-code: 5358-7397, ORCID: 0000-0003-1245-2680
[2] echernobaj@hse.ru, SPIN-code: 4819-9977, ORCID: 0000-0002-9679-8445
[3] ksminkin@edu.hse, SPIN-code: 4648-2057, ORCID: 0000-0003-3364-1931

Abstract. The widespread accessibility of generative artificial intelligence (GenAI) from 2022 through 2026 has compromised traditional written assignments by allowing students to bypass independent cognitive engagement. This study traces the evolution of learning assignment design, transitioning from the digitalization era (2010–2021) to the current period of mass GenAI integration. Employing a scoping review of 63 articles sourced from eLibrary and Google Scholar, the research identifies four key trends in assignment redesign: the integration of competency-based and project-case methodologies, enhanced personalization, improved feedback mechanisms, and the development of "AI-resistant" assignments. These formats shift the evaluative focus from the final product to the thinking process and content verification. The study concludes that Russian pedagogical discourse currently lacks a systemic model for AI-resistant design, as most literature focuses on localized practices. This highlights a critical need for a holistic framework for AI-integrated education.

Keywords: learning assignment, learning task, transformation of learning assignment, generative artificial intelligence, school, education.

For citation: Davlatova M. A., Chernobay E. V., Minkin K. S. The Crisis of Learning Assignment: Reconceptualising it in Russian Schools in the Age of Generative Artificial Intelligence. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):50–65. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–50–65

Введение. Современное образование как в России, так и за рубежом находится на этапе неопределенности с точки зрения учебных заданий, предлагаемых в образовательном процессе в условиях активного развития и распространения генеративного искусственного интеллекта (генИИ) [22, с. 43; 7, с. 78–80]. Доступность генИИ учащимся в период 2022–2026 годов спровоцировало беспрецедентный кризис традиционных типов и форматов учебных заданий. Учебное задание, ориентированное на создание определенного типа продукта — например, письменного эссе, программного кода или проведение типового расчета и т. п., — стремительно теряет свою дидактическую ценность как инструмент оценки и развития [40].

В этих условиях, когда большие языковые модели в системах ИИ способны мгновенно генерировать контент достаточно хорошего качества, традиционный формат предъявления школьникам задания и организации работы с ним может утрачивать свою эффективность [40]. Это связано с тем, что, отправив промпт генИИ, учащийся сокращает период выполнения заданий от нескольких секунд до нескольких минут, в то время как самостоятельное выполнение задания потребовало бы значительно больше времени и усилий. Но самое тревожное то, что в подобных ситуациях преимущественно исключается этап самостоятельной когнитивной обработки информации учащимся и в целом работы учащегося над материалом, что порождает разрыв между дидактической целью задания и средством ее достижения. Если ранее задание могло служить инструментом интериоризации знаний, то сегодня оно превращается в объект аутсорсинга генИИ. Это ставит под угрозу формирование не только базовых предметных знаний, умений и навыков, но и навыков критического мышления, необходимых для верификации и глубокого осмысления информации, и других метапредметных умений, наличие которых чрезвычайно важно в современном обществе.

Важно также подчеркнуть, что к настоящему времени отечественная дидактика имеет глубокую традицию теоретического осмысления учебного задания как педагогической категории, которая рассмотрена в трудах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, М. И. Махмутова, Г. А. Балла и др. Согласно Г. А. Баллу, по-разному определяется соотношение между понятиями задачи и задания: дидакты и методисты рассматривают задачу как специфический вид задания, психологи считают задание частным видом задачи [2, с. 29]. И. М. Осмоловская отмечает: традиционная школа предлагала учащимся преимущественно «рафинированные» предметные задачи, искусственно очищенные от любой неопределенности, что не характерно для реальной жизни [30, с. 39]. Это в контексте ИИ требует переосмысления. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин в рамках разработки теории содержания образования рассматривали учебное задание как базовую единицу учебного процесса, посредством которой учащийся приобретает социальный опыт. В этой концепции задание выполняет не только контролирующую, но и прежде всего развивающую функцию, поскольку оно служит средством формирования обобщенных способов деятельности, а не простого воспроизведения готовых знаний [24, с. 51–52]. Принципиально важным в этом подходе является разграничение репродуктивных и продуктивных типов заданий [24; 30]. Первые типы заданий направлены на усвоение и закрепление известного, а вторые — предполагают самостоятель-

ное добывание нового знания учащимся, в результате чего происходит подлинное развитие.

В то же время стоит подчеркнуть, что М. И. Махмутов в теории проблемного обучения обосновал особый статус проблемного задания как дидактического инструмента, несводимого только к заданию-продукту. Он показал, что учебная проблема в отличие от задачи с заранее известным алгоритмом решения порождает состояние познавательного затруднения, которое и становится движущей силой мышления учащегося [26, с. 69]. Этот подход также актуализирует предложение Э. В. Ильенкова о важности научения школьника мыслить, что «начинается с постановки вопроса, с формулировки проблемы, задачи, неразрешимой с помощью уже известных способов действия, известными путями» [16, с. 291] и В. В. Серикова о необходимости конструирования обучения на базе «личностно ориентированного образования, рассматривающего механизмы личностного существования человека — рефлексию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др». Это становится особенно важным в эпоху ИИ, так как содержание должно продолжать обретать «качественно новый личностный смысл для учащегося и выступать как содержание и среда становления личностного опыта индивида» [33, с. 7].

Таким образом, мы можем наблюдать, что в отечественной дидактике были сформулированы тезисы, сохраняющие свою актуальность в современных условиях. Дидактическая ценность задания определяется не характером итогового продукта, а качеством когнитивной и личностно ориентированной работы, которую учащийся совершает в процессе его выполнения. Именно этот тезис приобретает принципиально новое звучание в эпоху генеративного ИИ, когда продуктивная составляющая задания может быть делегирована машине, в то время как когнитивный процесс может и должен оставаться ответственностью учащегося.

Решение возникшего кризиса и необходимость выбора отказа от привычных учебных заданий потребовало разработки принципиально новых подходов к их построению. Для этого нужно было проанализировать литературу, посвященную данной теме. В статье мы сконцентрировались на анализе российских публикаций, направленных на изучение трансформаций учебного задания в период с 2010 по 2026 год, поскольку с 2010 года активное внимание уделялось разработке учебных заданий с использованием цифровых инструментов.

Цель исследования — определить эволюцию проектирования заданий от начала применения цифровых заданий (2010–2021) к этапу разработки заданий с использованием генеративного искусственного интеллекта (2022–2026) и выявить ключевые направления обеспечения дидактических функций учебного задания в новой образовательной среде (реконцептуализации).

Мы планируем найти ответы на два исследовательских вопроса:

1. Какие дидактические принципы определяли дизайн заданий в период 2010–2021 годов?

2. Как изменились задания в 2022–2026 годах в эпоху массовой доступности генИИ?

Нами была изучена литература из русскоязычных журналов, опубликованных в научных базах Elibrary и Google scholar. Подробное описание — в разделе «методология и методы исследования».

Методология и методы исследования. Исследование проводилось в формате Scoping Review. Мы руководствовались методологией, предложенной Х. Аркси и Л. О'Мэлли [39] и доработанной А.С. Трикко и др. [42]. Исследование направлено на картирование ландшафта литературы в русскоязычных научных журналах по редизайну учебных заданий в школе в два периода: в 2010–2021 и 2022–2026 годах, определение концептуального спектра дидактических практик и идентификацию основных векторов трансформации заданий без выполнения глубокого критического анализа качества источников, характерного для систематических обзоров.

Исследование проводилось по протоколу PRISMA ScR. Литература собиралась в два этапа:

1) для периода 2010–2021 годов;

2) для периода с 2022 по апрель 2026 года.

Поиск источников осуществлялся в eLibrary и Google Scholar по ключевым словам на русском языке: «изменение учебного задания», «редизайн учебного задания», «эволюция учебного задания», «трансформация учебного задания», «цифровизация учебного задания», «влияние цифровой среды на задания», SAMR с использованием операторов (AND/и, OR/или) для уточнения релевантности. Для поиска литературы на втором этапе список ключевых слов был расширен за счет использования терминов, связанных с искусственным интеллектом и получивших массовое распространение после 2022 года: «генеративный ИИ в преподавании», «искусственный интеллект в преподавании», «нейросети в преподавании», «ChatGPT в преподавании», «ИИ-устойчивость», «как меняются задания в эпоху ИИ», «как ИИ меняет занятия и типы заданий». Отбор источников осуществлялся на основе следующих критериев:

– связаны с обучением в школе;

– содержат информацию о редизайне заданий или объясняют необходимость его проведения;

– доступны в полнотекстовом формате на русском языке;

– являются статьями, материалами конференций, книгами.

Источники исключались и по следующим критериям:

– публикации, связанные с высшим образованием;

– публикации не содержат информацию о трансформации заданий, а описывают цифровые инструменты, практики, методики, специфику заданий вне контекста изменений.

Процедура отбора состояла из двух уровней. На первом этапе проводился скрининг материалов с помощью генеративного искусственного интеллекта по названиям, аннотациям и ключевым словам для удаления статей, связанных с высшим образованием, дубликатов и нерелевантных источников, однако ввиду того, что многие источники о высшем образовании без полного текста ИИ не смог исключить, мы исключили их вручную, но внесли в число публикаций, исключенных на первом этапе. На втором этапе осуществлялся полнотекстовый анализ.

На первом этапе для периода 2010–2021 годов было изначально найдено 463 статьи, после скрининга с использованием генИИ осталось 35 источников, из которых было отобрано 24 для последующего анализа. Для второго этапа было найдено 1663 статьи, после скрининга — 68, отобрано по критериям — 39.

Таблица 1

Результаты отбора источников по периодам

Период 2010–2021 гг.			Период 2022–2026 гг.		
Всего найдено	После первичного отбора	Для полнотекстового анализа	Всего найдено	После первичного отбора	Для полнотекстового анализа
463	35	24	1663	68	39

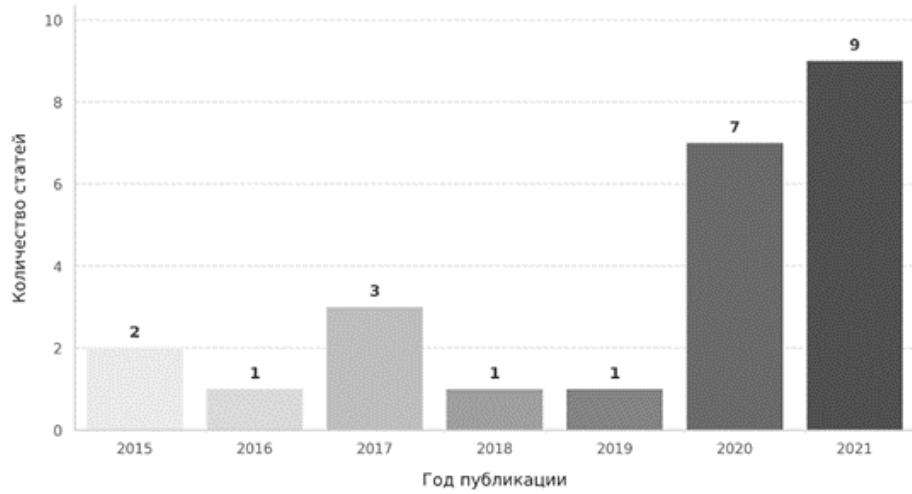


Рисунок 1. Диаграмма распределения источников по годам для периода 2010–2021 гг.

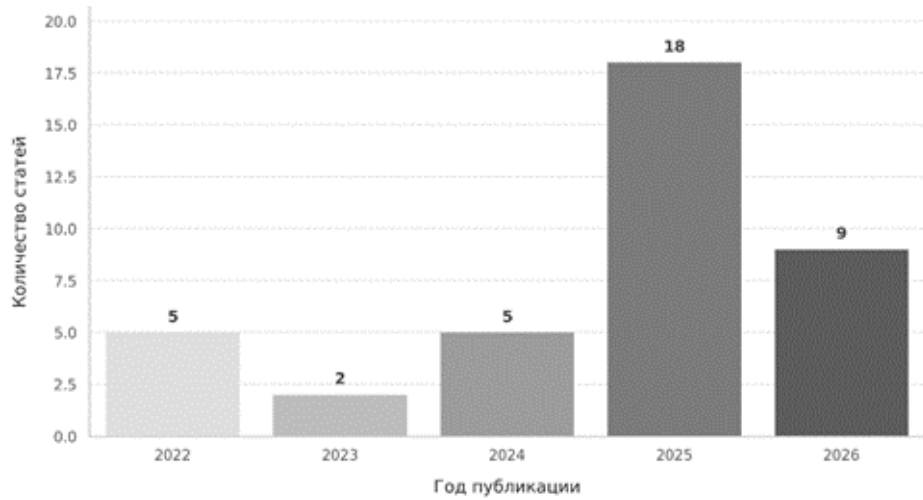


Рисунок 2. Диаграмма распределения источников по годам для периода 2022–2026 гг.

Для обеспечения сравнительного анализа литература была разделена на два хронологических кластера. Данные из отобранных источников заносились в аналитическую таблицу. Извлекаемая информация включала библиографические данные (автор, год, название), ключевые цитаты/выдержки, описывающие основную идею редизайна, применяемые технологии и тематические коды, сформулированные авторами данной статьи. Коды были сгруппированы, что позволило выделить специфику трансформации заданий для каждого периода. Например,

«изменение в логике компетентностного подхода», «изменение в логике проектного/кейсового/исследовательского метода» или «внедрение цифровых инструментов», «критический анализ сгенерированного контента», «использование ИИ-инструментов для визуализации в задании» и др. Далее был проведен сравнительный анализ кодов двух периодов для определения того, как именно изменились подходы к созданию учебных задач от цифровизации до массового использования генеративного искусственного интеллекта.

Трансформация учебного задания в условиях интеграции компетентностного, проектного и кейсового подходов. Исследование российских публикаций 2010–2021 годов позволило установить основные особенности трансформации заданий, предлагаемых авторами. Первое направление трансформации учебных заданий, фиксируемое в научной литературе этого периода, связано с реализацией компетентностного подхода в России. Потребность в трансформации была вызвана результатами международных исследований качества образования (в частности, PISA), продемонстрировавшие трудности российских учащихся при переносе предметных знаний на реальные жизненные ситуации [20]. По мнению исследователей, «отдельное внимание должно уделяться формулированию заданий и вопросов открытого типа, которые выводят за рамки школы в реальную жизнь и решают проблемы, с которыми сталкиваются сами учащиеся и окружающее его сообщество» [29, с. 73], измененные задания должны включать правильно подобранный контекст, поставленную реальную проблему и выбор оцениваемых способностей/компетентностей/умений» [25, с. 171], а «отбор содержания для проектирования любого задания начинается с выбора жизненной ситуации, которая будет актуальной, близкой и понятной реалиям детской жизни» [8, с. 62]. Авторы сходятся во мнении, что такое преобразование обусловлено необходимостью готовить обучающегося решать проблемы, с которыми он может столкнуться в жизни. Так, новые задания должны быть направлены на «формирование умения применять полученные знания в различных жизненных ситуациях, обучение поиску и обработке информации, поиск ответов на заданные вопросы, овладение умением публичного выступления перед одноклассниками» [23, с. 2–3].

В логике этой идеи развивается мысль об утрачивании актуальности репродуктивных заданий. По мнению ученых, для изменения типов репродуктивных заданий появился ряд факторов:

1) необходимость учить не только знаниям, но и умениям;

2) цифровизация образования, которая делает ряд заданий уязвимыми перед возможностью нахождения ответов в поисковых сетях;

3) необходимость персонализации, которой сложно достичь в рамках таких заданий, поскольку «репродуктивные задания создают тормозящий эффект, негативно отражающийся на результатах развивающего учения, тем более что с помощью поисковой системы веб-среды обучаемый может самостоятельно быстро найти и применить учебную информацию для решения любых учебных задач» [16, с. 121–122].

Понимание, что обучение не может сводиться к запоминанию и воспроизведению фактов по отдельным дисциплинам, ведет к осознанию того, что «польза от усвоенных знаний и умений может быть значимой, только если учащийся освоил учебный материал до уровня способно-

сти его использовать в новых условиях, в своей реферативной, аналитической, продуктивной (проектной) деятельности, приобретать новые знания на базе усвоенных» [38, с. 105]. Особо остро вопрос о трансформации такого типа заданий появляется во время пандемии COVID-19 и дистанционного обучения, где перед учителем встает вопрос о том, как оценивать сформированность умений «валидно и надежно при виртуальном обучении» [27, с. 170]. В связи с этим все больше дискуссий появляется о проектировании заданий проектного, исследовательского и кейсового метода, ориентированных в первую очередь на создание продукта, где «задачей становится включение школьников в такое ситуационное обучение со специально организованной коллективной мыследеятельностью, результатом которой явилось бы получение самостоятельного образовательного продукта в виде идеи, гипотезы, версии, схемы, опыта и т. п.» [37, с. 133].

Оценка сформированности умений учителем тоже трансформируется. Как отмечает исследователь, «если же учитель хочет оценить степень понимания своими учениками того, что они изучали, он должен использовать кейсовые задания» [27, с. 168], а не тестовые. Подобная трансформация заданий, по мнению О. А. Зайцевой, может наполнять «новым содержанием учебную деятельность — она становится деятельностью по приобретению новых способностей, а также меняет позицию школьника, в которой он чувствует ответственность за свою учебную деятельность и стремится быть в ней успешным» [15, с. 73].

Таким образом, первое выделенное нами направление в трансформации учебных заданий связано с интеграцией компетентностного подхода, а также проектных и кейсовых методов. Осуществив этот структурно-деятельностный «редизайн», педагоги смогли преодолеть ограничения репродуктивной модели, сместив фокус на развитие аналитического и критического мышления школьников. Однако вместе с реализацией комплексных, практико-ориентированных задач возникла новая проблема, требовавшая изменения оценочных средств заданий: традиционные инструменты и стандартные методы оценки оказались недостаточно гибкими для поддержки проектной работы и командной коллаборации, что особо остро почувствовало педагогическое сообщество во время перехода на дистанционное обучение в 2020 году, в связи с чем возникла необходимость в новой, более адаптивной среде, способной поддерживать усложнившуюся архитектуру заданий. Это противоречие закономерно привело к активному поиску и развитию следующего направления редизайна учебных заданий, а именно их цифровизации и персонализации.

Трансформации в учебном задании посредством цифровизации и персонализации. Это же направление «редизайна» обусловливалось активной информатизацией и цифровизацией общества в XXI веке [35; 38]. В 2015 году исследователи говорили о создании принципиально новых учебных материалов в виде электронного учебника, который к этому времени мыслился уже не как электронная версия печатного, а как отдельная информационно-образовательная среда, которая потенциально позволяла «варьировать организацию работы обучающихся за счет интерактивности и элементов медиаконтента: видео, аудио, интерактивных тестов и заданий и т. д.» [18, с. 123]. Редизайн заданий в такой логике предполагал, что «учащиеся имеют возможность

выбирать уровень сложности работы, сделать несколько попыток решить пример, а в случае неудачи получить аналогичный для продолжения работы. Они могут рассчитывать на различные виды помощи» [18, с. 123]. Исходя из этого, стоит отметить, что в российском научном дискурсе редизайн заданий в связи с использованием в них ИКТ непосредственно связан еще с двумя направлениями переосмысления заданий — персонализацией и обратной связью.

Развитие механизмов обратной связи как условие трансформации учебного задания. Рассматривая обратную связь в редизайне заданий 2010–2021 годов, ученые подчеркивают ее трансформацию из инструмента контроля в механизм поддержки обучающегося. Согласно обзору Е. А. Ефимовой, современное цифровое задание должно обеспечивать «обратную связь с учетом индивидуальных особенностей ученика и его прогресса» [13, с. 57]. При таком подходе оценка становится не результатом, а точкой для дальнейшего развития, где получение автоматически сформированного комментария позволяет школьнику осознать пробелы в знаниях и скорректировать свои действия, что было невозможно в традиционной модели, где учитель до интеграции цифровых инструментов в дизайн задания не мог быстро давать качественную обратную связь каждому обучающемуся.

Параллельно развивается направление персонализации и дифференциации заданий, которое в исследованиях изучаемого периода тесно связывается с предоставлением учащимся выбора задания. Л. З. Цветанова-Чурукова подчеркивает, что использование «разнообразных дидактических материалов для выполнения одного и того же задания» выступает ключевым фактором развития интеллектуальных способностей и формирования «стратегической, исследовательской и учебной деятельности» [43, с. 6]. Трансформация учебных заданий в данном случае заключается в переходе от единообразия к вариативности, благодаря которому ученик в новых заданиях может выбирать не только уровень сложности, но и формат выполнения, что позволяет задействовать его «интеллектуальные способности и логическое мышление» [43, с. 6]. Е. А. Ефимова дополняет эту мысль, указывая на «расширение пространства выбора в рамках задания с учетом интересов ученика» и постановку индивидуальных целей [13, с. 4]. Стоит выделить, что при таком подходе «акцент смещается с привычной коллективной работы с классом в сторону менее традиционной индивидуальной деятельности» [8, с. 63].

Первые попытки интеграции искусственного интеллекта в проектирование учебного задания. Особого внимания заслуживает тот факт, что именно в рамках цифровизации учебной среды в исследованиях середины десятилетия начинают прослеживаться предпосылки массового внедрения ИИ в образование. Еще в 2020 году в статье И. В. Харламенко, В. В. Вонога описываются функциональные возможности чат-ботов при проектировании образовательной среды, отмечается, что они способны обеспечивать «круглосуточную поддержку при ответах на стандартные вопросы» [36, с. 46] и, что более важно, генерировать «образовательную речевую среду» (в том числе задания) для отработки сложных языковых навыков в лингвистических дисциплинах [36, с. 46]. В 2020 году дискуссия об искусственном интеллекте переходит к первым попыткам автоматизации деятельности учителя. В работах П. А. Оржековского предлагается использовать технологии

ИИ и обработки больших данных не только для автоматизации оценивания, но и для повышения объективности результатов в творческих дисциплинах. Трансформация задания в этой логике предполагает создание условий «неопределенности» и «наличие скрытых противоречий», которые заставляют учащегося выходить за рамки стереотипов и самостоятельно достраивать исходные данные [28]. В действительности это ранний пример проектирования заданий, требующих глубокой рефлексии, которую невозможно заменить простым алгоритмическим ответом, что стало ключевой тенденцией образования 2022–2026 годов.

Н. О. Бесшапошников и его коллеги описывают еще более технологически сложный уровень редизайна с использованием машинного обучения и нейронных сетей для автоматической верификации текстовых и графических заданий. Авторы подчеркивают, что современные цифровые платформы уже тогда включали «в себя не только оцифрованный материал, но и элементы автоматизации проверки» [4, с. 35]. Это доказывает, что уже в 2020 году в учительском сообществе формировалось понимание ИИ как инструмента, способного взять на себя часть педагогической нагрузки, перенося ее из очного формата в цифровую среду. Важно подчеркнуть, что инструменты искусственного интеллекта уже в тот период были доступны и применялись для адаптации учебных заданий, однако их использование требовало от педагога высокого уровня цифровой грамотности, в результате чего эти технологии оставались практически недоступными и сложными в освоении.

Трансформация учебных заданий в эпоху массовой доступности генеративного искусственного интеллекта. В публикациях с 2022 года авторы все чаще начинают обращаться к понятию генеративного искусственного интеллекта в образовании, в частности в вопросе трансформации учебных заданий. Отмечается, что «использование искусственного интеллекта обладает значительным педагогическим потенциалом в формировании познавательного интереса» [24, с. 313]. Описывая возможности трансформации заданий с помощью генИИ, исследователи называют интерактивность [12], возможность формирования персональной обратной связи, «что позволяет преподавателям или наставникам сосредоточиться на более высоком уровне вовлечения и руководства индивидуальными потребностями» [11, с. 152] обучающегося. Здесь же предлагается переосмысление уже существующих типов заданий. В частности, предлагается выполнять творческие задания с помощью ИИ-инструментов: строить инфографики, генерировать изображения, видео, музыку в ИИ-сервисах [9; 10]. Авторы отмечают, что в дизайне таких заданий важно учитывать и образовательный компонент, который направлен на умение формулировать промпты, которые тоже должны оцениваться: «Но тех, кто умеет… заниматься продвинутым промптингом, нужно поощрять дополнительными баллами, которые, естественно, включены в максимальные значения оценки» [19, с. 24]. С другой стороны, исследователи отмечают, что в эпоху ИИ «классическое образование переживает кризис, вызванный такими факторами, как отставание знаний, получаемых обучающимися, от уровня развития технологий, а также инерционностью и невысокой адаптивностью образовательных программ к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям» [3, с. 137–138]. Если в 2010–2021 годах отказ от репродуктивных заданий был связан

с борьбой против поисковых сетей, то сегодня этот тренд трансформировался в проектирование ИИ-устойчивых заданий. Как отмечают Ю. В. Журавлев и Г. П. Савиных, в условиях доступности нейросетей возникает критический риск «взращивания» выпускников с нулевым уровнем мышления» [14, с. 537], что обусловливает необходимость смещения акцентов с оценки готового продукта на оценку самого процесса освоения навыков, ввиду чего дизайн заданий должен учитывать новые критерии: задание должно быть спроектировано так, чтобы оно учило «человека выбирать, выстраивая систему своих критериев... быть способным доказать правильность выбора; нести за совершенный выбор ответственность» [19, с. 20]. В практике последних нескольких лет уже описаны примеры такого редизайна: например, задания на создание текста заменяются заданиями на верификацию и сравнение. Эту же мысль развивают В. И. Снегурова и Н. В. Ежова, подчеркивая, что сегодня искусственный интеллект должен использоваться как инструмент, а ключевым условием становится способность ученика «адекватно оценивать достоверность решений, предлагаемых нейросетями» [34, с. 330]. Активно в дизайн новых заданий внедряется механика критериального оценивания ИИ-контента, показательным примером является исследование Ю. Ю. Бондарева. На уроке литературы в 11-м классе ученикам предлагается сгенерировать разножанровые музыкальные композиции на текст стихотворения И. А. Бродского с помощью нейросети GigaChat. Однако сама генерация не является целью задания, результатом становится необходимость оценить полученные треки по шкале от 1 до 10 с точки зрения того, насколько они соответствуют поэтике Бродского, и аргументировать свой выбор [6]. Как отмечает Т. В. Воронченко, при анализе сгенерированных нейросетью письменных работ учителю необходимо нацеливать учеников на критическую оценку полученного продукта [9]. В конечном счете, как резюмирует Д. С. Артамонов, цель выполнения заданий в цифровую эпоху сводится к формированию «способности отличать факты от интерпретаций, эмоции от аргументов, а знание от его алгоритмической симуляции» [1, с. 136].

Завершая анализ, отметим, что во многом этап редизайна 2022–2026 годов продолжает идеи предыдущего периода. Важным направлением редизайна заданий остается персонализация, возможности которой увеличиваются посредством внедрения ИИ: «на основе применения адаптивных алгоритмов система подбирает для каждого обучающегося индивидуальный набор заданий в соответствии с его текущим уровнем знаний и навыков. Это позволяет сделать процесс тестирования персонализированным» [32, с. 65].

Развитие идеи обратной связи также получило новый импульс. В качестве одной из механик авторы предлагают внедрение «критериального самооценивания», где ученик не просто сдает работу, а проводит ее анализ по критериям, что формирует навыки критического анализа собственного ответа [5]. Это приобретает особую актуальность в эпоху ИИ. Сами нейросети видятся педагогическому сообществу инструментом, который может предоставлять часть обратной связи вместо учителя, освобождая время и ресурсы педагога.

Заключение и ограничения исследования. Подводя итоги анализа, можно отметить существенное изменение в подходах к дизайну учебных заданий. За последние 15 лет задание превратилось в

дидактическую единицу, направленную на развитие самостоятельности и критического мышления обучающегося в эпоху генИИ. Однако, несмотря на множество новых стратегий от работы с промптами до оценки процесса решения, в научном поле пока не сложилось единого подхода к решению появившихся проблем в области дизайна заданий. Большинство современных исследований строится на описании отдельных примеров использования нейросетей на конкретных предметах. При этом остается открытым вопрос о том, как проектировать ИИ-устойчивые задания системно. Наблюдается нехватка моделей и типологий, которые помогли бы учителям массово трансформировать образовательный контент, сохраняя баланс между использованием технологий и достижением образовательных результатов. Такая концепция должна объединить опыт цифровизации прошлых лет с новыми требованиями к самостоятельности и обоснованности ответов обучающихся в эпоху искусственного интеллекта.

Необходимо также отметить ограничения нашего исследования, которые важно учитывать при интерпретации результатов.

Во-первых, осуществлялся поиск исключительно русскоязычных публикаций в базах данных eLibrary и Google Scholar. В связи с этим полученная картина отражает специфику отечественного педагогического дискурса и не учитывает глобальные векторы редизайна заданий, представленные в международных базах данных (Scopus, Web of Science и др.).

Во-вторых, из анализа были намеренно исключены публикации, относящиеся к теме высшего образования. Отдельно отметим: на этапе первичного скрининга удалось выяснить, что источников, посвященных изучению редизайна заданий программ высшего образования в связи с появлением генИИ, значительно больше. Следует признать, что в университетской среде практики применения генИИ и адаптации оценочных средств часто внедряются быстрее, однако их перенос на школьное образование требует отдельного изучения.

В-третьих, учитывая скорость обновления современных больших языковых моделей, академическая литература за период 2022–2026 годов неизбежно имеет определенное отставание от реальной скорости внедрения новых ИИ-инструментов в повседневную школьную практику.

Список источников

1. *Артамонов Д. С.* Преподавание истории и обществознания в цифровую эпоху: интернет-мемы, компьютерные игры, нейросети // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2026. С. 127–137.

2. *Балл Г. А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. 1990.

3. *Белозерова О. В.* Использование ИКТ в образовательном процессе колледжа в рамках реализации концепции цифровой трансформации в системе образования Республики Беларусь // От цифровизации к цифровой трансформации. 2022. С. 13–16.

4. *Бесшапошников Н. О.* Использование машинного обучения и нейронных сетей для автоматической верификации заданий в текстовом и графическом представлении и помощи преподавателю // Успехи кибернетики. 2020. Т. 1, № 2. С. 35–41.

5. *Богданова С. Ю.* Опыт формирования навыков критериального самооценивания задания 39 ЕГЭ по английскому языку // Проблемы современного образования. 2022. № 1. С. 98–109.

6. *Бондарев Ю. Ю.* Использование музыкальных генеративных сетей при изучении поэзии И. А. Бродского в 11 классе // Педагогика и психология образования. 2026. С. 35–47.

7. *Букина Т. В.* Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 1. С. 76–83.

8. *Волкова Л. В., Занина К. А.* Интерактивные методы обучения младших школьников: алгоритм проектирования интерактивного задания // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 1 (91). С. 56–71.

9. *Воронченко Т. В., Сергеева В. А., Федорова Е. В.* Принципы использования искусственного интеллекта в развитии аналитических и творческих способностей студентов и школьников в процессе изучения региональной литературы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2025. Т. 20. № 2. С. 45–55.

10. *Галактионова Т. Г.* Эволюция термина «визуализация» как предпосылка исследования проблемы развития познавательной активности учащихся с помощью заданий на визуализацию учебного текста // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 1. С. 298–303.

11. *Дмитриева Е. В., Исмагилова Г. К.* Влияние искусственного интеллекта на взаимодействие обучающегося и преподавателя в онлайн-обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. С. 151–154.

12. *Дугарцыренова Е. А.* Использование нейросетей как инструмента познания природы и общества на уроках окружающего мира // Оригинальные исследования. 2024. Т. 14. № 10. С. 263–265.

13. *Ефимова Е. А.* Каким должно быть цифровое домашнее задание: обзор зарубежных исследований // Информатика и образование. 2021. № 6. С. 51–59.

14. *Журавлев Ю. В., Савиных Г. П.* Педагоги перед вызовом искусственного интеллекта: трансформация подходов к оценке в деятельности учителя-словесника // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11, № 3. С. 533–540.

15. *Зайцева О. А.* Подходы к управлению процессом формирования интеллектуальных умений обучающихся при выполнении заданий на множественный выбор // Наука и современность. 2017. № 1. С. 70–81.

16. *Ильевич Т. П.* Категориальный аппарат теории задачного обучения в современной дидактике: методологические противоречия // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 11. С. 119–123.

17. *Ильенков Э. В.* Школа должна учить мыслить. 2-е изд., стер. МПСИ, 2009.

18. *Иванова Е. О.* Электронный учебник-предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся // Образование и наука. 2015. № 5 (124). С. 118–128.

19. *Казакова Е. И., Кузьминов Я. И.* Мы должны воспитать культуру критического отношения к ответам искусственного интеллекта // Вопросы образования. 2025. № 1. С. 8–24.

20. *Ковалева Г. С.* Результаты международного исследования PISA: качество образования // Школьные технологии. 2011. № 4. С. 166–172.

21. *Колдунова П. И.* Опытно-экспериментальная работа по формированию познавательного интереса к изучению музыки у младших школьников при помощи заданий, основанных на использовании искусственного интеллекта // Вестник науки. 2026. Т. 3. № 2 (95). С. 309–314.

22. *Константинова Л. В.* Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27, № 2. С. 36–48.

23. *Коршунова О. В.* Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Концепт. 2016. № S1. С. 6–10.

24. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. М.: Педагогика, 1981. 185 с.

25. *Логинова О. Б.* Особенности заданий для формирования и оценки креативного мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5. С. 160–173.

26. *Махмутов М. И.* Избранные труды: в 7 т. Т. 6 / сост. Д. М. Шакирова. Казань: Магариф-Вакыт, 2016. 375 с.

27. *Найденова Н. Н.* Трансформация оценочной деятельности учителя при смешанном обучении в зарубежных странах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 159–172.

28. *Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б.* Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.

29. *Орусбаева Д. Н., Панкова Т. В.* Задания и вопросы для формирования навыков решения проблем у подростков на уроках английского языка // Известия Кыргызской академии образования. 2019. № 2. С. 67–73.

30. *Осмоловская И. М.* Дидактика: от классики к современности. ЛитРес, 2022.

31. *Пичугина Г. А.* Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования // Балканско научно обозрение. 2020. Т. 4, № 4 (10). С. 16–19.

32. *Самохвалова Е. А.* Применение чат-бота с элементами искусственного интеллекта для изучения темы «Работа с табличными процессорами» // Информатика в школе. 2024. № 1. С. 60–69.

33. *Сериков В. В.* Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Издательский дом «Логос Пресс», 1999.

34. *Снегурова В. И., Ежова Н. В.* Модификация заданий как средство обучения решению математических задач // Концепт. 2026. № 2. С. 327–344.

35. *Томин В. И.* Возможности использования интерактивных заданий по химии в рамках middle years programme (основная школа) международного бакалавриата // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2020. Т. 17, № 4. С. 337–348.

36. *Харламенко И. В., Воног В. В.* Обратная связь как форма контроля в техногенной образовательной среде // Информатика и образование. 2020. № 5. С. 44–49.

37. *Шатров А. В.* Моделирование учебной ситуации как путь формирования навыков самостоятельной работы // Дискуссия. 2015. № 3 (55). С. 133–140.

38. *Шатуновская Е. А., Шатуновский В. Л.* Учебный процесс как направляемое и контролируемое самообучение // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 4 (216). С. 101–107.

39. *Arksey H., O'malley L.* Scoping studies: towards a methodological framework // International journal of social research methodology. 2005. Vol. 8, no. 1. P. 19–32. doi: 10.1080/1364557032000119616.

40. *Corbin T.* On the essay in a time of GenAI // Educational Philosophy and Theory. 2026. Т. 58, № 3. С. 198–210.

41. *Newton P. M., Jones S.* Education and training assessment and artificial Intelligence. A pragmatic guide for educators // British Journal of Biomedical Science. 2025. Т. 81. С. 14049.

42. *Tricco A. C., Lillie E., Zarin W., et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA ScR): checklist and explanation // Annals of Internal Medicine. 2018. Vol. 169, no. 7. P. 467–473. doi: 10.7326/M18-0850.

43. *Tsvetanova-Churukova L. Z.* Organization of differentiated training at a lesson through creating a variable didactic material // Pedagogical Education in Russia. 2017. № 11. P. 6–12.

References

1. *Artamonov D. S.* Prepodavanie istorii i obshhestvoznanija v cifrovuju jepohu: internet-memy, komp'juternye igry, nejroseti // Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitija obrazovanija. 2026. S. 127–137. [In Rus].

2. *Ball G. A.* Teorija uchebnyh zadach: psihologo-pedagogicheskij aspekt. 1990. [In Rus].

3. *Belozerova O. V.* Ispol'zovanie IKT v obrazovatel'nom processe kolledzha v ramkah realizacii koncepcii cifrovoj transformacii v sisteme obrazovanija Respubliki Belarus' // Ot cifrovizacii k cifrovoj transformacii. 2022. S. 13–16. [In Rus].

4. *Besshaposhnikov N. O.* Ispol'zovanie mashinnogo obuchenija i nejronnyh setej dlja avtomaticheskoj verifikacii zadanij v tekstovom i graficheskom predstavlenii i pomoshhi prepodavatelju // Uspehi kibernetiki. 2020. T. 1, № 2. S. 35–41. [In Rus].

5. *Bogdanova S. Ju.* Opyt formirovanija navykov kriterial'nogo samoocenivanija zadanija 39 EGJe po anglijskomu jazyku // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2022. № 1. S. 98–109. [In Rus].

6. *Bondarev Ju. Ju.* Ispol'zovanie muzykal'nyh generativnyh setej pri izuchenii pojezii I. A. Brodskogo v 11 klasse // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2026. S. 35–47. [In Rus].

7. *Bukina T. V.* Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2025. № 1. S. 76–83. [In Rus].

8. *Volkova L. V., Zanina K. A.* Interaktivnye metody obuchenija mladshih shkol'nikov: algoritm proektirovanija interaktivnogo zadanija // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2021. № 1 (91). S. 56–71. [In Rus].

9. *Voronchenko T. V., Sergeeva V. A., Fedorova E. V.* Principy ispol'zovanija iskusstvennogo intellekta v razvitii analiticheskih i tvorcheskih sposobnostej studentov i shkol'nikov v processe izuchenija regional'noj literatury // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2025. T. 20. № 2. S. 45–55. [In Rus].

10. *Galaktionova T. G.* Jevoljucija termina «vizualizacija» kak predposylka issledovanija problemy razvitija poznavatel'noj aktivnosti uchashhihsja s pomoshh'ju zadanij na vizualizaciju uchebnogo teksta // Zhurnal pravovyh i jekonomicheskih issledovanij. 2024. № 1. S. 298–303. [In Rus].

11. *Dmitrieva E. V., Ismagilova G. K.* Vlijanie iskusstvennogo intellekta na vzaimodejstvie obuchajushhegosja i prepodavatelja v onlajn-obuchenii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2024. № 84-3. S. 151–154. [In Rus].

12. *Dugarcyrenova E. A.* Ispol'zovanie nejrosetej kak instrumenta poznanija prirody i obshhestva na urokah okruzhajushhego mira // Original'nye issledovanija. 2024. T. 14. № 10. S. 263–265. [In Rus].

13. *Efimova E. A.* Kakim dolzhno byt' cifrovoe domashnee zadanie: obzor zarubezhnyh issledovanij // Informatika i obrazovanie. 2021. № 6. S. 51–59. [In Rus].

14. *Zhuravlev Ju. V., Savinyh G. P.* Pedagogi pered vyzovom iskusstvennogo intellekta: transformacija podhodov k ocenke v dejatel'nosti uchitelja-slovesnika // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2026. T. 11, № 3. S. 533–540. [In Rus].

15. *Zajceva O. A.* Podhody k upravleniju processom formirovanija intellektual'nyh umenij obuchajushhihsja pri vypolnenii zadanij na mnozhestvennyj vybor // Nauka i sovremennost'. 2017. № 1. S. 70–81. [In Rus].

16. *Il'evich T. P.* Kategorial'nyj apparat teorii zadachnogo obuchenija v sovremennoj didaktike: metodologicheskie protivorechija // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2017. № 11. S. 119–123. [In Rus].

17. *Il'enkov Je. V.* Shkola dolzhna uchit' myslit'. 2-e izd., ster. MPSI, 2009. [In Rus].

18. *Ivanova E. O.* Jelektronnyj uchebnik-predmetnaja informacionno-obrazovatel'naja sreda samostojatel'noj raboty uchashhihsja // Obrazovanie i nauka. 2015. № 5 (124). S. 118–128. [In Rus].

19. *Kazakova E. I., Kuz'minov Ja. I.* My dolzhny vospitat' kul'turu kriticheskogo otnoshenija k otvetam iskusstvennogo intellekta // Voprosy obrazovanija. 2025. № 1. S. 8–24. [In Rus].

20. *Kovaleva G. S.* Rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija PISA: kachestvo obrazovanija // Shkol'nye tehnologii. 2011. № 4. S. 166–172. [In Rus].

21. *Koldunova P. I.* Opytno-jeksperimental'naja rabota po formirovaniju poznavatel'nogo interesa k izucheniju muzyki u mladshih shkol'nikov pri pomoshhi zadanij, osnovannyh na ispol'zovanii iskusstvennogo intellekta // Vestnik nauki. 2026. T. 3. № 2 (95). S. 309–314. [In Rus].

22. *Konstantinova L. V.* Generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy // Otkrytoe obrazovanie. 2023. T. 27, № 2. S. 36–48. [In Rus].

23. *Korshunova O. V.* Kompetentnostno-orientirovannye zadanija kak sredstvo dostizhenija sovremennyh obrazovatel'nyh rezul'tatov // Koncept. 2016. № S1. S. 6–10. [In Rus].

24. *Lerner I. Ja.* Didakticheskie osnovy metodov obuchenija / I. Ja. Lerner. M.: Pedagogika, 1981. 185 s. [In Rus].

25. *Loginova O. B.* Osobennosti zadanij dlja formirovanija i ocenki kreativnogo myshlenija // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 2, № 5. S. 160–173. [In Rus].

26. *Mahmutov M. I.* Izbrannye trudy: v 7 t. T. 6 / sost. D. M. Shakirova. Kazan': Magarif-Vakyt, 2016. 375 s. [In Rus].

27. *Najdenova N. N.* Transformacija ocenochnoj dejatel'nosti uchitelja pri smeshannom obuchenii v zarubezhnyh stranah // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 1, № 6. S. 159–172. [In Rus].

28. *Orzhekovskij P. A., Stepanov S. Ju., Mishina I. B.* Razvitie i ocenka tvorcheskih sposobnostej uchashhihsja na urokah v uslovijah narastajushhej cifrovizacii obrazovanija // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2020. № 3 (31). S. 2–14. [In Rus].

29. *Orusbaeva D. N., Pankova T. V.* Zadanija i voprosy dlja formirovanija navykov reshenija problem u podrostkov na urokah anglijskogo jazyka // Izvestija Kyrgyzskoj akademii obrazovanija. 2019. № 2. S. 67–73. [In Rus].

30. *Osmolovskaja I. M.* Didaktika: ot klassiki k sovremennosti. LitRes, 2022. [In Rus].

31. *Pichugina G. A.* Produktivnyj i reproduktivnyj metody obuchenija v organizacii sovremennogo obrazovanija // Balkansko nauchno obozrenie. 2020. T. 4, № 4 (10). S. 16–19. [In Rus].

32. *Samohvalova E. A.* Primenenie chat-bota s jelementami iskusstvennogo intellekta dlja izuchenija temy «Rabota s tablichnymi processorami» // Informatika v shkole. 2024. № 1. S. 60–69. [In Rus].

33. *Serikov V. V.* Obrazovanie i lichnost': teorija i praktika proektirovanija obrazovatel'nyh sistem. M.: Izdatel'skij dom «Logos Press», 1999. [In Rus].

34. *Snegurova V. I., Ezhova N. V.* Modifikacija zadanij kak sredstvo obuchenija resheniju matematicheskih zadach // Koncept. 2026. № 2. S. 327–344. [In Rus].

35. *Tomin V. I.* Vozmozhnosti ispol'zovanija interaktivnyh zadanij po himii v ramkah middle years programme (osnovnaja shkola) mezhdunarodnogo bakalavriata // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Informatizacija obrazovanija. 2020. T. 17, № 4. S. 337–348. [In Rus].

36. *Harlamenko I. V., Vonog V. V.* Obratnaja svjaz' kak forma kontrolja v tehnogennoj obrazovatel'noj srede // Informatika i obrazovanie. 2020. № 5. S. 44–49. [In Rus].

37. *Shatrov A. V.* Modelirovanie uchebnoj situacii kak put' formirovanija navykov samostojatel'noj raboty // Diskussija. 2015. № 3 (55). S. 133–140. [In Rus].

38. *Shatunovskaja E. A., Shatunovskij V. L.* Uchebnyj process kak napravljaemoe i kontroliruemoe samoobuchenie // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 4 (216). S. 101–107. [In Rus].

39. *Arksey H., O'malley L.* Scoping studies: towards a methodological framework // International journal of social research methodology. 2005. Vol. 8, no. 1. P. 19–32. doi: 10.1080/1364557032000119616.

40. *Corbin T.* On the essay in a time of GenAI // Educational Philosophy and Theory. 2026. T. 58, № 3. S. 198–210.

41. *Newton P. M., Jones S.* Education and training assessment and artificial Intelligence. A pragmatic guide for educators // British Journal of Biomedical Science. 2025. T. 81. S. 14049.

42. *Tricco A. C., Lillie E., Zarin W., et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA ScR): checklist and explanation // Annals of Internal Medicine. 2018. Vol. 169, no. 7. P. 467–473. doi: 10.7326/M18-0850.

43. *Tsvetanova-Churukova L. Z.* Organization of differentiated training at a lesson through creating a variable didactic material // Pedagogical Education in Russia. 2017. № 11. P. 6–12.

Информация об авторах

М. А. Давлатова — кандидат наук об образовании, заместитель директора, доцент департамента образовательных программ, эксперт Центра поддержки цифрового обучения Института образования

Е. В. Чернобай — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента образовательных программ, ведущий эксперт Центра поддержки цифрового обучения Института образования

К. С. Минкин — учитель школы «Хорошкола», аспирант Института образования

Information about the authors

M. A. Davlatova — PhD (Education), Deputy Director, Associate Professor of the Department of Educational Programmes, Expert at the Centre for Digital Learning Support, Institute of Education

E. V. Chernobay — Dr. Sc. (Pedagogical), Professor of the Department of Educational Programmes, Leading Expert at the Centre for Digital Learning Support, Institute of Education

K. S. Minkin — Teacher at Khoroshkola, Graduate Student at the Institute of Education

Статья поступила в редакцию 11.06.2026; одобрена после рецензирования 22.06.2026; принята к публикации 15.09.2026.

The article was submitted 11.06.2026; approved after reviewing 22.06.2026; accepted for publication 15.09.2026.

М. А. Тихонова

Е. Ю. Карданова

М. И. Кузнецова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 66–80.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 66–80.

Научная статья
УДК 373.3
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–66–80

ГЕНЕРАЦИЯ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРВЫЙ ОПЫТ ИХ РЕШЕНИЯ

Мария Андреевна Тихонова[1], Елена Юрьевна Карданова[2], Марина Ивановна Кузнецова[3]
[1, 2] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[3] ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия
[1] maantikhonova@edu.hse.ru, ORCID: 0009-0004-5953-6739
[2] ekardanova@hse.ru, SPIN-код: 8135-8630, ORCID: 0000-0003-2280-1258
[3] kuznetsova@instrao.ru, SPIN-код: 8523-6806, ORCID: 0000-0003-2144-7808

Аннотация. Разработка инструментов оценки читательской грамотности требует значительных временных затрат и экспертных ресурсов, а также обеспечения сопоставимости текстов по уровню сложности и содержательным характеристикам. В связи с развитием больших языковых моделей (Large Language Models) возрастает интерес к их использованию для автоматической генерации материалов для оценивания. Центральный вопрос, который обсуждается в статье: способны ли такие модели создавать тексты, сопоставимые с оригинальными измерительными материалами для оценки читательской грамотности младших школьников? Проведенное исследование было направлено на изучение возможности больших языковых моделей генерировать тексты на русском языке для тестов читательской грамотности, сопоставимые с точки зрения структурной и лексической сложности с текстами, создаваемыми специалистами. В качестве эталонного материала использован демонстрационный вариант краевой диагностической работы по читательской грамотности для выпускников начальной школы, разработанный Красноярским центром оценки качества образования. Сопоставление

© Тихонова М. А., Карданова Е. Ю., Кузнецова М. И., 2026

оригинальных и сгенерированных текстов осуществлялось с использованием инструмента «Текстометр» и с помощью экспертной оценки двух отобранных вариантов генерации. Анализ показал, что сгенерированные тексты в целом соответствуют заданным параметрам в части принадлежности научно-популярному жанру, тематического единства и соответствия целевой возрастной группе. Эксперты отметили логичную структуру текстов, наличие причинно-следственных связей, реалистичность содержания и возможность разработки на их основе заданий для оценки различных групп читательских умений. При этом тексты требуют тщательной проверки фактологического наполнения, внесения корректив, доработки отдельных формулировок, уточнения терминологии и повышения уровня языковой выразительности. Полученные результаты свидетельствуют о значительном потенциале больших языковых моделей для генерации текстов читательской грамотности. Сгенерированные тексты не могут выступать как готовый материал для создания тестов, но могут служить эффективным инструментом поддержки разработчиков, помогая в поиске новых идей при выборе тематики текстов, создании некоторого структурного основания, сокращая трудозатраты на разработку черновых вариантов.

Ключевые слова: читательская грамотность, большие языковые модели, автоматическая генерация текстов, начальная школа, оценивание в образовании.

Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-00751.

Для цитирования: Тихонова М. А., Карданова Е. Ю., Кузнецова М. И. Генерация текстов для оценивания читательской грамотности: проблемы и первый опыт их решения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 66–80. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–66–80

Original article

GENERATING TEXTS FOR READING LITERACY ASSESSMENT: CHALLENGES AND INITIAL EXPERIENCE IN ADDRESSING THEM

Maria A. Tikhonova[1], Elena Yu. Kardanova[2], Marina I. Kuznetsova[3]
[1, 2] National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
[3] The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia
[1] maantikhonova@edu.hse.ru, ORCID: 0009-0004-5953-6739
[2] ekardanova@hse.ru, SPIN-code: 8135-8630, ORCID: 0000-0003-2280-1258
[3] kuznetsova@instrao.ru, SPIN-code: 8523-6806, ORCID: 0000-0003-2144-7808

Abstract. Developing tools to assess reading literacy requires considerable time and expert resources, as well as ensuring that texts are comparable in difficulty and content. The development of large language models has increased interest in their use to generate assessment materials. This study examines whether such models can produce Russian language texts for primary school reading literacy tests that are comparable with expert authored texts in structural and lexical complexity. A demonstration version of a regional reading literacy assessment for primary school graduates, developed by the Krasnoyarsk Center for Education Quality Assessment, served as the reference material. The original and generated texts were compared using the Textometer tool and expert assessments of two selected sets of generated texts. The analysis showed that the generated texts generally met the specified requirements for popular science genre, thematic coherence, and suitability for the target age group. Experts noted their logical structure, causal relationships, realistic content, and suitability as a basis for tasks assessing

different reading skills. The texts nevertheless require careful fact checking, revision of certain wording, clarification of terminology, and more expressive language. The findings indicate considerable potential for large language models in generating reading literacy texts. Generated texts cannot be used as ready assessment materials, but can support developers by suggesting topics, providing an initial structure, and reducing the work needed to prepare drafts.

Keywords: reading literacy, large language models, automatic text generation, primary school, educational assessment.

Funding: The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation, project No. 25-18-00751.

For citation: Tikhonova M. A., Kardanova E. Yu., Kuznetsova M. I. Generating Texts for Reading Literacy Assessment: Challenges and Initial Experience in Addressing Them. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):66–80. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–66–80

Введение. Читательская грамотность — это способность адекватно понять, оценить и использовать информацию из текста в соответствии с той ситуацией, для которой он создан [6, с. 38]. Исследователи рассматривают читательскую грамотность как центральный компонент функциональной грамотности, обеспечивающий переход от обучения чтению к чтению для обучения [7]. Формирование читательской грамотности крайне важно на этапе начального общего образования, поскольку в этот период закладываются навыки использования знаний в реальных жизненных ситуациях.

Оценивание читательской грамотности строится на анализе работы учащегося с текстом и выполнения им системы заданий. В российской практике накоплен значительный опыт разработки инструментов оценки читательской грамотности. Например, сотрудниками Центра оценки качества образования ИСРО РАО (руководитель Г. С. Ковалева) для выпускников начальной школы был разработан инструментарий оценки сформированности метапредметных результатов, включающий смысловое чтение и работу с информацией. Региональные центры оценки качества образования разрабатывают диагностические работы по читательской грамотности для выпускников начальной школы как элемент региональной системы оценки качества образования (МЦКО [5], Красноярский ЦОКО [1] и др.). При незначительной разнице в группировке читательских действий, являющихся объектом оценивания, все имеющиеся инструменты оценивают сформированность действий, обеспечивающих: поиск и отбор информации; анализ, интерпретацию и обобщение информации; осмысление и оценку содержания и формы текста. В качестве основы для разработки измерительных материалов используются информационные (в том числе научно-популярные) тексты.

Постановка проблемы. Несмотря на высокий уровень проработанности существующих подходов, разработка измерительных инструментов сопряжена с рядом ограничений. Во-первых, создание качественных текстов и заданий требует временны́х затрат и привлечения широкого круга экспертов, что делает процесс трудоемким и дорогостоящим. Во-вторых, возникает проблема сопоставимости различных вариантов текстов: они могут различаться по структурной и лексической сложности, что влияет на сопоставимость результатов тестирования. В-третьих, длительная разработка, экспериментиро-

вание и пилотная проверка инструментов ограничивает масштабируемость и оперативность обновления материалов. В связи с этим актуализируется вопрос поиска новых подходов. В качестве одного из направлений рассматривается использование современных технологий — в частности, больших языковых моделей для автоматической генерации измерительных материалов. В настоящее время автоматизированные методы создания инструментов измерения уже демонстрируют эффективность в некоторых предметных областях, например в области STEM-предметов [9; 11].

Традиционно автоматическая генерация заданий (Automatic Item Generation — AIG) понимается как процесс создания тестовых заданий алгоритмически с использованием структурированных правил или когнитивных моделей [10]. Такие методы требуют участия экспертов на этапе разработки шаблонов заданий или когнитивных моделей и преимущественно применимы к формализуемым областям (математика, физика и т. п.). Эти подходы трудно использовать для оценки читательской грамотности: при генерации самого текста и при создании заданий на основе текста система не учитывает смысловые связи (семантику) текста, логику изложения и лексическое разнообразие языка [13]. В этом контексте интерес представляют методы обработки естественного языка, которые позволяют генерировать тексты, приближенные к письменной речи.

Другой подход в рамках AIG сосредоточен на генерации стимульных материалов с применением методов машинного обучения. Например, von Davier с коллегами использовали для генерации заданий рекуррентные нейронные сети: информация извлекалась из предоставленных текстов, что позволило заменить этап составления шаблонов [15]. Тем не менее такие системы остаются технически сложными в разработке и использовании, требуя участия специалистов с компетенциями не только в предметной области, но и в программировании. Генерация текстов по-прежнему оставалась ограниченной, поскольку модели на основе машинного обучения не были приспособлены для построения сложных языковых форм.

Большие языковые модели (в зарубежной литературе Large Language Models — LLM, например, GigaChat, YandexGPT, ChatGPT и др.) открывают новые возможности для генерации образовательного контента, поскольку они способны генерировать длинные, связные и информационно насыщенные тексты. Взаимодействие с моделью на естественном языке сделало генерацию материалов доступным для любого пользователя без специализированной подготовки. На текущий момент LLM активно используются в оценивании в сфере образования для генерации заданий. В исследованиях последних лет показано, что такие модели могут создавать тексты и задания, в целом сопоставимые с созданными людьми [8; 12].

Вместе с тем использование больших языковых моделей влечет за собой ряд проблем: например, исследователи отмечают, что зачастую в работах отсутствует теоретическое обоснование, задания генерируются без учета характеристик заданий, не задействованы таксономии, ограничено участие экспертов [12; 14].

Обзор проведенных исследований позволяет обобщить опыт разработки тестов на понимание прочитанного с помощью LLM.

В исследовании Bezirhan и von Davier изучалась возможность генерации текстов, сопоставимых с материалами PIRLS

с использованием модели GPT-3 [8]. PIRLS является наиболее известным международным сравнительным исследованием читательской грамотности, оценивающим осознанность чтения учащихся, заканчивающих четвертый класс начальной школы. В PIRLS используются тексты разных жанров (художественные и информационные), сопровождаемые заданиями разного типа (с выбором ответа, с кратким или развернутым ответом). В основе рамки PIRLS лежат четыре группы читательских действий:

1) поиск информации, представленной в тексте в явном виде;
2) построение простых выводов;
3) интерпретация и интеграция информации;
4) оценка содержания и языковых особенностей текста.

Данная структура выступает в качестве таксономии, задающей уровни когнитивной сложности и служащей ориентиром для разработки заданий [2; 7].

Под «сопоставимостью» в их исследовании понимается достижение такого уровня сходства между сгенерированными и оригинальными текстами PIRLS, при котором они эквивалентны по измеряемым показателям, важным для оценивания читательской грамотности: уровню текстовой сложности и качественным характеристикам (соответствие уровню учащихся, связность, уместность, читаемость). Тексты считаются сопоставимыми, если они вызывают схожие оценки экспертов по этим параметрам. Для генерации были отобраны тексты из открытого инструментария PIRLS 2001–2016 годов, далее были разработаны требования к новым текстам с применением параметров, отражающие их характеристики (тип текста, уровень сложности, соответствие возрасту 4-го класса). Генерация осуществлялась с использованием различных стратегий запросов к модели, а также варьирования параметров модели. Отбор текстов проводился на основе количественных метрик сложности (длина предложений, частотность слов и другие параметры), после чего осуществлялась их экспертная оценка. Результаты показали, что сгенерированные тексты в целом сопоставимы с оригинальными, однако требуют редакторской проверки для устранения фактических и языковых ошибок. Авторы отмечают важность грамотного составления промптов для получения хорошего результата.

Недавнее исследование немецких ученых рассматривает интеграцию GPT-4 в процессы автоматической генерации материалов для тестирования ÉpStan в 5-м классе, применяемого для мониторинга качества образования в Люксембурге [12]. Первый этап носил качественный характер и представлял собой обсуждение с участием шести экспертов сильных и слабых сторон, возможностей и угроз использования генеративного искусственного интеллекта при создании текстов. Результаты этого этапа применялись для построения когнитивной модели текста, которая была взята в качестве основы для последующего процесса генерации текстов. Второй этап включал непосредственно генерацию текстов для оценки понимания прочитанного на основе промптов со следующими требованиями: тип текста (художественный или информационный), целевая аудитория (5-й класс), когнитивные и лингвистические ограничения из когнитивной модели. После генерации эксперт произвел отбор сгенерированных текстов на предмет соответствия критериям когнитивной модели, не редактируя тексты. Далее был проведен онлайн-опрос среди 89 немецких преподавателей и разработ-

чиков тестов. Процедура оценки включала предъявление шести текстов в случайном порядке (без указания авторства) и их оценивание по пятибалльной шкале по критериям: читаемость, корректность, связность, увлекательность и пригодность для тестирования. Опрос содержал два текста, написанных экспертом, и четыре — сгенерированных GPT-4. Участники также должны были определить, кем, по их мнению, был написан текст — человеком или LLM (так называемый тест Тьюринга). Результаты показали, во-первых, высокое качество всех текстов на основе оценок экспертов, а во-вторых, по результатам теста Тьюринга точность определения авторства была низкой, не более 50% правильной идентификации.

Таким образом, исследования показывают, что LLM в целом способны генерировать материалы, сопоставимые с созданными людьми, при обозначении конкретных требований к ним и при условии контроля со стороны экспертов. Кроме того, учитывая быстрое развитие технологий, результаты, полученные на одних моделях, быстро устаревают на фоне появления более современных моделей.

Цель исследования. Настоящее исследование рассматривает потенциал больших языковых моделей для автоматической генерации текстов при создании инструментария оценивания читательской грамотности. В данном контексте центральный вопрос заключается в том, может ли модель генерировать тексты для тестов читательской грамотности, сопоставимые с оригинальными текстами с точки зрения структурной и лексической сложности.

Целью исследования является изучение возможности больших языковых моделей генерировать тексты на русском языке для тестов читательской грамотности, сопоставимые с оригинальными с точки зрения структурной и лексической сложности. Актуальность его связана с тем, что на текущий момент нет опыта проведения исследований, в которых генерация тестового материала осуществлялась бы на русском языке, включала бы разработку текстов и заданий к ним с контролем характеристик заданий по чтению.

Под структурной и лексической сложностью мы понимаем совокупность количественно измеряемых характеристик текста, отражающих, с одной стороны, его синтаксическую организацию (длина слов и предложений, показатели читаемости, основанные на данных метриках), а с другой — состав и разнообразие словаря (лексическая плотность, разнообразие, доля частотной и редкой лексики). Эти характеристики определяют общий уровень сложности текста для читателя.

Сопоставимость трактуется нами несколько шире одних формальных характеристик: тексты должны инициировать у учащихся аналогичные когнитивные процессы и актуализировать те же читательские действия, которые активируются при работе с исходными тестовыми материалами (поиск информации в тексте, понимание и анализ информации, оценка и использование информации). Кроме того, они должны быть сходными по жанру и целевой аудитории. Иными словами, сопоставимость текстов достигается за счет их качественных характеристик и может оцениваться с помощью экспертов.

Методология исследования. *Эталонный тест.* В качестве материала для исследования выбрана краевая диагностическая работа по читательской грамотности для выпускников начальной школы (КДР-4), разработанная Красноярским центром оценки качества образования [1]. Работа

состоит из трех научно-популярных текстов, объединенных общей темой, и 15 заданий к ним. Теоретическая рамка теста аналогична PIRLS и оценивает развитие основных групп читательских действий: поиск информации в тексте и формулирование выводов, понимание и анализ информации, оценка и использование информации.

Тексты демонстрационного варианта 2024 года объединены единой тематикой озера Байкал. Содержательно они включают значительный объем фактологической информации; представлены основные типы речи: присутствуют элементы описания, повествования и рассуждения. Первый текст («Славное море») раскрывает географические особенности Байкала, включая причины его символического наименования «морем», а также особенности байкальских ветров. Второй текст («Вода Байкала») описывает природные свойства озера как крупнейшего источника пресной воды, описывает уникальность его экосистемы, включая эндемичных обитателей. Третий текст («Подводное путешествие») описывает научное исследование глубин Байкала. Каждый из текстов обладает самостоятельным смысловым содержанием, при этом все три текста находятся в рамках заданной тематики. Тексты составлены по книге А. Ткаченко «Байкал. Прозрачное чудо планеты» и интернет-материалам; адаптированы для выпускников начальной школы.

Инструмент оценки сложности текстов. Для оценки сложности текстов в данной работе используется инструмент «Текстометр», разработанный для оценки параметров русскоязычных текстов [3; 4]. Инструмент позволяет количественно оценивать два основных вида сложности текста: структурную сложность и лексическую. При анализе текста рассчитываются базовые показатели его длины — число слов, знаков (включая пробелы) и предложений. Подсчет средних длин слова и предложения служит основой для определения сложности текста по формуле легкости чтения Флеша, скорректированной для русского языка. Результатом этой формулы является число от 0 до 100, где 65 и выше — легкий текст, 30 и ниже — сложный для чтения текст. Кроме этого, инструмент позволяет определить возраст, для которого текст подходит.

Лексические характеристики представлены показателями лексической плотности (доли смысловых частей речи по отношению к служебным: чем плотность выше, тем текст сложнее) и лексического разнообразия (отношения числа уникальных слов к общему объему текста). Подсчет уникальных слов учитывает частоту встречаемости слов в тексте: индекс лексического разнообразия, равный единице, означает, что все слова в тексте уникальны и встретились только по одному разу. Дополнительно рассчитывается процент покрытия текста списком 5000 самых частотных слов для детской литературы (Список «Русский детский 5000»). Это позволяет выделить редкие слова, которые не покрываются лексическим минимумом и частотным словарем.

Структурная сложность текста основана на индексе Флеша, приведенном к шкале возрастающей сложности от 0 до 10. Лексическая сложность текста основана на проценте покрытия всех слов текста списком наиболее частотных слов и также обозначается показателем от 0 до 10.

Отдельную группу составляют метрики динамичности и описательности, также оцениваемые «Текстометром». Динамичность текста оценивается как среднее отношение числа глаголов к числу существительных в предложении. Описатель-

ность текста оценивается как среднее число прилагательных и причастий на предложение.

Все указанные метрики использовались для сопоставления оригинального текста и текста, сгенерированного моделью.

Для генерации текстов был разработан промпт, содержащий требования к структуре текста и целевым показателям, а также модели предлагался сам эталонный тест (без заданий). Промпт был сформулирован на естественном языке и включал следующие разделы:

– цель генерации: создание текстовой части для диагностической работы по читательской грамотности для выпускников 4-го класса (окончание начальной школы);

– описание теоретической рамки теста с указанием групп читательских действий, на проверку которых должны быть направлены задания — тексты должны обеспечивать возможность их последующего составления;

– требования к структуре текстов: три отдельных текста на русском языке, каждый имеет свой заголовок; тексты объединены общей темой; задан объем и последовательность предъявления данных;

– требования к содержанию текстов: не допускалось повторение сюжетов, фактов и формулировок из набора эталонных текстов; были заданы требования к жанру текста (научно-популярный), наличию в нем достоверных фактов и причинно-следственных связей; доступности текста для возраста респондентов (9–10 лет, 3–4-й класс);

– эталонный тест в каждом промпте содержал три оригинальных текста и их показатели «Текстометра» как ориентиры количественных метрик.

Для генерации текстов использовались ИИ-сервисы, обращающиеся к различным большим языковым моделям.

Сгенерированные тексты были проанализированы и сопоставлены с эталонными текстами по двум направлениям:

1. Сравнение количественных характеристик текстов. Все сгенерированные тексты, так же как и эталонные, были проанализированы с помощью инструмента «Текстометр». Полученные количественные показатели сравнивались с эталонными значениями. Определялось, насколько успешно модель смогла воспроизвести заданный уровень текстовой сложности и соответствовать целевой возрастной группе респондентов.

2. Качественный анализ сгенерированных текстов. Все сгенерированные тексты прошли экспертизу, целью которой было сравнение сгенерированных текстов с эталонными. В качестве экспертов выступили два специалиста в области разработки инструментов оценки читательской грамотности для начальной школы. Экспертная оценка проводилась на основе анкеты, разработанной с учетом теоретических подходов к оценке читательской грамотности [8; 12]. Экспертам предлагалось оценить каждый сгенерированный вариант из трех текстов относительно эталонного по пяти содержательным блокам: лексическая сложность, синтаксическая сложность, структура текста, содержание текста, возрастное и жанровое соответствие.

Результаты исследования. На предварительном этапе проводился отбор сгенерированных текстов: из общего массива было выбрано четыре текста, наиболее близких к эталонному по количественным и содержательным характеристикам. В качестве примеров в данную статью включены два варианта генерации.

Вариант генерации № 1 представляет собой текст, состоящий из трех тематически связанных отрывков, посвященных

жизни пчел. Первый текст («Танец, который показывает дорогу») описывает особенности танца пчел и его роль в передаче информации о местонахождении цветов с нектаром. Второй отрывок («Дом, в котором всегда тепло») посвящен устройству улья, распределению ролей внутри пчелиной семьи, строению сот и значению пчел для опыления растений. Третий текст («Как ученые изучают пчел») описывает способы, с помощью которых ученые изучают поведение пчел.

Вариант генерации № 2 посвящен происхождению ветра как природного явления. Первый текст («Как рождается ветер») описывает, как возникает ветер и какую роль он играет в природе. Второй отрывок («Как люди используют силу ветра») описывает, каким образом люди используют силу ветра, начиная от парусных кораблей и ветряных мельниц и заканчивая современными ветряными электростанциями. Третий текст («Почему ветер бывает разным») посвящен различным видам ветра.

В таблице 1 приведены характеристики текстов, полученные с помощью инструмента «Текстометр».

Количественный анализ метрик «Текстометра» показывает, что большие языковые модели в целом смогли воспроизвести значения, близкие к оригинальным, однако степень сходства варьировалась в зависимости от метрики. Генерации № 1 и № 2 содержали в среднем существенно меньшее количество слов (452 и 455 слов, в оригинале 610 слов), знаков (3099 и 3211 знаков, 4087 в оригинале) и уникальных слов (246 и 265 слов, 324 уникальных слова в оригинале). При этом средняя длина

Таблица 1

Метрики «Текстометра» для эталонного и сгенерированных текстов

Метрики «Текстометр»	Оригинальный текст («Байкал»)	Генерация № 1 («Пчелы»)	Генерация № 2 («Ветер»)
Слов	610	452	455
Знаков с пробелами	4087	3099	3211
Уникальных слов	324	246	265
Предложений	68	50	50
Средняя длина слова	5,4	5,6	5,8
Средняя длина предложения	9	9	9,1
Лексическая плотность	7	7	7
Лексическое разнообразие	0,53	0,55	0,58
Список «Русский детский 5000»	84	88	88
Редкие слова (кол-во)	32	25	16
Структурная сложность	5	4	5
Лексическая сложность	5	3	3
Динамичность текста	4	7	6
Описательность текста	3	2	3
Уровень сложности	4,6	2,8	3,4
Уровень текста	Достаточно простой текст, подойдет для возраста 11–12 лет (5–6-й класс)	Простой текст, подойдет для возраста 9–10 лет (3–4-й класс)	Простой текст, подойдет для возраста 9–10 лет (3–4-й класс)

слова и предложения практически не различалась: средняя длина слова составила 5,6 и 5,8 символа соответственно (оригинал — 5,4), а средняя длина предложения — 9 и 9,1 слова (оригинал — 9 слов).

Метрики читаемости показали, что оба сгенерированных текста оказались проще оригинала (структурная и лексическая сложность, итоговая оценка «Текстометра» и другие метрики). Одновременно с этим тексты, созданные моделью, оказались более динамичными: показатели динамичности у сгенерированных текстов — 7 и 6, у оригинала значение составило 4. Кроме того, лексическое разнообразие у генераций также немного выше оригинала (0,55 и 0,58 против 0,53).

Интересно, что оригинальный текст оказался сложнее по общему уровню текста: «Достаточно простой текст, подойдет для возраста 11–12 лет (5–6-й класс)», хотя изначально предназначен для аудитории 4-го класса. При этом сгенерированные тексты соответствовали целевому возрасту по количественным метрикам.

Далее обе генерации прошли экспертизу. В таблице 2 представлены оценки экспертов по вышеописанным критериям.

Оценки экспертов для варианта «Пчелы» в целом оказались достаточно согласованными: коэффициент корреляции Пирсона между оценками по этому варианту составил r = 0,647, что означает умеренно высокое положительное согласие, в целом эксперты оценивают тексты сходным образом. Согласованность оценок экспертов для варианта «Ветер» оказалась несколько ниже — коэффициент корреляции Пирсона между оценками по этому варианту составило r = 0,477.

По группе критериев «Лексическая сложность» оба варианта были оценены как преимущественно знакомые для учащихся, хотя экспертами было отмечено наличие нечастотных слов, а именно специальных терминов. По группе «Синтаксическая сложность» оба эксперта дали согласованные оценки по обоим вариантам: тексты легко читаются, не сложны для восприятия и не обладают усложненной синтаксической структурой по сравнению с эталоном. По группе «Структура текста» оба варианта получили высокие оценки: эксперты отметили, что отрывки внутри одного варианта объединены общей темой, дополняют друг друга, не дублируют информацию и что на основе текстов возможна разработка заданий, направленных на оценку групп читательских умений. В группе критериев «Содержание текста» наиболее высоко были оценены наличие причинно-следственных связей и интересность отрывков для 4-го класса. Оба эксперта согласились, что названия отрывков отражают их содержание, а также что содержание текстов реалистично и в текстах нет явных логических ошибок, что текст легко читается и его содержание будет понятно и интересно учащимся целевого возраста. По критериям «Возрастное и жанровое соответствие» оба эксперта сошлись во мнении, что тексты соответствуют научно-популярному жанру и в целом подходят для учащихся 9–10 лет.

В целом оба варианта были оценены экспертами положительно, хотя была отмечена необходимость доработки. Расхождения между оценками экспертов по всем критериям не превышали одного балла.

Эксперты также написали ряд содержательных комментариев, которые затронули структуру, логику изложения, фактическую информацию в тексте, лексические особенности. Например, относительно варианта о пчелах эксперты отмечали, что отрывок о пчелином доме и пчелиной се-

Таблица 2

Результаты экспертизы сгенерированных текстов

Критерии	Генерация № 1 «Пчелы»		Генерация № 2 «Ветер»	
	Эксперт 1	Эксперт 2	Эксперт 1	Эксперт 2
Лексическая сложность				
1. Лексика является знакомой для учащихся целевой возрастной группы	2	1	1	1
2. В тексте не используются нечастотные слова (например, слова с пометкой редкие, книжные или специальные термины).	1	1	1	2
Синтаксическая сложность				
3. Текст читается легко и бегло	2	2	1	2
4. Текст сложен для восприятия	0	1	1	0
5. Предложения грамматически более сложные (придаточные, сложные конструкции)	0	0	1	0
6. Используется сложный или непрямой порядок слов	0	0	0	0
7. Синтаксическая структура текста в целом усложнена	0	0	1	0
Структура текста				
8. Структура текста (абзацы, деление на части) последовательна и логична	1	0	1	2
9. Отрывки внутри одного варианта объединены общей темой	1	2	2	2
10. Отрывки внутри варианта дополняют друг друга	2	2	1	2
11. Отрывки внутри варианта не дублируют информацию	1	2	1	2
12. На основе текста возможна разработка заданий, направленных на оценку групп читательских умений	2	2	1	2
Содержание текста				
13. Текст понятен учащимся целевого возраста	2	1	1	2
14. Тема текста знакома учащимся целевого возраста	1	1	1	2
15. Содержание текста будет интересно учащимся целевого возраста	2	2	1	2
16. Содержание текста содержит скрытые смыслы (неявные интерпретации)	1	1	1	0
17. В тексте представлены причинно-следственные связи	2	2	2	2
18. Содержание текстов реалистично (отражает здравый смысл)	2	1	1	2
19. Содержание текстов содержит явные логические ошибки	0	1	1	0
20. Содержание текстов содержит лишнюю информацию	0	1	0	0
21. Названия отрывков отражают их содержание	2	2	1	2
Возрастное и жанровое соответствие				
22. Текст соответствует возрасту учащихся (9–10 лет)	2	1	1	2
23. Текст научно-популярный	2	2	2	2
Коэффициент корреляции Пирсона между оценками экспертов	0,647		0,477	

Примечание. Категории ответа: по сравнению с эталоном, в сгенерированном варианте.
2 балла — характеристика выражена в высокой степени; 1 балл — выражена частично; 0 баллов — не выражена.

мье должен идти первым, поскольку в научно-популярном жанре сначала нужно представить «героев». Также отмечалось отсутствие пояснений для отдельных терминов, которые могут быть неясны детям (например, «матка», «трутни»). Кроме того, оба эксперта независимо друг от друга указали на неудачное предложение о продолжительности жизни пчелы: «Несмотря на такую активную жизнь, рабочая пчела живет недолго». В целом эксперты сходились в том, что отдельные объяснения в тексте могут быть недостаточно ясны для младших школьников. Вариант о ветре эксперты охарактеризовали как «ясный и хорошо структурированный», и основные недостатки этого варианта касались не структуры, а стилистики. Критические комментарии экспертов по этому тексту касались терминологии и научной достоверности. Так, один из экспертов указал на слова «анемометр» и «давление воздуха», которые могут быть слишком сложными для детей, а также указал на логическую проблему: сначала ветер объясняется через разницу температур, затем — через разницу давления, из-за чего одно и то же явление — появление ветра — объясняется в двух местах по-разному.

Эксперты отмечали доступность текстов для возраста младших школьников. Однако один эксперт отметил, что в тексте «очень мало образных средств, почти нет метафор, мало синонимов», а отсутствие уменьшительно-ласкательных форм делает язык «менее живым и сильно сужает поле возможных задач по интерпретации». При этом сопоставимость текстов не сводится только к близости количественных показателей. Комментарии экспертов позволили обнаружить проблемы, не фиксируемые автоматически: логические неточности, неясность формулировок, эмоционально-образный аспект лексики. Экспертами также были предложены исправления текстов.

Заключение. В данном исследовании изучались возможности больших языковых моделей по генерации текстов на русском языке для тестов читательской грамотности младших школьников, сопоставимых с эталонными с точки зрения структурной и лексической сложности. Для оценки сопоставимости эталонных текстов и сгенерированных вариантов использовались количественные показатели инструмента «Текстометр» и качественные показатели на основе экспертных оценок. Результаты, с одной стороны, обнадеживают. Количественный анализ метрик «Текстометра» показал, что большие языковые модели в целом смогли воспроизвести варианты, близкие к оригинальным по большинству показателей. Однако сгенерированные тексты оказались короче эталонного, что, как мы предполагаем, объясняется встроенным ограничением на количество токенов в бесплатной генеративной модели и является предметом дальнейшего исследования. Сгенерированные тексты соответствовали целевому возрасту по количественным метрикам, но оказались проще оригинала. Результаты анализа сгенерированных текстов экспертами позволили сделать вывод, что в целом была дана положительная оценка. Оба эксперта согласились, что выдержана структура: сгенерированный текст включает три коротких научно-популярных текста, объединенных единой тематикой, эти тексты дополняют друг друга, содержание текстов реалистично, отсутствуют явные логические ошибки, тексты легко читаются и будут интересны учащимся целевого возраста. При этом комментарии экспертов позволили обнаружить проблемы, не фиксируемые автоматически: логические неточности, неясность

ряда формулировок, низкий эмоционально-образный аспект лексики. Особое внимание эксперты обращали на необходимость контроля фактологии текстов и причинно-следственных связей. Экспертами также были предложены исправления текстов.

По итогам анализа можно заключить, что большие языковые модели способны воспроизводить количественные показатели сложности текста, соблюдать единство тематики текстов и придерживаться научно-популярного жанра. Отметим, что на предварительном этапе нами было сгенерировано большее количество текстов, из которых для данного исследования были отобраны тексты, наиболее близкие к эталонному по количественным показателям. Модели очень креативны и предлагают разнообразные интересные темы для текстов. Однако следует отметить, что количественные показатели при генерации являются нестабильными. Использование одного и того же запроса (промпта) не гарантирует, что разные попытки генерации дадут одинаковые результаты. Необходимо продолжить попытки создания промпта, более жестко регламентирующего параметры генерации. Тем не менее методы автоматизированной генерации обладают большим потенциалом при решении задачи подбора текстов для разработки инструментария оценивания читательской грамотности. Одна из трудностей разработчиков инструментария — выбор текстов для создания параллельных по сложности вариантов работы. При выборе авторских текстов (даже одного и того же автора) очень сложно подобрать идентичные по качественным и количественным показателям тексты. Использование LLM на данном этапе можно рассматривать не как самодостаточный инструмент, а как инструмент поддержки эксперта-разработчика материалов. Модель способна предлагать тематические идеи, создавать черновые варианты текстов — это потенциально позволяет снижать трудозатраты на ранних этапах разработки материалов. Сгенерированные тексты хорошо повторяются композицию предложенного оригинального текста. Но обязателен контроль достоверности фактологии текстов, количества используемых терминов и правильности причинно-следственных связей.

Список источников

1. Краевые контрольные работы, 4 класс: Архив демоверсий КДР4 ЧГ // Центр оценки качества образования Красноярского края [Электронный ресурс]. URL: coko24.ru/оценка-качества-образования-начальн/краевые-контрольные-работы-4-класс/ (дата обращения: 09.06.2026).

2. *Кузнецова М. И.* Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 18–28.

3. *Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю.* Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19, № 3. С. 331–345.

4. *Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю., Берлин Хенис А. А.* Влияние частотности слов текста на его сложность: экспериментальное исследование читателей младшего школьного возраста методом айтрекинга // Компьютерная лингвистика и дискурсивная комплексология. 2022. Т. 26, № 2. С. 493–514.

5. Мероприятия по оценке качества образования // Московский центр качества образования [Электронный ресурс]. URL: https://mcko.ru/rukovoditelyam/monitoring-i-diagnostika/ (дата обращения: 09.06.2026).

6. *Рябинина Л. А., Чабан Т. Ю.* Понимаем ли мы, что называем читательской грамотностью? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. № 1 (90). С. 33–50.

7. *Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю.* Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78.

8. *Bezirhan U., von Davier M.* Automated reading passage generation with OpenAI's large language model // Computers & Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol 5. Article 100161. doi: 10.1016/j.caeai.2023.100161.

9. *Chan K. W.* Automatic item generation in various STEM subjects using large language model prompting // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol 8. Article 100344. doi: 10.1016/j.caeai.2024.100344.

10. *Gierl M. J., Lai H., Tanygin V.* Advanced Methods in Automatic Item Generation. New York: Routledge, 2021. 246 p. doi: 10.4324/9781003025634.

11. *Omopekunola M. O., Kardanova E. Yu.* Can Large Language Models Develop High-Stakes Physics Exam Items? A Comprehensive Study of Cognitive and Psychometric Efficacy // Journal of Science Education and Technology. 2026. doi: 10.1007/s10956-025-10289-y.

12. *Ripoll Y., Schmitz L. M., Sonnleitner P.* Evaluating AI-generated vs. human-written reading comprehension passages: an expert SWOT analysis and comparative study for an educational large-scale assessment // Large-scale Assessments in Education. 2025. Vol 13. Article 20. doi: 10.1186/s40536-025-00255-w.

13. *Sayin A., Gierl M.* Using OpenAI GPT to Generate Reading Comprehension Items // Educational Measurement: Issues and Practice. 2024. Vol. 43, no. 1. P. 5–18. doi: 10.1111/emip.12590.

14. *Tan B.* A review of automatic item generation techniques leveraging large language models // International Journal of Assessment Tools in Education. 2025. Vol. 12, no. 2. P. 317–340. doi: 10.21449/ijate.1602294.

15. *Von Davier M.* Automated Item Generation with Recurrent Neural Networks // Psychometrika. 2018. Vol. 83, no 4. P. 847–857. doi: 10.1007/s11336-018-9608-y.

References

1. Kraevye kontrol'nye raboty, 4 klass: Arhiv demoversij KDR4 ChG // Centr ocenki kachestva obrazovanija Krasnojarskogo kraja [Jelektronnyj resurs]. URL: coko24.ru/ocenka-kachestva-obrazovanija-nachal'n/kraevye-kontrol'nye-raboty-4-klass/ (data obrashhenija: 09.06.2026). [In Rus].

2. *Kuznecova M. I.* Mezhdunarodnoe sravnitel'noe issledovanie PIRLS: vozmozhnosti ispol'zovanija rezul'tatov dlja sovershenstvovanija chitatel'skoj gramotnosti rossijskih mladshih shkol'nikov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1, № 2 (66). S. 18–28. [In Rus].

3. *Laposhina A. N., Lebedeva M. Ju.* Tekstometr: onlajn-instrument opredelenija urovnja slozhnosti teksta po russkomu jazyku kak inostrannomu // Rusistika. 2021. T. 19, № 3. S. 331–345. [In Rus].

4. *Laposhina A. N., Lebedeva M. Ju., Berlin Henis A. A.* Vlijanie chastotnosti slov teksta na ego slozhnost': jeksperimental'noe issledovanie chitatelej mladshego shkol'nogo vozrasta metodom ajtrekinga // Komp'juternaja lingvistika i diskursivnaja kompleksologija. 2022. T. 26, № 2. S. 493–514. [In Rus].

5. Meroprijatija po ocenke kachestva obrazovanija // Moskovskij centr kachestva obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: https://mcko.ru/rukovoditelyam/monitoring-i-diagnostika/ (data obrashhenija: 09.06.2026). [In Rus].

6. *Rjabinina L. A., Chaban T. Ju.* Ponimaem li my, chto nazyvaem chitatel'skoj gramotnost'ju? // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. № 1 (90). S. 33–50. [In Rus].

7. *Cukerman G. A., Kovaleva G. S., Baranova V. Ju.* Chitatel'skie umenija rossijskih chetveroklassnikov: uroki PIRLS-2016 // Voprosy obrazovanija. 2018. № 1. S. 58–78. [In Rus].

8. *Bezirhan U., von Davier M.* Automated reading passage generation with OpenAI's large language model // Computers & Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol 5. Article 100161. doi: 10.1016/j.caeai.2023.100161.

9. *Chan K. W.* Automatic item generation in various STEM subjects using large language model prompting // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol 8. Article 100344. doi: 10.1016/j.caeai.2024.100344.

10. *Gierl M. J., Lai H., Tanygin V.* Advanced Methods in Automatic Item Generation. New York: Routledge, 2021. 246 p. doi: 10.4324/9781003025634.

11. *Omopekunola M. O., Kardanova E. Yu.* Can Large Language Models Develop High-Stakes Physics Exam Items? A Comprehensive Study of Cognitive and Psychometric Efficacy // Journal of Science Education and Technology. 2026. doi: 10.1007/s10956-025-10289-y.

12. *Ripoll Y., Schmitz L. M., Sonnleitner P.* Evaluating AI-generated vs. human-written reading comprehension passages: an expert SWOT analysis and comparative study for an educational large-scale assessment // Large-scale Assessments in Education. 2025. Vol 13. Article 20. doi: 10.1186/s40536-025-00255-w.

13. *Sayin A., Gierl M.* Using OpenAI GPT to Generate Reading Comprehension Items // Educational Measurement: Issues and Practice. 2024. Vol. 43, no. 1. P. 5–18. doi: 10.1111/emip.12590.

14. *Tan B.* A review of automatic item generation techniques leveraging large language models // International Journal of Assessment Tools in Education. 2025. Vol. 12, no. 2. P. 317–340. doi: 10.21449/ijate.1602294.

15. *Von Davier M.* Automated Item Generation with Recurrent Neural Networks // Psychometrika. 2018. Vol. 83, no 4. P. 847–857. doi: 10.1007/s11336-018-9608-y.

Информация об авторах
М. А. Тихонова — магистрант
Е. Ю. Карданова — кандидат физико-математических наук, доцент, ординарный профессор, научный руководитель Центра психометрики и измерений в образовании Института образования
М. И. Кузнецова — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра начального общего образования

Information about the authors
M. A. Tikhonova — Master's Degree student
E. Yu. Kardanova — PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Tenured Professor, Academic Supervisor of the Centre for Psychometrics and Measurements in Education at the Institute of Education
M. I. Kuznetsova — Dr. Sc. (Education), Leading Researcher at the Centre for Primary General Education

Статья поступила в редакцию 02.07.2026; одобрена после рецензирования 06.07.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 02.07.2026; approved after reviewing 06.07.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 81–92.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 81–92.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–81–92

СОВМЕСТНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

А. И. Кутузов

Антон Игоревич Кутузов
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, aikutuzov@hse.ru, SPIN-код: 1766-3620, ORCID: 0009-0007-8712-6018

Аннотация. Совместная учебная деятельность студентов занимает важное место среди педагогических подходов современной высшей школы. Она реализуется через различные формы образовательного взаимодействия, такие как совместное решение задач, учебные дискуссии, групповые проекты и командная разработка. Цифровая трансформация существенно изменила условия ее реализации: взаимодействие студентов все чаще разворачивается в смешанных и цифровых средах, однако теоретические основания ее изучения в новых условиях остаются дискуссионными. Дополнительную сложность создает то обстоятельство, что наличие учебной группы само по себе не означает наличия совместной деятельности, а исследователи по-разному оценивают ее успешность, исходно по-разному понимая ее образовательный результат. Это ставит перед исследователями методологический вопрос о том, какими теоретическими средствами изучать совместную учебную деятельность в новых условиях, если существующие подходы в значительной мере сформированы применительно к очному взаимодействию? Цель статьи — систематизировать теоретические подходы к концептуализации совместной учебной деятельности студентов и сравнить их аналитический потенциал применительно к цифровому контексту. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы выделяются три подхода, отобранные по критерию наличия эксплицитной концепции источника совместности и применимости к учебному контексту высшей школы. Дея-

© Кутузов А. И., 2026

тельностный подход, восходящий к культурно-исторической теории Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева и развитый в концепции коллективно-распределенной учебной деятельности В. В. Рубцова и Г. А. Цукерман, рассматривает совместную работу как систему действий, организованных вокруг общего предмета. Кооперативный подход и традиция компьютерно-поддерживаемого совместного обучения (CSCL) концентрируются на условиях продуктивного взаимодействия: позитивной взаимозависимости, со-регуляции, совместном конструировании знания. Объектно-опосредованный подход, восходящий к прагматической педагогике Дьюи и конструкционизму Пейперта рассматривает совместно создаваемый артефакт как медиатор координации. Сравнительный анализ подходов проводится по шести основаниям. Показывается, что подходы различаются прежде всего тем, что считается источником совместности и что наиболее полное понимание феномена в условиях цифровизации достигается через их интеграцию.

Ключевые слова: совместная учебная деятельность, кооперативное обучение, деятельностный подход, коллективный субъект, CSCL, цифровая образовательная среда, объектно-опосредованное сотрудничество, концептуализация, обзор литературы.

Для цитирования: Кутузов А. И. Совместная учебная деятельность студентов в цифровую эпоху: теоретические подходы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 81–92. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–81–92

Original article

COLLABORATIVE LEARNING IN THE DIGITAL AGE: THEORETICAL APPROACHES

Anton I. Kutuzov
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, aikutuzov@hse.ru, SPIN-code: 1766-3620, ORCID: 0009-0007-8712-6018

Abstract. Contemporary higher education increasingly recognizes collaborative learning as a core pedagogical priority. Digital transformation has substantially altered the conditions in which it takes place: student interaction increasingly unfolds in blended and digital environments, yet the theoretical foundations for studying it in these new conditions remain contested. A further complication is that the mere presence of a learning group does not entail collaborative activity, and researchers assess its success differently because they differ in how they understand its educational outcome. The aim of this article is to systematize theoretical approaches to the conceptualization of collaborative learning activity and to compare their analytical potential in the digital context. Based on a conceptual-analytical review of Russian and international literature (Google Scholar, Scopus, Web of Science, eLIBRARY), three approaches were identified, selected on the criterion of having an explicit conception of the source of collaboration and applicability to higher education. The activity-theoretical approach treats collaboration as a system of actions organized around a shared object of activity. The cooperative approach and the CSCL tradition focus on the structure of interdependence among participants and co-regulation processes. The object-mediated approach, rooted in Dewey's pragmatic pedagogy and Papert's constructionism and developed within the activity-theoretical tradition, treats the jointly created artifact as a mediator of coordination. It is shown that the approaches differ primarily in what they treat as the source of collaboration. The article concludes that the most comprehensive understanding of the phenomenon under digitalization is achieved through their integration, as digital environments have transformed the very observability of collaborative activity.

Keywords: collaborative learning activity, cooperative learning, activity theory, collective subject, CSCL, digital educational environment, object-oriented collaboration, conceptualization, literature review.

For citation: Kutuzov A. I. Collaborative Learning in the Digital Age: Theoretical Approaches. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):81–92. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–81–92

Введение. Совместная учебная деятельность является одним из наиболее педагогически значимых подходов высшей школы. Начиная с классических работ в области кооперативного обучения [17], накоплен обширный массив данных о ее положительном влиянии на академические результаты, развитие профессиональных компетенций и навыков работы в команде [14; 24]. В самом широком смысле совместное обучение можно определить как ситуацию, в которой два человека или более учатся вместе [12], будь то в форме совместного решения задач, учебной дискуссии, групповой работы над проектом или командной разработки продукта.

Вместе с тем сам факт пребывания студентов в одной учебной группе или совместного выполнения задания еще не свидетельствует о том, что между ними разворачивается совместная деятельность. Литература устойчиво проводит различие между «людьми, работающими рядом», и подлинной совместной деятельностью, в которой действия участников взаимно изменяют друг друга, формируется общее проблемное пространство и возникает коллективная субъектность группы [10; 22]. Это различение имеет следствия и для оценки совместной деятельности: исследователи по-разному оценивают ее успешность не потому, что используют разные методики, а потому, что исходно по-разному понимают ее образовательный результат — как освоение общего способа действия, как когнитивный прирост участников, как качество созданного продукта или как характер координации в команде.

Необходимо оговорить терминологическую рамку, принятую в настоящей статье, поскольку в российской науке понятия «совместная деятельность», «кооперативное обучение» и «коллаборативное обучение» нередко используются как взаимозаменяемые. В данной работе они разводятся по теоретическому основанию. Кооперативное обучение обозначает структурированный подход, при котором продуктивность группы обеспечивается специально созданными условиями: позитивной взаимозависимостью, индивидуальной ответственностью и поддерживающим взаимодействием [17]. Коллаборативное обучение — более широкое понятие, описывающее ситуацию, в которой участники совместно конструируют общее проблемное пространство, то есть разделяемую систему целей и способов решения, а не просто координируют параллельные усилия [12; 22]. Совместная учебная деятельность используется как родовой термин, охватывающий оба случая и акцентирующий деятельностную природу взаимодействия в соответствии с отечественной традицией. Именно это разграничение отражает различие теоретических подходов, рассматриваемых далее.

Цифровая трансформация высшего образования существенно изменила контекст, в котором разворачивается совместная учебная деятельность. Переход к смешанным и цифровым форматам об-

учения означает, что студенты все чаще взаимодействуют опосредованно — через учебные платформы, системы управления задачами, совместные документы, репозитории и вики-среды [3; 5; 20]. Эти среды не только обеспечивают техническую возможность совместной работы на расстоянии, но и качественно меняют ее структуру: фиксируют действия участников, делают процесс взаимодействия частично наблюдаемым и создают новые условия для координации [19; 21].

Это ставит перед исследователями методологический вопрос. Теоретические подходы к совместной учебной деятельности формировались преимущественно в контексте очного взаимодействия или ранних форм компьютерно-опосредованной коммуникации. В условиях, когда совместная деятельность студентов разворачивается в многоплатформенных цифровых средах, оставляя там фиксируемые следы, остается неясным, какой из существующих подходов и в какой мере позволяет концептуализировать этот феномен, выделить значимые единицы анализа и соотнести наблюдаемые паттерны активности с теоретически значимыми конструктами совместности [18; 26].

Цель настоящей статьи — систематизировать существующие теоретические подходы к концептуализации совместной учебной деятельности студентов и сравнить их аналитический потенциал применительно к цифровому контексту. Терминологическое разнообразие в этой области (совместная деятельность, кооперативное обучение, коллаборативное обучение, компьютерно-поддерживаемое совместное обучение) само по себе отражает различие теоретических оснований, а не просто терминологическую разнородность.

Методология и методы исследования. Данная статья представляет собой концептуально-аналитический обзор научной литературы. В ходе работы проводился контент-анализ отечественных и зарубежных источников. Источники отбирались по следующим критериям: публикация в рецензируемых журналах; наличие прямого упоминания понятий «совместная деятельность», «кооперативное обучение», «коллективная субъектность», «компьютерно-поддерживаемое совместное обучение» или их международных эквивалентов (collaborative learning, cooperative learning, CSCL, joint activity); географическое разнообразие (включены исследования из России, США, Европы и Австралии). Источники отбирались с использованием баз данных Google Scholar, Scopus, Web of Science, Киберленинка и eLIBRARY. Хронологический приоритет отдавался публикациям последних пяти лет; ключевые теоретические работы включались вне зависимости от года издания.

Поисковые запросы формировались на основе ключевых терминов: «совместная деятельность», «совместное обучение», «кооперативное обучение», «коллективная субъектность», а также их английских эквивалентов — collaborative learning, cooperative learning, CSCL, joint activity, object-oriented collaboration. В результате первичного поиска было идентифицировано 174 источника. После проверки по критериям включения — наличие эксплицитной концепции совместности, применимость к контексту высшей школы, тематическая релевантность — к детальному анализу было допущено 26 источников. Критериями исключения служили: отсутствие теоретической концептуализации совместности (только эмпирические описания групповой работы), фокус на индивидуальном обучении в групповом контексте, ориентация исключительно на школьное образование.

Для сравнительного анализа были отобраны три подхода по двум критериям: наличие эксплицитной концепции источника совместности, то есть теоретически обоснованного ответа на вопрос, что именно делает деятельность нескольких студентов совместной, и применимость к учебному контексту высшей школы. По этим критериям за рамками анализа сознательно оставлены подходы, концептуализирующие совместность преимущественно через диалог и дискурс (социокультурные дискурс-аналитические традиции), через сетевую структуру отношений в крупных сообществах обучающихся, а также через индивидуальные траектории участия в практике (теории ситуативного обучения и сообществ практики), поскольку все они работают с другим уровнем анализа, чем малая учебная группа.

Результаты обзора литературы, обсуждение. Анализ литературы позволяет выделить три подхода к концептуализации совместной учебной деятельности студентов, различающихся по тому, что считается источником совместности, по единице анализа и по потенциалу применения в цифровом контексте.

Деятельностный подход. Деятельностный подход восходит к культурно-исторической теории Л. С. Выготского, согласно которой высшие психические функции имеют социальное происхождение: они возникают сначала в межпсихологическом плане, в совместном действии с другими людьми, и лишь затем переходят во внутренний план [2]. Для анализа совместной учебной деятельности это положение принципиально: взаимодействие участников выступает не внешним условием индивидуального усвоения, а пространством, в котором возникают новые способы действия. Ключевую роль при этом играет опосредование: участники связаны не только прямой коммуникацией, но и отношением к общему предмету (задаче, тексту, схеме, модели, создаваемому результату).

Теория деятельности А. Н. Леонтьева вводит категорию предметности: деятельность всегда направлена на предмет, который придает ей определенность и связывает отдельные действия в целостную систему [4]. Именно общий предмет позволяет соотносить действия разных участников: они образуют совместную деятельность не потому, что выполняются в одной группе, а потому, что направлены на общий объект и получают смысл через общий результат. Концепция коллективно-распределенной учебной деятельности В. В. Рубцова и Г. А. Цукерман конкретизирует это понимание применительно к учебной ситуации [6; 9]: совместность возникает не из самого факта группового задания, а из системы взаимообусловленных действий, требующих распределения функций, согласования позиций, взаимного контроля и рефлексии. Социально-психологическая концепция А. Л. Журавлева и Л. И. Уманского позволяет рассматривать учебную группу как развивающуюся форму совместной деятельности, которая может достигать качественно различных уровней коллективной субъектности — потенциального, реального и рефлексивного [3; 8].

Источником совместности в деятельностном подходе выступает общий предмет деятельности: совместность возникает там, где действия участников направлены на один и тот же предмет и взаимно обусловлены через него. Этот подход обеспечивает наиболее детальный язык для описания внутренней организации совместной работы и педагогически значимых критериев ее качества. Вместе

с тем его понятийный аппарат разрабатывался применительно к очному взаимодействию, что требует специального теоретического опосредования при переносе в цифровую среду: категории объекта деятельности, распределения функций и коллективного субъекта не имеют прямых операциональных индикаторов в журналах событий цифровых платформ.

Кооперативный подход и совместное обучение с компьютерной поддержкой (CSCL). Кооперативный подход концентрируется не на внутреннем устройстве совместной деятельности, а на условиях, при которых групповая работа становится продуктивной. Его теоретический источник — концепция социальной взаимозависимости М. Дойча, согласно которой характер взаимозависимости целей участников определяет характер их взаимодействия. Д. Джонсон и Р. Джонсон систематизируют эти условия: позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, поддерживающее взаимодействие, освоение социальных умений и групповая рефлексия [17]. Принципиально, что сам факт групповой работы этих условий не создает: без структурно обеспеченной взаимозависимости участники могут просто работать рядом, не образуя совместной деятельности.

Важным теоретическим вкладом в понимание того, что именно происходит в совместном обучении, стала работа Дж. Рошель и С. Тисли, введших понятие совместного проблемного пространства (joint problem space) [22]. Авторы показывают, что подлинная коллаборация предполагает совместное конструирование и поддержание общего концептуального пространства, а именно разделяемой системы целей, описаний проблемы и способов ее решения, а не просто координацию параллельных индивидуальных усилий. Это разграничение между коллаборативным и кооперативным обучением стало ключевым в традиции CSCL [12; 23].

Традиция CSCL развивает кооперативную линию применительно к цифровым средам, рассматривая их как пространство совместного построения знания [23]. Исследования со-регуляции и социально разделяемой регуляции учебной деятельности А. Хэдвин, С. Ярвела и их коллег показывают, как регуляция совместной работы разворачивается во времени и каким образом участники совместно планируют, отслеживают и корректируют групповую деятельность [15]. Эти процессы становятся особенно значимыми в асинхронных цифровых средах, где координация не поддерживается непосредственным присутствием. В новейших работах С. Ярвела и соавторов социально разделяемая регуляция рассматривается уже в контексте сред с включением искусственного интеллекта, что свидетельствует о продолжающемся развитии этой линии [16; 24].

Источником совместности в этом подходе выступает структура взаимозависимости участников: совместность возникает там, где задание организовано так, что участники не могут достичь индивидуального успеха без вклада других, и где они совместно регулируют процесс работы. Кооперативный подход и традиция CSCL располагают наиболее разработанным инструментарием для изучения совместного обучения в цифровых средах. Вместе с тем систематические обзоры фиксируют устойчивый методологический дефицит: переход от цифровых событий к теоретически осмысленным показателям совместности остается методологически не обеспеченным, а большинство исследований опирается на агрегированные показатели активности, описывающие интенсивность участия,

но не его содержательную структуру [14; 18].

Объектно-опосредованный подход. Объектно-опосредованный подход имеет двойное теоретическое происхождение. С одной стороны, он восходит к прагматической педагогике Дж. Дьюи, рассматривавшего знание как средство осмысленного действия в проблемной ситуации, и конструкционизму С. Пейперта, который показал, что обучение особенно продуктивно тогда, когда учащийся создает внешний объект — «объект для мышления», который можно показать, изменить и обсудить совместно. С другой стороны, его концептуальный каркас задан культурно-исторической теорией деятельности Ю. Энгестрема, в которой коллективная деятельность описывается как система, включающая субъект, объект, средства, правила, сообщество и разделение труда, а объект рассматривается как развивающаяся реальность, уточняемая и переопределяемая в ходе совместной работы [13]. Синтез этих двух линий осуществляется в работах К. Дамши и соавторов: создаваемый объект выступает не только итогом работы, но и медиатором координации, поскольку вокруг него формируются зоны ответственности, устанавливаются связи между участниками, согласуются промежуточные результаты [10]. К. Дамша и Х. Мууконен показывают, что объектно-опосредованное сотрудничество может выступать самостоятельным принципом проектирования образовательных программ, ориентирующим студентов на создание знаниевых объектов как форму обучения [11].

Принципиально важным для цифрового контекста является онтологическое свойство цифровых артефактов, описанное Й. Калинникосом и соавторами: каждое действие участника сохраняется в системе с указанием типа события, времени, автора и объекта, будь то создание задачи, коммит, правка документа или комментарий [19]. Это свойство пошаговой фиксации изменений делает совместную деятельность, прежде доступную исследователю преимущественно через самоотчеты и наблюдение, частично наблюдаемой непосредственно в ходе ее разворачивания. На этой возможности основано направление аналитики сотрудничества, которое определяется как совокупность вычислительных методов выявления значимых аспектов коллаборации из данных о групповой деятельности [21]. Новейшие систематические обзоры, в частности COMPAS-framework Ц. Фен и соавторов 2025 года, фиксируют необходимость теоретической рамки для моделирования индивидуального участия в совместной деятельности на основе процессных данных [14].

Источником совместности в этом подходе выступает совместно создаваемый артефакт: связь между участниками возникает там, где их действия пересекаются на общем объекте работы. Вместе с тем объектно-опосредованный подход наталкивается на ключевое эпистемическое ограничение: цифровое событие фиксирует факт действия, но не всегда раскрывает его смысл, вклад в общий продукт или характер координации между участниками [25]. Переход от низкоуровневых данных к педагогически значимым конструктам требует явного теоретического обоснования, согласованного с учебным дизайном и контекстом задания [26]. Тем самым объектно-опосредованный подход не является автономным, он нуждается в теоретических основаниях, которые предоставляют деятельностная и кооперативная традиции.

Проведенный анализ позволяет сформулировать ключевое различие между подходами. Рассмотренные традиции расходятся прежде всего в том, что именно считается источником совместности. В деятельностном подходе таким источником выступает общий предмет деятельности, на который направлены действия участников. В кооперативном подходе и CSCL — структура взаимозависимости участников и совместно конструируемое ими проблемное пространство. В объектно-опосредованном подходе — совместно создаваемый артефакт, выступающий медиатором координации. Это различие не сводится к терминологическим предпочтениям: оно определяет, какие проявления студенческой работы исследователь считает совместной деятельностью, а какие — только ее внешними условиями или индивидуальным участием в групповой ситуации.

Страновой и культурный контекст. Помимо теоретических различий, на концептуализацию совместной учебной деятельности влияют национальные образовательные традиции. В отечественной психолого-педагогической науке совместная деятельность изучается через категории коллективного субъекта, распределения функций и учебной задачи; переход к смешанным форматам осмысляется как изменение педагогической среды, в которой эти категории реализуются [1]. В зарубежной традиции акцент смещен на структуру кооперации и измеримые условия ее продуктивности. CSCL концентрируется на процессах построения знания и аналитике взаимодействия в цифровых средах. Эти различия необходимо учитывать при сопоставлении исследований, одни и те же формы групповой работы могут трактоваться по-разному в зависимости от национального образовательного контекста и сложившейся исследовательской культуры.

Сравнительный анализ подходов. В таблице 1 представлено сопоставление трех подходов по шести ключевым основаниям, центральным из которых выступает источник совместности.

Сравнение показывает, что подходы описывают разные измерения одного феномена. Деятельностный подход наиболее результативен в описании внутренней организации совместной работы и критериев ее качества, но требует операционализации для цифрового контекста. Кооперативный подход и традиция CSCL обладают наиболее развитым инструментарием для изучения совместной деятельности в цифровых средах, однако методологический разрыв между данными и теоретически значимыми конструктами совместности остается открытым. Объектно-опосредованный подход непосредственно ориентирован на цифровой контекст, но нуждается в теоретических основаниях смежных традиций для содержательной интерпретации цифровых следов.

Заключение и дискуссия. Совместная учебная деятельность студентов в условиях цифровизации высшего образования оказывается на пересечении нескольких теоретических традиций, ни одна из которых не обеспечивает исчерпывающей концептуальной рамки для ее изучения в новых условиях. Проведенный обзор позволяет сформулировать несколько выводов.

Каждый из трех выделенных подходов уместен в определенном исследовательском контексте. Деятельностный подход оправдан при изучении внутренней организации совместной работы, уровня коллективной субъектности и механизмов координации, особенно там, где исследо-

Таблица 1

Сравнительный анализ подходов к концептуализации совместной учебной деятельности студентов

Основание сравнения	Деятельностный подход	Кооперативный подход и CSCL	Объектно-опосредованный подход
Источник совместности	Общий предмет деятельности, на который направлены действия участников	Структура взаимозависимости участников и совместно конструируемое проблемное пространство	Совместно создаваемый артефакт как медиатор координации
Единица анализа	Действие субъекта, направленное на общий предмет деятельности	Взаимодействие участников в структуре общей задачи; эпизоды со-регуляции	Действие участника на общем объекте; объектно-опосредованные связи
Понимание совместности	Распределение функций, взаимная обусловленность действий, коллективная субъектность группы	Позитивная взаимозависимость, со-регуляция, совместное построение знания	Координация действий через общий объект, пересечение следов участников на артефактах
Образовательный результат	Освоение общего способа действия, рефлексия, коллективная субъектность	Академические и когнитивные результаты, поддержанные структурой кооперации и регуляцией	Качество координации, связанное с качеством совместного результата и сетевой позицией участника
Применимость к цифровой среде	Требует операционализации, категории разработаны для очного взаимодействия	CSCL развивает кооперативную традицию применительно к компьютерно-опосредованному взаимодействию	Непосредственно ориентирован на цифровую среду, артефакты фиксируют следы действий участников
Ключевые авторы	Выготский, Леонтьев, Рубцов, Цукерман, Журавлев, Уманский	Dillenbourg, Roschelle, Teasley, Johnson & Johnson, Hadwin, Järvelä	Engeström, Damşa, Muukkonen, Martínez-Maldonado

вателя интересует качество совместности как таковой. Кооперативный подход и традиция CSCL целесообразны при педагогическом проектировании условий продуктивного взаимодействия, изучении его регуляции во времени и анализе совместного построения знания в цифровых средах. Объектно-опосредованный подход наиболее обоснован, когда в центре анализа находится совместная работа участников с общими объектами в цифровых средах, а цифровые следы служат основным источником данных.

Вместе с тем ни один из подходов не является самодостаточным применительно к цифровому контексту. Наиболее перспективным представляется их интеграция: деятельностный подход обеспечивает теоретический язык для описания совместности и ее критериев; кооперативная традиция и CSCL — инструментарий для изучения условий и процессов взаимодействия; объектно-опосредованный подход — логику перехода от цифровых событий к содержательным единицам анализа. Такая интеграция позволяет избежать как абстрактной теоретизации без операциональных индикаторов, так и интерпретации результатов совместного обучения вне теоретически обоснованных конструктов совместности.

Главное же изменение, которое цифровая среда вносит в исследовательскую ситуацию, состоит не в появлении новых форм совместной работы и не в технической поддержке прежних. Цифровые среды изменили саму наблюдаемость совместной учебной деятельности: то, что

прежде было доступно исследователю преимущественно через самоотчеты, экспертное наблюдение и анализ продуктов, теперь оставляет в системах пошаговые следы, фиксирующие действия участников в их временной и предметной отнесенности. Эта новая наблюдаемость открывает принципиальные возможности для эмпирического изучения совместной деятельности, но одновременно делает теоретический выбор более ответственным: без эксплицитной концепции источника совместности цифровые данные превращаются в массив событий, не складывающихся в картину совместности. Систематизация теоретических подходов, предложенная в настоящей статье, направлена именно на то, чтобы сделать этот выбор обоснованным.

Ограничение настоящего обзора состоит в том, что он не претендует на исчерпывающее покрытие всех существующих подходов. За его рамками сознательно оставлены социокультурный дискурс-аналитический подход, социально-сетевой анализ совместной деятельности и теории ситуативного обучения и сообществ практики, работающие с другим уровнем анализа, чем малая учебная группа. В будущем целесообразно расширить исследование, включив эмпирические работы, направленные на верификацию теоретических критериев совместности в конкретных цифровых образовательных контекстах.

Список источников

1. *Вайндорф-Сысоева М. Е., Панькина М. Н.* Интерпретация понятия «цифровая образовательная среда» в научных исследованиях // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 1. С. 25–36.

2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1999. 479 с.

3. *Журавлев А. Л.* Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 640 с.

4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

5. *Патаракин Е. Д.* Сетевые сообщества и обучение. М.: ПЕР СЭ, 2020. 96 с.

6. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.

7. *Рубцов В. В., Улановская И. М.* Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2021. 287 с.

8. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.

9. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1996. 270 с.

10. *Damşa C. I.* The multi-layered nature of small-group learning: Productive interactions in object-oriented collaboration // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. 2014. Vol. 9 (3). P. 247–281.

11. *Damşa C. I., Muukkonen H.* Conceptualising pedagogical designs for learning through object-oriented collaboration in higher education // Research Papers in Education. 2020. Vol. 35 (1). P. 82–104.

12. *Dillenbourg P.* What do you mean by "collaborative learning"? // Collaborative-Learning: Cognitive and Computational Approaches / ed. by P. Dillenbourg. Oxford: Elsevier, 1999. P. 1–19.

13. *Engeström Y.* Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization // Journal of Education and Work. 2001. Vol. 14 (1). P. 133–156.

14. *Feng C., Saqr M., López-Pernas S., et al.* The CoMPAS Framework for Modeling Individual Participation in Collaborative Learning Processes: A Systematic Review // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. 2025. doi: 10.1007/s11412–025–09450-x.

15. *Hadwin A., Järvelä S., Miller M.* Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments // Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance / ed. by D. H. Schunk, J. A. Greene. New York: Routledge, 2018. P. 83–106.

16. *Järvelä S., Nguyen A., Hadwin A.* Human and artificial intelligence collaboration for socially shared regulation in learning // British Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 54 (5). P. 1057–1076.

17. *Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A.* Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory // Journal on Excellence in College Teaching. 2014. Vol. 25 (3–4). P. 85–118.

18. *Kaliisa R., Misiejuk K., Khalil M., et al.* Toward a comprehensive understanding of analytics in collaborative learning: A systematic literature review // Computers & Education. 2022. Vol. 189. Article 104574.

19. *Kallinikos J., Aaltonen A., Marton A.* The ambivalent ontology of digital artifacts // MIS Quarterly. 2013. Vol. 37 (2). P. 357–370.

20. *Lodge J. M., Kennedy G., Lockyer L.* Digital learning environments, the science of learning and the relationship between the teacher and the learner // Learning Under the Lens / ed. by N. Sellars. London: Routledge, 2020. P. 33–45.

21. *Martínez-Maldonado R., Gašević D., Echeverría V., et al.* What do you mean by collaboration analytics? A conceptual model // Journal of Learning Analytics. 2021. Vol. 8 (1). P. 126–153.

22. *Roschelle J., Teasley S. D.* The construction of shared knowledge in collaborative problem solving // Computer Supported Collaborative Learning / ed. by C. E. O'Malley. Berlin: Springer-Verlag, 1995. P. 69–97.

23. *Stahl G., Koschmann T., Suthers D.* Computer-supported collaborative learning: An historical perspective // Cambridge Handbook of the Learning Sciences / ed. by R. K. Sawyer. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 409–426.

24. *Vuorenmaa E., Järvelä S., Dindar M., et al.* Sequential Patterns in Social Interaction States for Regulation in Collaborative Learning // Small Group Research. 2023. Vol. 54 (4). P. 512–545.

25. *Winne P. H.* Construct and consequential validity for learning analytics based on trace data // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 112. Article 106457.

26. *Wise A. F., Shaffer D. W.* Why theory matters more than ever in the age of big data // Journal of Learning Analytics. 2015. Vol. 2 (2). P. 5–13.

References

1. *Vajndorf-Sysoeva M. E., Pan'kina M. N.* Interpretacija ponjatija «cifrovaja obrazovatel'naja sreda» v nauchnyh issledovanijah // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2021. № 1. S. 25–36. [In Rus].

2. *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaja psihologija / pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika, 1999. 479 s. [In Rus].

3. *Zhuravlev A. L.* Psihologija sovmestnoj dejatel'nosti. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2005. 640 s. [In Rus].

4. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 s. [In Rus].

5. *Patarakin E. D.* Setevye soobshhestva i obuchenie. M.: PER SJe, 2020. 96 s. [In Rus].

6. *Rubcov V. V.* Osnovy social'no-geneticheskoj psihologii. M.: Izd-vo «Institut prakticheskoj psihologii»; Voronezh: NPO «MODJeK», 1996. 384 s. [In Rus].

7. *Rubcov V. V., Ulanovskaja I. M.* Obrazovatel'naja sreda shkoly kak faktor psihicheskogo razvitija uchashhihsja. M.: FGBNU «Psihologicheskij institut RAO», 2021. 287 s. [In Rus].

8. *Umanskij L. I.* Psihologija organizatorskoj dejatel'nosti shkol'nikov. M.: Prosveshhenie, 1980. 160 s. [In Rus].

9. *Cukerman G. A.* Vidy obshhenija v obuchenii. Tomsk: Peleng, 1996. 270 s. [In Rus].

10. *Damşa C. I.* The multi-layered nature of small-group learning: Productive interactions in object-oriented collaboration // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. 2014. Vol. 9 (3). P. 247–281.

11. *Damşa C. I., Muukkonen H.* Conceptualising pedagogical designs for learning through object-oriented collaboration in higher education // Research Papers in Education. 2020. Vol. 35 (1). P. 82–104.

12. *Dillenbourg P.* What do you mean by "collaborative learning"? // Collaborative-Learning: Cognitive and Computational Approaches / ed. by P. Dillenbourg. Oxford: Elsevier, 1999. P. 1–19.

13. *Engeström Y.* Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization // Journal of Education and Work. 2001. Vol. 14 (1). P. 133–156.

14. *Feng C., Saqr M., López-Pernas S., et al.* The CoMPAS Framework for Modeling Individual Participation in Collaborative Learning Processes: A Systematic Review // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. 2025. doi: 10.1007/s11412–025–09450-x.

15. *Hadwin A., Järvelä S., Miller M.* Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments // Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance / ed. by D. H. Schunk, J. A. Greene. New York: Routledge, 2018. P. 83–106.

16. *Järvelä S., Nguyen A., Hadwin A.* Human and artificial intelligence collaboration for socially shared regulation in learning // British Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 54 (5). P. 1057–1076.

17. *Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A.* Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory // Journal on Excellence in College Teaching. 2014. Vol. 25 (3–4). P. 85–118.

18. *Kaliisa R., Misiejuk K., Khalil M., et al.* Toward a comprehensive understanding of analytics in collaborative learning: A systematic literature review // Computers & Education. 2022. Vol. 189. Article 104574.

19. *Kallinikos J., Aaltonen A., Marton A.* The ambivalent ontology of digital artifacts // MIS Quarterly. 2013. Vol. 37 (2). P. 357–370.

20. *Lodge J. M., Kennedy G., Lockyer L.* Digital learning environments, the science of learning and the relationship between the teacher and the learner // Learning Under the Lens / ed. by N. Sellars. London: Routledge, 2020. P. 33–45.

21. *Martínez-Maldonado R., Gašević D., Echeverría V., et al.* What do you mean by collaboration analytics? A conceptual model // Journal of Learning Analytics. 2021. Vol. 8 (1). P. 126–153.

22. *Roschelle J., Teasley S. D.* The construction of shared knowledge in collaborative problem solving // Computer Supported Collaborative Learning / ed. by C. E. O'Malley. Berlin: Springer-Verlag, 1995. P. 69–97.

23. *Stahl G., Koschmann T., Suthers D.* Computer-supported collaborative learning: An historical perspective // Cambridge Handbook of the Learning Sciences / ed. by R. K. Sawyer. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 409–426.

24. *Vuorenmaa E., Järvelä S., Dindar M., et al.* Sequential Patterns in Social Interaction States for Regulation in Collaborative Learning // Small Group Research. 2023. Vol. 54 (4). P. 512–545.

25. *Winne P. H.* Construct and consequential validity for learning analytics based on trace data // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 112. Article 106457.

26. *Wise A. F., Shaffer D. W.* Why theory matters more than ever in the age of big data // Journal of Learning Analytics. 2015. Vol. 2 (2). P. 5–13.

Информация об авторе
А. И. Кутузов — аспирант Института образования

Information about the author
A. I. Kutuzov — Graduate Student, Institute of Education

Статья поступила в редакцию 29.05.2026; одобрена после рецензирования 24.08.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 29.05.2026; approved after reviewing 24.08.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 93–103.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 93–103.

Научная статья
УДК 377.5
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–93–103

«ВАЛИДАЦИЯ ДЕЙСТВИЕМ» КАК ТЕХНИКА ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А. Г. Уймин

Антон Григорьевич Уймин
Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина, Москва, Россия, au-mail@ya.ru, SPIN-код: 1156-4517, ORCID: 0000-0003-1572-5488

Аннотация. *Введение.* Подготовка специалистов среднего профессионального образования сталкивается с противоречием между деятельностной природой профессиональной компетенции и преимущественно знаниевыми формами ее диагностики. Тесты, устные ответы и защита отчетов фиксируют осведомленность обучающегося, но не всегда позволяют судить о его готовности самостоятельно решить профессиональную задачу в цифровой образовательной среде. *Цель.* Теоретически обосновать технику «валидации действием» как способ диагностики профессиональных компетенций в цифровой образовательной среде. *Методология.* Исследование выполнено как концептуально-теоретический анализ и опирается на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, деятельностный подход А. Н. Леонтьева, теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, а также на отечественные исследования компетентностной подготовки, цифровизации профессионального образования и культуры оценочной деятельности. Дополнительно проведен аналитический обзор зарубежных публикаций по оцениванию компетенций, подлинному оцениванию и применению цифровых двойников в образовании. *Результаты.* Предложено рабочее определение «валидации действием» и выделены три ее признака: объективность, основанная на итоговом состоянии профессиональной системы; подлинность рабочего контекста; нормированность

© Уймин А. Г., 2026

времени выполнения. Описана структура диагностического акта, включающая шесть элементов: постановку открытой профессиональной задачи, развертывание цифровой образовательной среды, самостоятельное выполнение профессионального действия обучающимся, фиксацию итогового состояния профессиональной системы, сопоставление итогового состояния с целевым и педагогическую интерпретацию результата. *Заключение.* «Валидация действием» развивает отечественную деятельностную традицию и может использоваться как концептуальная рамка диагностики в цифровой образовательной среде, прежде всего при подготовке специалистов информационно-технических направлений. Предложенная техника не заменяет существующие оценочные процедуры, а дает основание педагогически уточнить их в деятельностной логике.

Ключевые слова: валидация действием, диагностика профессиональных компетенций, деятельностный подход, цифровая образовательная среда, оценочная деятельность педагога, среднее профессиональное образование, цифровой двойник, демонстрационный экзамен, подлинное оценивание, итоговая аттестация.

Для цитирования: Уймин А. Г. «Валидация действием» как техника диагностики профессиональных компетенций в цифровой образовательной среде // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 93–103. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–93–103

Original article

"VALIDATION BY ACTION" AS A TECHNIQUE FOR DIAGNOSING PROFESSIONAL COMPETENCES IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Anton G. Uymin
Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), Moscow, Russia, au-mail@ya.ru, SPIN-code: 1156-4517, ORCID: 0000-0003-1572-5488

Abstract. *Introduction.* The training of specialists in secondary vocational education faces a contradiction between the activity-based nature of professional competence and the predominantly knowledge-oriented forms of its diagnosis. Tests, oral answers and report defences capture the learner's awareness but do not always make it possible to judge the learner's readiness to solve a professional task independently in a digital educational environment. *Purpose.* To provide a theoretical substantiation of the technique of "validation by action" as a way of diagnosing professional competences in a digital educational environment. *Research Methods.* The study is a conceptual and theoretical analysis based on L. S. Vygotsky's cultural-historical theory, A. N. Leontiev's activity approach, P. Ya. Galperin's theory of the stage-by-stage formation of mental actions, and Russian studies of competence-based training, the digitalisation of vocational education and teachers' assessment culture. In addition, an analytical review of foreign publications on competence assessment, authentic assessment and the use of digital twins in education was carried out. *Results (Findings).* A working definition of "validation by action" is proposed and its three features are identified: objectivity based on the final state of the professional system; authenticity of the work context; and time normativity. The structure of the diagnostic act is described as comprising six elements: setting an open professional task, deploying the digital educational environment, independent performance of the professional action by the learner, recording the final state of the professional system, comparing the final state with the target state, and pedagogical interpretation of the result. *Conclusions.* Validation by action develops the Russian activity tradition and can be used as a conceptual framework for diagnostics in a digital educational environment, primarily in the

training of specialists in information technology. The proposed technique does not replace existing assessment procedures; rather, it provides grounds for refining them pedagogically within the logic of the activity approach.

Keywords: validation by action, diagnosis of professional competences, activity approach, digital educational environment, teacher's assessment activity, secondary vocational education, digital twin, demonstration exam, authentic assessment, final attestation.

For citation: Uymin A. G. "Validation by Action" as a Technique for Diagnosing Professional Competences in a Digital Educational Environment: Conceptualisation within the Activity Approach. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):93–103. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–93–103

Введение. Вопрос о достоверной диагностике профессиональной компетенции остается в педагогике профессионального образования открытым, и цифровизация его обостряет. Образовательные программы декларируют подготовку обучающихся к самостоятельному профессиональному действию, однако контроль результатов подготовки нередко остается знаниевым. Наиболее отчетливо это расхождение проявляется в информационно-технических специальностях. Специалист здесь должен за ограниченное время привести техническую систему, с которой он работает (здесь и далее — профессиональная система: сеть, сервер, программный комплекс), в требуемое состояние, а пересказ правил не позволяет показать такой результат.

С этим согласуются выводы А. Д. Зубкова о разрыве между целями формирования компетенций и реальными педагогическими механизмами в условиях цифровой трансформации образования [10, с. 24–25]. Близкую позицию занимает О. И. Котенева: оценивание она понимает как деятельность понимания и интерпретации образовательных достижений, а не как простое сравнение с эталоном [13, с. 38]. Из обозначенного противоречия вытекает потребность в диагностической технике, позволяющей судить о компетенции по самостоятельному профессиональному действию обучающегося.

Цель статьи — теоретически обосновать и концептуализировать технику «валидации действием» как способ диагностики профессиональных компетенций в цифровой образовательной среде. Для достижения цели поставлены задачи: реконструировать теоретические основания диагностики через действие; определить признаки «валидации действием»; описать структуру диагностического акта; сопоставить предлагаемую технику с близкими подходами к оцениванию; обозначить границы ее применимости и педагогические условия реализации.

Материалы и методы исследования. Исследование носит концептуально-теоретический характер. Применены теоретический анализ отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературы, сопоставительный анализ подходов к оцениванию компетенций и категориальный анализ понятий «компетенция», «действие», «диагностика», «оценочная деятельность». Структура диагностического акта построена методом моделирования.

Источниковую базу составили работы по деятельностному подходу, компетентностной подготовке, цифровизации профессионального образования и культуре оценочной деятельности, а также зарубежные публикации, отобранные по запросам assessment of professional competences, authentic assessment, digital

twin in vocational education. Нормативную рамку исследования образуют федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (далее — СПО) по специальности 09.02.06 «Сетевое и системное администрирование» [17, п. 1.1], профессиональный стандарт «Системный администратор информационно-коммуникационных систем» [16, разд. III], Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам СПО [15, п. 1], а также документы демонстрационного экзамена [6, раздел «Документы»] и Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы» [3, раздел «Документы»].

Теоретические основания диагностики через действие. В отечественной психолого-педагогической традиции действие рассматривается как ключевая единица формирования и проявления способностей. Л. С. Выготский показал, что понятие возникает в процессе интеллектуальной операции, направленной на решение задачи, а не путем механического закрепления ассоциаций [4, с. 122, 182]. У А. Н. Леонтьева деятельность выступает основой формирования личности и способностей [14, с. 89–92]. П. Я. Гальперин показал, что контроль входит в структуру самого действия, а не добавляется к нему извне [5, с. 417–419]. Из этих положений следует, что компетенцию правомерно диагностировать по результату выполненного действия, не ограничиваясь проверкой знаний.

В профессиональном образовании эта линия получила развитие в исследованиях компетентностной подготовки. Э. Ф. Зеер связывает модернизацию профессионального образования с формированием гибких компетенций и способности к самореализации в практико-ориентированной деятельности в условиях неопределенного социально-профессионального будущего [8, с. 15–18]. В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина и И. С. Сергеев связывают практическую часть подготовки с синхронизацией обновления оборудования и программного обеспечения в колледжах и на предприятиях-работодателях, в том числе с доступом студентов к обновленному производственному оборудованию на практике [1, с. 10]. В. И. Блинов, И. С. Сергеев и С. А. Осадчева трактуют преемственность как непрерывное наращивание образовательных результатов от ступени к ступени [2, с. 15]. Дидактический потенциал цифророжденных педагогических технологий раскрыт в исследовании И. С. Сергеева [18, с. 36–43].

Для диагностики через действие значимы также работы о культуре оценочной деятельности педагога. Л. П. Качалова и О. И. Котенева показывают, что оценивание включает измерение, но не сводится к нему: оно предполагает также профессиональную интерпретацию результата [11, с. 24–26; 13, с. 38–40]. О. И. Котенева связывает индивидуальный профиль оценочной деятельности с рефлексией реальной педагогической практики [13, с. 40–41]. А. Д. Зубков настаивает на включении оценивания в педагогически выверенный дизайн учебной деятельности [10, с. 27].

Зарубежные подходы к оцениванию через действие. В зарубежной педагогике близкие идеи развиваются в рамках оценивания исполнения (performance assessment), подлинного оценивания (authentic assessment) и доказательно-ориентированного проектирования оценивания (evidence-centered design). Подлинное оценивание в описании Й. Гуликерса и соавторов делает упор на соответствие задачи реальному профессиональному кон-

тексту [21, p. 69–74]. Р. Беннетт, опираясь на социокогнитивный подход Р. Мислеви, трактует результат оценивания как взаимодействие обучающегося, типа задачи и условий ее выполнения; вывод о компетенции при этом ограничивается конкретным классом задач [19, p. 95–96].

Самостоятельное направление составляют исследования цифровых двойников. М. Гривс обосновывает использование цифровых двойников при перестройке инженерного образования [20, p. 240–242]. Сунь Сюэхао и соавторы определяют цифровой двойник как цифровую копию физического объекта, отражающую его состояние, характеристики, поведение и рабочие показатели [24, p. 4931], а визуализацию данных двойника рассматривают как способ сделать рабочее состояние оборудования наглядным для специалиста [24, p. 4942]. Для диагностики компетенций из этого следует, что итоговое состояние профессиональной системы можно зафиксировать и проверить через ее цифровую модель. К. Кучар с соавторами в работе по промышленной кибербезопасности настаивает на компетентностно ориентированном оценивании, привязанном к конкретной профессиональной задаче [23, p. 211–213]. Однако ни один из рассмотренных подходов не объединяет в единой диагностической технике три требования: объективность результата, подлинность рабочего контекста и нормированность времени выполнения.

Концептуализация «валидации действием». Под «валидацией действием» предлагается понимать технику диагностики профессиональной компетенции, при которой сформированность компетенции подтверждается успешным выполнением обучающимся полного профессионального действия — от анализа задачи до достижения требуемого результата — в нормативно заданных условиях. Основанием диагностического суждения служит итоговое состояние профессиональной системы, достигнутое самостоятельными действиями обучающегося. Ни устное объяснение обучающегося, ни сам факт его участия в процедуре таким основанием не служат.

Техника «валидации действием» обладает тремя признаками. Первый признак — объективность, основанная на итоговом состоянии профессиональной системы: проверяется, достигнут ли требуемый результат (например, функционирует ли сеть и соблюдены ли заданные параметры ее настройки). Второй признак — подлинность рабочего контекста: задача сохраняет состав действий и условия реальной профессиональной ситуации. Этот признак соотносится с идеей контекстного образования, раскрытой А. М. Кондаковым, И. С. Сергеевым и Л. Н. Феденко [12, с. 10–13]. Третий признак — нормированность времени выполнения, поскольку в профессиональной практике результат оценивают одновременно по качеству и по срокам выполнения.

Диагностический акт, то есть однократная процедура диагностики от постановки задачи до педагогического заключения, включает шесть последовательных элементов: 1) постановку открытой профессиональной задачи, в которой задан требуемый результат, но не указан способ его достижения; 2) развертывание цифровой образовательной среды, использующей реальные протоколы профессиональной системы; 3) самостоятельное выполнение профессионального действия обучающимся; 4) фиксацию итогового состояния профессиональной системы; 5) сопоставление итогового состояния с целевым, то есть заранее заданным; 6) педагогическую интерпретацию результата, включающую

реконструкцию хода выполнения и педагогическое заключение. Техника применима в трех режимах. В формирующем режиме она служит источником обратной связи, развивающий потенциал которой раскрыт Дж. Хэтти и Ш. Кларк [22, p. 13–21]. В рубежном режиме техника показывает готовность обучающегося к следующему этапу подготовки. В итоговом режиме она реализуется в форме демонстрационного экзамена или аналогичной аттестационной процедуры.

Сопоставление с близкими подходами к оцениванию. Признаки, отличающие «валидацию действием» от близких подходов к оцениванию профессиональных компетенций, сведены в таблицу 1.

Границы применимости и педагогические условия реализации. Техника «валидации действием» применима прежде всего там, где результат труда специалиста объективно фиксируется в состоянии профессиональной системы: в информационно-технических, инженерных, тех-

Таблица 1

Сопоставление «валидации действием» с близкими подходами к оцениванию профессиональных компетенций

Признак сопоставления	**«Валидация действием»**	**Оценивание исполнения (performance assessment)**	**Подлинное оценивание**	**Формирующее оценивание**	**Профиль оценочной деятельности (по О. И. Котеневой)**
Предмет диагностики	Готовность к самостоятельному профессиональному действию	Качество наблюдаемого выполнения задачи	Готовность действовать в подлинном профессиональном контексте	Текущая динамика учебных результатов	Структура и культура оценочной деятельности педагога
Способ установления результата	По итоговому состоянию профессиональной системы	По экспертному наблюдению за исполнением	По продукту деятельности в подлинном контексте	По обратной связи и динамике процесса	По рефлексивному анализу профессиональной практики
Роль педагога	Проектировщик задачи и цифровой образовательной среды; интерпретатор результата	Эксперт-наблюдатель	Проектировщик подлинной задачи и эксперт	Соучастник процесса обучения	Субъект собственной оценочной культуры
Тип задачи	Открытая профессиональная задача	Задание с заданными критериями исполнения	Задача из реального профессионального контекста	Учебная задача с диагностической функцией	Профессиональная ситуация оценивания
Роль времени	Нормировано в соответствии с производственными регламентами	Как правило, не регламентируется	Соответствует реальному рабочему времени	Несущественно	Несущественно
Среда диагностики	Цифровая образовательная среда (в том числе цифровой двойник профессиональной системы)	Учебная или производственная среда	Подлинная или близкая к ней среда	Учебная среда	Профессиональная практика педагога

нологических и отдельных медицинских направлениях подготовки. В СПО по информационным технологиям она соотносится с демонстрационным экзаменом и чемпионатным движением «Профессионалы», где результат оценивается по состоянию реальной или смоделированной профессиональной системы.

Вместе с тем техника «валидации действием» не является универсальной. Ценностно-смысловые, мотивационные и коммуникативные компоненты компетенции требуют дополнительных процедур: собеседования, наблюдения, анализа поведения в профессиональном взаимодействии. Это особенно важно для «мягких» компетенций, которые рассматриваются Э. Ф. Зеером и Д. П. Заводчиковым [9, с. 84–90]. Реализация техники требует четырех педагогических условий: соответствия диагностических задач профессиональным стандартам; наличия цифровой образовательной среды, воспроизводящей профессиональную систему; однозначных критериев результата; готовности педагога совмещать методическую и профессионально-практическую экспертизу.

Результаты исследования и обсуждение. Практическую значимость «валидации действием» покажем на примере конкретной диагностической ситуации — задания корпоративного чемпионата по компетенции «Сетевое и системное администрирование» (сентябрь 2026 г.)[1]. Обучающийся должен развернуть DHCP-сервер (службу, автоматически выдающую узлам сети IP-адреса и сетевые параметры) на базе сервера Kea DHCPv4 для подсети центра обработки данных, обозначенной в задании как COD. Сервер выдает адреса из заданного диапазона и сообщает клиентам адрес шлюза, доменный суффикс и адрес DNS-сервера (сервера системы доменных имен). При получении узлом адреса на DNS-сервере должны автоматически обновляться записи A и PTR, связывающие имя узла с его IP-адресом в прямом и обратном направлении. Открытая профессиональная задача сформулирована как приведение DHCP-сервера и связанной с ним зоны DNS в рабочее состояние; последовательность команд в задании не указывается.

Итоговое состояние профессиональной системы фиксируется функциональным тестом: клиентский узел должен получить IP-адрес из заданного диапазона подсети COD с корректными параметрами шлюза и DNS, а на DNS-сервере должны автоматически появиться записи A и PTR для этого узла. Наблюдение эксперта за ходом выполнения для такой проверки не требуется. Проверка соответствует трем признакам «валидации действием»: она объективна, поскольку опирается на итоговое состояние профессиональной системы; подлинна, поскольку воспроизводит рабочую задачу системного администратора; нормирована по времени выполнения. Пример показывает источник диагностического вывода: им служит состояние профессиональной системы, которое обучающийся обеспечил самостоятельно и в нормированное время, тогда как объяснения обучающегося имеют вторичное значение.

Цифровая образовательная среда делает действие обучающегося наблюдаемым, воспроизводимым и проверяемым, и благодаря этому действие становится основанием для диагностического вывода. Этим «валидация действием» отличается от простого протоколирования результата: наблюдаемость действия — условие педагогической интерпретации, но не ее замена.

Вместе с тем «валидацию действием» нельзя сводить к автоматическому кон-

тролю. Если итоговое состояние профессиональной системы проверяется без последующей педагогической интерпретации, процедура приобретает фискальный характер. Поэтому важна позиция О. И. Котеневой о понимающей природе оценочной деятельности [13, с. 38–39]. Сходную проблему обозначает А. Д. Зубков: прокторинг (контроль за ходом испытания с помощью цифровых средств) отслеживает дисциплину, но не глубину понимания [10, с. 26]. «Валидация действием» переносит акцент с внешнего поведения обучающегося на профессионально значимый результат и его педагогическую интерпретацию.

Перспективой дальнейших исследований является соединение «валидации действием» с аналитикой учебной деятельности (learning analytics). Такое соединение позволит строить индивидуальные траектории профессионального становления, в которых каждое действие обучающегося в цифровой образовательной среде одновременно становится учебным событием и основанием для диагностического вывода. Эта перспектива согласуется с задачами персонализированного образования, выделенными Э. Ф. Зеером [7, с. 34–36].

Заключение. Цифровизация профессионального образования усиливает запрос на диагностику, в которой внимание смещается с оценки знаний на оценку готовности обучающегося действовать самостоятельно. В статье «валидация действием» концептуализирована как техника, в которой сформированность компетенции подтверждается результатом самостоятельного профессионального действия в цифровой образовательной среде, воспроизводящей реальную либо смоделированную профессиональную систему.

Объективность техники обеспечивается проверкой итогового состояния профессиональной системы; два других ее признака — подлинность рабочего контекста и нормированность времени выполнения. Применение техники оправдано прежде всего там, где результат деятельности фиксируется техническими средствами и может быть сопоставлен с заранее заданным целевым состоянием. Ограничение техники состоит в том, что коммуникативные, мотивационные и ценностно-смысловые компоненты компетенции требуют отдельных диагностических процедур. Предложенная техника не заменяет существующие оценочные процедуры, а дает основание педагогически уточнить их в деятельностной логике.

Авторский вклад: автором выполнены концептуализация исследования, анализ литературы и нормативных документов, разработка структуры диагностического акта, сопоставление подходов к оцениванию и подготовка текста статьи.

Комментарии

1. Задание приводится по материалам автора; в открытых источниках оно не распространяется.

Список источников

1. *Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С.* Готовность отечественной системы СПО к достижению технологического суверенитета: результаты исследования // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 2. С. 6–31. doi: 10.52944/PORT.2023.53.2.001.

2. *Блинов В. И., Сергеев И. С., Осадчева С. А.* Преемственность в образовании: современные подходы // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13, № 1. С. 6–21. doi: 10.52944/PORT.2025.60.1.001.

3. Всероссийское чемпионатное движение по профессиональному мастерству «Профессионалы»: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: https://pro.firpo.ru/ (дата обращения: 13.06.2026).

4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

5. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука / под ред. А. И. Подольского. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.

6. Демонстрационный экзамен: документы / ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования» [Электронный ресурс]. URL: https://de.firpo.ru/ (дата обращения: 13.06.2026).

7. *Зеер Э. Ф.* Нейродидактика — инновационный тренд персонализированного образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. Т. 9, № 4 (47). С. 30–38. doi: 10.52944/PORT.2021.47.4.002.

8. *Зеер Э. Ф.* Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 2. С. 13–21. doi: 10.52944/PORT.2022.49.2.002.

9. *Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П.* Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 4. С. 82–97. doi: 10.52944/PORT.2022.51.4.006.

10. *Зубков А. Д.* Компетентностно-ориентированная профессиональная подготовка студентов вуза в условиях цифровой трансформации высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 2 (113). С. 21–35. doi: 10.24412/2224-0772-2026-113-21-35.

11. *Качалова Л. П.* Содержательное наполнение компонентов культуры оценочной деятельности педагогов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 3 (67). С. 24–30. doi: 10.52772/25420291_2025_3_24.

12. *Кондаков А. М., Сергеев И. С., Феденко Л. Н.* Контекстное образование в условиях реализации обновленных ФГОС: учебное пособие. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. 74 с. doi: 10.52376/978-5-907623-74-3.

13. *Котенева О. И.* Индивидуальный профиль оценочной деятельности в контексте профессионального развития педагога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 2 (113). С. 36–44. doi: 10.24412/2224-0772-2026-113-36-44.

14. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.

15. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 8 ноября 2021 г. № 800 (зарегистрирован в Минюсте России 7 декабря 2021 г. № 66211) (ред. от 22.05.2026) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_402658/ (дата обращения: 13.06.2026).

16. Об утверждении профессионального стандарта «Системный администратор информационно-коммуникационных систем»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 сентября 2020 г. № 680н (зарегистрирован в Минюсте России 26 октября 2020 г. № 60580) [Электронный ресурс]. URL: https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1648 (дата обращения: 13.06.2026).

17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.06 «Сетевое и системное администрирование»: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 10 июля 2023 г. № 519 (зарегистрирован в Минюсте России 15 августа 2023 г. № 74796) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_455185/ (дата обращения: 13.06.2026).

18. *Сергеев И. С.* Цифророжденные педагогические технологии: слон, которого никто не видит // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 2. С. 32–50. doi: 10.52944/PORT.2023.53.2.002.

19. *Bennett R. E.* Toward a Theory of Socioculturally Responsive Assessment // Educational Assessment. 2023. Vol. 28, no. 2. P. 83–104. doi: 10.1080/10627197.2023.2202312.

20. *Grieves M.* Digital Twins and Their Role in Reengineering Engineering Education // Digital Twin: Fundamentals and Applications / ed. by S. Sabri, K. Alexandridis, N. Lee. Cham: Springer, 2024. P. 237–261. doi: 10.1007/978-3-031-67778-6_11.

21. *Gulikers J. T. M., Bastiaens T. J., Kirschner P. A.* A five-dimensional framework for authentic assessment // Educational Technology Research and Development. 2004. Vol. 52, no. 3. P. 67–86. doi: 10.1007/BF02504676.

22. *Hattie J., Clarke S.* Visible Learning: Feedback. London; New York: Routledge, 2018. 200 p. doi: 10.4324/9780429485480.

23. *Kuchar K., Blazek P., Fujdiak R.* From Playground to Battleground: Cyber Range Training for Industrial Cybersecurity Education // Proceedings of the 2023 13th International Conference on Communication and Network Security (ICCNS). New York: ACM, 2023. P. 209–214. doi: 10.1145/3638782.3638814.

24. *Sun X., Zhang F., Wang J., et al.* Digital twin for smart manufacturing equipment: modeling and applications // The International Journal of Advanced Manufacturing Technology. 2025. Vol. 137, no. 9. P. 4929–4946. doi: 10.1007/s00170-025-15468-0.

References

1. *Blinov V. I., Esenina E. Ju., Sergeev I. S.* Gotovnost' otechestvennoj sistemy SPO k dostizheniju tehnologicheskogo suvereniteta: rezul'taty issledovanija // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2023. T. 11, № 2. S. 6–31. doi: 10.52944/PORT.2023.53.2.001. [In Rus].

2. *Blinov V. I., Sergeev I. S., Osadcheva S. A.* Preemstvennost' v obrazovanii: sovremennye podhody // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2025. T. 13, № 1. S. 6–21. doi: 10.52944/PORT.2025.60.1.001. [In Rus].

3. Vserossijskoe chempionatnoe dvizhenie po professional'nomu masterstvu «Professionaly»: oficial'nyj sajt [Jelektronnyj resurs]. URL: https://pro.firpo.ru/ (data obrashhenija: 13.06.2026). [In Rus].

4. *Vygotskij L. S.* Myshlenie i rech' / Sobr. soch.: v 6 t. T. 2. M.: Pedagogika, 1982. 504 s. [In Rus].

5. *Gal'perin P. Ja.* Psihologija kak ob#ektivnaja nauka / pod red. A. I. Podol'skogo. M.: In-t prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO «MODJeK», 1998. 480 s. [In Rus].

6. Demonstracionnyj jekzamen: dokumenty / FGBOU DPO «Institut razvitija professional'nogo obrazovanija» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://de.firpo.ru/ (data obrashhenija: 13.06.2026). [In Rus].

7. *Zeer Je. F.* Nejrodidaktika — innovacionnyj trend personalizirovannogo obrazovanija // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2021. T. 9, № 4 (47). S. 30–38. doi: 10.52944/PORT.2021.47.4.002. [In Rus].

8. *Zeer Je. F.* Problemy modernizacii professional'nogo i professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija: panoramnyj podhod // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2022. T. 10, № 2. S. 13–21. doi: 10.52944/PORT.2022.49.2.002. [In Rus].

9. *Zeer Je. F., Zavodchikov D. P.* Model' soft-kompetencij pedagoga srednego professional'nogo obrazovanija // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2022. T. 10, № 4. S. 82–97. doi: 10.52944/PORT.2022.51.4.006. [In Rus].

10. *Zubkov A. D.* Kompetentnostno-orientirovannaja professional'naja podgotovka studentov vuza v uslovijah cifrovoj transformacii vysshego obrazovanija // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2026. T. 1, № 2 (113). S. 21–35. doi: 10.24412/2224-0772-2026-113-21-35. [In Rus].

11. *Kachalova L. P.* Soderzhatel'noe napolnenie komponentov kul'tury ocenochnoj dejatel'nosti pedagogov // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. № 3 (67). S. 24–30. doi: 10.52772/25420291_2025_3_24. [In Rus].

12. *Kondakov A. M., Sergeev I. S., Fedenko L. N.* Kontekstnoe obrazovanie v uslovijah realizacii obnovlennyh FGOS: uchebnoe posobie. Kirov: Mezhregional'nyj centr innovacionnyh tehnologij v obrazovanii, 2023. 74 s. doi: 10.52376/978-5-907623-74-3. [In Rus].

13. *Koteneva O. I.* Individual'nyj profil' ocenochnoj dejatel'nosti v kontekste professional'nogo razvitija pedagoga // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2026. T. 1, № 2 (113). S. 36–44. doi: 10.24412/2224-0772-2026-113-36-44. [In Rus].

14. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Smysl; Akademija, 2005. 352 s. [In Rus].

15. Ob utverzhdenii Porjadka provedenija gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatel'nym programmam srednego professional'nogo obrazovanija: prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 8 nojabrja 2021 g. № 800 (zaregistrirovan v Minjuste Rossii 7 dekabrja 2021 g. № 66211) (red. ot 22.05.2026) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_402658/ (data obrashhenija: 13.06.2026). [In Rus].

16. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Sistemnyj administrator informacionno-kommunikacionnyh sistem»: prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 29 sentjabrja 2020 g. № 680n (zaregistrirovan v Minjuste Rossii 26 oktjabrja 2020 g. № 60580) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1648 (data obrashhenija: 13.06.2026). [In Rus].

17. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 09.02.06 «Setevoe i sistemnoe administrirovanie»: prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 10 ijulja 2023 g. № 519 (zaregistrirovan v Minjuste Rossii 15 avgusta 2023 g. № 74796) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_455185/ (data obrashhenija: 13.06.2026). [In Rus].

18. *Sergeev I. S.* Cifrorozhdennye pedagogicheskie tehnologii: slon, kotorogo nikto ne vidit // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2023. T. 11, № 2. S. 32–50. doi: 10.52944/PORT.2023.53.2.002. [In Rus].

19. *Bennett R. E.* Toward a Theory of Socioculturally Responsive Assessment // Educational Assessment. 2023. Vol. 28, no. 2. P. 83–104. doi: 10.1080/10627197.2023.2202312.

20. *Grieves M.* Digital Twins and Their Role in Reengineering Engineering Education // Digital Twin: Fundamentals and Applications / ed. by S. Sabri, K. Alexandridis, N. Lee. Cham: Springer, 2024. P. 237–261. doi: 10.1007/978-3-031-67778-6_11.

21. *Gulikers J. T. M., Bastiaens T. J., Kirschner P. A.* A five-dimensional framework for authentic assessment // Educational Technology Research and Development. 2004. Vol. 52, no. 3. P. 67–86. doi: 10.1007/BF02504676.

22. *Hattie J., Clarke S.* Visible Learning: Feedback. London; New York: Routledge, 2018. 200 p. doi: 10.4324/9780429485480.

23. *Kuchar K., Blazek P., Fujdiak R.* From Playground to Battleground: Cyber Range Training for Industrial Cybersecurity Education // Proceedings of the 2023 13th International Conference on Communication and Network Security (ICCNS). New York: ACM, 2023. P. 209–214. doi: 10.1145/3638782.3638814.

24. *Sun X., Zhang F., Wang J., et al.* Digital twin for smart manufacturing equipment: modeling and applications // The International Journal of Advanced Manufacturing Technology. 2025. Vol. 137, no. 9. P. 4929–4946. doi: 10.1007/s00170-025-15468-0.

Информация об авторе

А. Г. Уймин — старший преподаватель

Information about the author

A. G. Uymin — Senior Lecturer

Статья поступила в редакцию 16.06.2026; одобрена после рецензирования 06.07.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 16.06.2026; approved after reviewing 06.07.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Костенко М. А.

Аликина Е. В.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 104–113.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 104–113.

Научная статья
УДК 378.046.4
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–104–113

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОГЛАСОВАННОСТЬ КАК ПРИНЦИП ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Максим Александрович Костенко[1], Елена Вадимовна Аликина[2]
[1] ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Москва, Россия
[2] Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия
[1] info@instrao.ru
[2] alikina@pstu.ru

Аннотация. Статья посвящена обоснованию принципа аксиологической согласованности как специального требования к проектированию содержания дополнительного профессионального образования педагогов. Актуальность исследования определяется расхождением между нормативным закреплением ценностных оснований общего образования и недостаточной технологической обеспеченностью их перехода в профессиональные действия учителя. Цель работы состоит в раскрытии структуры принципа аксиологической согласованности и определении его проектировочных функций. Эмпирическую базу составили экспертно-аналитическое изучение 44 дополнительных профессиональных программ из 32 субъектов Российской Федерации, анализ массива Федерального реестра ДПО и стандартизированный мониторинг 5385 педагогических работников из 22 регионов. Установлено, что ценностная проблематика представлена в практике повышения квалификации преимущественно тематически, наличие ценностных целей и содержания не гарантирует их продолжения в деятельностных технологиях, диагностике профессионального результата и последующем переносе в школьную практику. Предложено различать вер-

© Костенко М. А., Аликина Е. В., 2026

тикальную и горизонтальную аксиологическую согласованность. Научная новизна заключается в трактовке аксиологической согласованности как интегративного принципа и одновременно критерия педагогической операционализации ценностей в содержании программ повышения квалификации педагогов. Практическое значение состоит в возможности использовать предложенную структуру при экспертизе и проектировании программ повышения квалификации, ресурсно-дефицитной диагностике и организации посткурсового сопровождения педагогов.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, аксиологизация, аксиологическая согласованность, ценностные основания, профессиональное действие, педагогическая операционализация, профессиональный опыт, ресурсно-дефицитная диагностика, профессиональная проба, посткурсовое сопровождение, проектирование программ.

Для цитирования: Костенко М. А., Аликина Е. В. Аксиологическая согласованность как принцип проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагогов общеобразовательных организаций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 104–113. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–104–113

Original article

AXIOLOGICAL COHERENCE AS A DESIGN PRINCIPLE FOR TEACHERS CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

Maksim A. Kostenko[1], Elena V. Alikina[2]
[1] The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia
[2] Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia
[1] info@instrao.ru
[2] alikina@pstu.ru

Abstract. The article substantiates axiological coherence as a design principle for the continuing professional education of school teachers. The study addresses the gap between the normative status of value foundations in general education and the insufficient technological support for translating these foundations into teachers' professional actions. The aim is to reveal the structure of axiological coherence and define its functions in the design of professional development programmes. The empirical basis includes an expert analysis of 44 continuing professional education programmes from 32 regions of the Russian Federation, an examination of the Federal Register of professional development programmes, and a standardized survey of 5,385 teachers from 22 regions. The findings show that value-related content is represented in professional development mainly at the thematic level: value-oriented goals and topics do not automatically continue into activity-based learning technologies, assessment of professional outcomes, or implementation in school practice. Two dimensions of axiological coherence are distinguished. Vertical coherence refers to the functional continuity of the sequence "value foundation — goal — content — learning technology — professional action — assessable outcome". Horizontal coherence links a professional development programme with the teacher's professional value position and prior experience, school practice, and the sociocultural context. A disruption of vertical coherence produces declarative value orientation without a change in professional action; a disruption of horizontal coherence results in formally acquired content that is not stabilized in practice. The scientific contribution consists in interpreting axiological coherence as both an integrative principle of programme design and a criterion for the pedagogical operationalization of values. The proposed framework can be used for

programme evaluation, resource-and-deficit diagnostics, individualization of professional learning pathways, and post-course support.

Keywords: continuing professional education, teacher professional development, axiologization, axiological coherence, value foundations, professional action, pedagogical operationalization, professional experience, resource-and-deficit diagnostics, professional trial, post-course support, programme design.

For citation: Kostenko M. A., Alikina E. V. Axiological Coherence as a Design Principle for Teachers Continuing Professional Education. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1): 104–113. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–104–113

Введение. Переход ценностной проблематики в нормативно и профессионально значимый контекст общего образования меняет требования к повышению квалификации действующего педагога. Для дополнительного профессионального образования (ДПО) становится недостаточным включение в программы отдельных ценностных тематик, таких как патриотизм, традиционные ценности, гражданская идентичность, историческая память и т. д. Новый профессиональный результат возникает, когда ценностное основание приобретает функцию регулятора педагогической деятельности, соотносится с конкретной образовательной ситуацией, профессиональным опытом и позицией педагога. Педагогическая аксиология накопила значительный потенциал для описания профессиональных ценностей, их места в педагогической деятельности [3; 10]. В исследованиях ДПО раскрыта зависимость профессионально-ценностного развития от опыта, рефлексии и межкурсовой практики [9; 12]. Зарубежные концепции профессионального обучения также показывают, что устойчивое изменение возникает как результат взаимодействия индивидуального опыта, образовательной ситуации и профессиональной среды [14; 15]. Однако для проектирования ДПО педагогов сохраняется отдельная методологическая проблема, связанная с обеспечением непрерывности перехода от ценностного основания к наблюдаемому и диагностируемому профессиональному результату программы повышения квалификации.

Для целей настоящего исследования необходимо различать включение ценностной проблематики в содержание программ ДПО и собственно аксиологизацию ДПО педагогов. Формальное включение ценностно ориентированной тематики не позволяет квалифицировать ее как аксиологически направленную. Нормативные требования, историко-культурные контексты, специальные тематические модули приобретают значение для аксиологизации программ ДПО, если они включены в целостную логику профессионального проектирования и соотнесены с ожидаемым изменением педагогического действия. Поэтому аксиологическая направленность ДПО определяется характером связи между ценностным основанием, целями программы, ее содержанием, образовательными технологиями, профессиональными задачами педагога и диагностируемым результатом. Для теоретического описания этой связи вводится понятие «аксиологическая согласованность», под которой понимается содержательная и процессуальная непротиворечивость компонентов программ ДПО, обеспечивающая сохранение ценностного основания на всех этапах ее разработки и реализации. При этом согласо-

ванность задает границы обоснованной вариативности программ и не означает их унификацию. Цель статьи — обосновать принцип аксиологической согласованности как системообразующего требования к проектированию содержания программ ДПО педагогов и раскрыть его измерения. Научная новизна состоит в трактовке согласованности как критерия педагогической операционализации ценностей.

Эмпирическим основанием исследования послужили экспертно-аналитическое изучение 44 дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, реализуемых в 32 субъектах Российской Федерации, и анализ Федерального реестра ДПО. Из 1807 единиц реестра к программам, имеющим аксиологическую направленность, были отнесены 248 (13,7%), тогда как выраженное ценностное содержание обнаруживалось в 48 программах (2,7%). Также анализировались результаты стандартизированного опроса 5385 педагогических работников из 22 регионов, направленного на выявление профессиональных запросов, опыта и затруднений педагогов в ценностно ориентированной деятельности [5].

Экспертиза дополнительных профессиональных программ была ориентирована на выявление того, насколько ценностное основание последовательно проводится через все элементы программ ДПО. Анализировались целевые установки, содержательное наполнение, связь тематики с профессиональными дефицитами слушателей, характер используемых деятельностных и рефлексивных форм, способы оценки профессионального результата, а также наличие механизмов его переноса и закрепления в школьной практике. В связи с этим нормативное присутствие ценностной тематики трактовалось как исходный признак, вывод об аксиологизации программы связывался с наличием содержательно и процессуально выстроенного перехода от ценностного основания к профессиональному действию педагога. Мониторинговый блок позволил соотнести предложения системы ДПО с профессиональным запросом педагогов. На фоне практически единодушного признания актуальности ценностной проблематики (99%) и ее высокой профессиональной значимости (80%) доля педагогов, прошедших профильное повышение квалификации за последние три года, составила около 15%. Выявленное соотношение указывает на разрыв между востребованностью соответствующего направления профессионального развития и фактической обеспеченностью педагогов специализированной подготовкой [6]. Методологически исследование строилось как сопоставление системного и субъектного уровней. На первом анализировалось, насколько последовательно ценностные ориентиры представлены в конструкции образовательной программы. На втором — насколько программа соотносится с профессионально-ценностной позицией, сформированным опытом и реальной деятельностью педагога. Предложенный подход позволил перейти от оценки наличия ценностной тематики к анализу функциональных связей, обеспечивающих превращение содержания в профессиональный результат.

Вертикальное измерение аксиологической согласованности: от осознания ценности к профессиональной деятельности. Вертикальное измерение принципа аксиологической согласованности программ ДПО для педагогов характеризует внутреннюю непрерывность проектирования ДПО. Существенным является сохранение содержательной и функциональной преемственности между элементами

программ ДПО. Если ценность обозначена в цели программы, но не преобразована в профессиональную задачу, она сохраняет преимущественно декларативный статус. Если ценностное содержание представлено в учебном материале, но не включено в рефлексивно-деятельностную технологию обучения, то профессиональный результат ограничивается информированностью. Если педагог выполняет практическое задание, но при этом отсутствуют критерии анализа профессионального действия, то невозможно установить характер и динамику профессионального развития педагога. Очевидно, что подобное понимание проектирования содержания ДПО выходит за пределы общего требования логической непротиворечивости программы. Проведенный анализ программ позволил выявить разрыв в актуальной практике реализации программ ДПО педагогов. Присутствие ценностной тематики в целях и содержании программ сочетается с недостаточной представленностью деятельностных профессиональных проб, проектировочных заданий, процедур рефлексивной корректировки и инструментов оценки результата. Аксиологическая согласованность же означает, что каждый следующий элемент образовательной конструкции выступает способом педагогической конкретизации предыдущего, то есть проектирование программы должно предполагать прохождение этапов от раскрытия ценности в содержании и социокультурных формах до ее переноса в профессиональную деятельность педагога [7; 8].

Вертикальное измерение аксиологической согласованности позволяет уточнить статус такого деятельностного элемента программы ДПО, как профессиональная проба. В профессиональной пробе ценностное основание впервые приобретает форму решения конкретной педагогической задачи, становится доступным наблюдению, экспертному обсуждению и корректировке. Рефлексия результата позволяет сопоставить заявленное педагогом основание и реально избранный способ профессионального действия. Такая логика соответствует представлению о рефлексивной практике как механизме профессионального изменения педагога [16]. Таким образом, вертикальное измерение аксиологической согласованности характеризует последовательность педагогических преобразований содержания программы ДПО, в которой ценность постепенно меняет свой функциональный статус от нормативно-культурного ориентира к регулятору профессионального действия педагога.

Горизонтальное измерение аксиологической согласованности программ ДПО педагогов. Для действующего педагога одной внутренней согласованности программы недостаточно, так как одинаковое содержание может приводить к различным профессиональным результатам в зависимости от предметной специализации, стажа, ценностных противоречий, школьной среды и т. д. Горизонтальное измерение аксиологической согласованности раскрывает сопряженность содержания и технологий ДПО с профессионально-ценностной позицией педагога, его опытом, условиями школьной практики и социокультурной средой. При таком подходе профессиональный опыт не может быть редуцирован к продолжительности педагогической деятельности и (или) к совокупности положительных практик, используемых в качестве готового ресурса обучения. Его структура включает освоенные способы профессионального действия, апробированные решения, устойчивые модели поведения, затруднения,

противоречия, ценностные основания педагогического выбора, которые нередко сохраняются в имплицитной форме. Результаты исследования свидетельствуют, что в практике педагогов уже существует опыт ценностно ориентированной деятельности. Однако его аксиологические основания не всегда становятся предметом профессиональной рефлексии и методической концептуализации [4]. Поэтому профессиональный дефицит применительно к аксиологическому развитию педагога неправомерно связывать исключительно с отсутствием знания, умения или требуемого способа действия. Он может обнаруживаться в недостаточной осознанности оснований профессионального действия, затруднении при интерпретации собственного опыта, ограниченной способности к переносу опыта в изменившуюся педагогическую ситуацию и его воспроизведению как осмысленного способа профессиональной деятельности. Данное положение служит основанием для ресурсно-дефицитной логики проектирования программ ДПО, при которой диагностика ориентируется на выявление индивидуальной конфигурации сформированных профессиональных ресурсов и тех затруднений, которые препятствуют их осмыслению, преобразованию и последующему использованию в новых профессиональных контекстах [1; 17].

Горизонтальное измерение аксиологической согласованности распространяется и на посткурсовой период. Спроектированный способ действия приобретает профессиональную устойчивость только после его адаптации к реальной образовательной ситуации. Поэтому школьная практика выступает как место последующего «применения» результата ДПО, а также становится продолжением профессионально-образовательного процесса. В этом случае профессиональное сообщество, наставничество, методическая консультация, экспертный анализ педагогической деятельности и повторная диагностика дефицитов выполняют функцию обратной связи, превращая апробацию результата обучения в источник нового цикла профессионального развития педагога [18].

В проектировании программ ДПО принцип аксиологической согласованности приобретает значение основания внутренней организации программы. Его реализация предполагает, что ценностный ориентир получает профессионально-педагогическую конкретизацию уже на уровне постановки задач обучения и далее последовательно воспроизводится в содержании, технологиях, формах деятельности слушателя и способах оценки результата. Тем самым ценностное основание перестает выполнять исключительно декларативную функцию и включается в структуру профессионального решения. Существенным условием такой согласованности выступает сочетание инвариантного ценностного основания с вариативностью его профессионального воплощения. Последняя определяется предметной областью, возрастными особенностями обучающихся, региональным социокультурным контекстом и характером профессиональных задач конкретной категории педагогов. Вследствие этого содержание программы должно задавать пространство для анализа профессиональных ситуаций, в которых ценностное основание становится фактором педагогического выбора, проектирования решения, его апробации и последующей рефлексивной оценки. Аналогичное требование относится к диагностике результата, так как предметом оценки становится изменение в способе

профессионального действия педагога. Аксиологическая согласованность тем самым характеризует сохранение функциональной связи между ценностным основанием, проектированием программы, профессиональным действием педагога и последующим возвратом результата школьной практики в новый цикл профессионального развития.

Данный принцип задает также границы допустимой вариативности. Региональная, предметная или организационная адаптация программы не нарушает ее концептуальной целостности при условии сохранения функции инвариантных элементов: ценностного основания, диагностируемого профессионального результата, деятельностно-рефлексивного преобразования опыта педагога и связи со школьной практикой. Такой подход соответствует современному пониманию задачи укрепления ценностных оснований общего образования, предполагающему их конкретизацию в содержании, формах деятельности и образовательной среде [2], а также развивает теоретические положения педагогической аксиологии о системном характере ценностной детерминации образовательного процесса [11]. Для дополнительного профессионального образования это особенно существенно, так как взрослый профессионал вступает в образовательный процесс с уже сформированным опытом, собственными способами решения задач и устойчивыми основаниями профессионального выбора. Поэтому новое содержание приобретает профессиональный смысл лишь в той мере, в какой оно вступает во взаимодействие с этим опытом и помогает его переосмысливать. Данное положение соответствует базовым идеям теории андрагогики о роли опыта взрослого обучающегося [13]. Поэтому горизонтальное измерение аксиологической согласованности позволяет преодолеть еще одно ограничение традиционного проектирования программ ДПО педагогов — предположение о том, что качественно разработанное содержание программы ДПО само по себе обеспечивает новый профессиональный результат. Для аксиологически ориентированного ДПО профессиональное изменение возникает не только внутри программы, но и на границе программы, опыта педагога и реальной профессиональной среды.

Заключение. Принцип аксиологической согласованности программ ДПО педагогов предполагает два уровня измерения. Вертикальное измерение принципа характеризует функциональную непрерывность перехода от ценностного основания к цели, содержанию, образовательной технологии, профессиональному действию и диагностике результата. Горизонтальное измерение обеспечивает сопряжение программы с профессионально-ценностной позицией и опытом педагога, школьной практикой и социокультурным контекстом. Эмпирический анализ выявил два взаимосвязанных основания для введения данного принципа [4; 5]. С одной стороны, аксиологическая подготовка действующих педагогов в системе ДПО сохраняет признаки содержательной фрагментарности и недостаточной технологической и диагностической проработанности; с другой — профессиональный запрос на такую подготовку выражен достаточно отчетливо, однако сам педагогический корпус неоднороден по структуре опыта, имеющимся ресурсам и характеру профессиональных затруднений. В этих условиях единицей проектирования программы ДПО становится связь между возможностями профессионально-образовательной системы и инди-

видуальной логикой профессионального развития педагога.

В теоретическом отношении принцип аксиологической согласованности позволяет объяснить механизм изменения функционального статуса ценности в процессе профессионального образования. Нормативно-культурно заданное ценностное основание включается в пространство профессиональной интерпретации, соотносится с опытом и профессионально-ценностной позицией педагога и при наличии соответствующих содержательных, деятельностных и диагностических связей приобретает форму основания профессионального действия. Практическое значение принципа определяется возможностью использовать аксиологическую согласованность как основание проектировочного и экспертного анализа программ ДПО. В этом случае предметом оценки становится характер связей между целями, содержанием, технологиями, профессиональными задачами слушателей, диагностируемым результатом и условиями его последующей реализации в школьной практике.

Перспективой дальнейшей разработки является проверка устойчивости вертикальной и горизонтальной аксиологической согласованности в различных региональных, предметных и организационных вариантах реализации ДПО, а также изучение ее связи с долговременным закреплением преобразованных способов профессионального действия.

Список источников

1. *Васина О. Н.* Концепция педагогического сопровождения трансформации опыта эмоционально-ценностных отношений будущих педагогов // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 3. С. 85–89. doi: 10.17513/snt.40328.

2. *Гукаленко О. В., Вагнер И. В., Сериков В. В.* Формирование у обучающихся общеобразовательной организации традиционных российских ценностей: тенденции, проблемы, условия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 2 (104). С. 63–74. doi: 10.24412/2224-0772-2025-104-63-74.

3. *Дроботенко Ю. Б.* Современные проблемы педагогической аксиологии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4 (240). С. 17–25. doi: 10.25198/1814-6457-240-17.

4. *Костенко М. А.* Аксиологическая компетентность и профессиональный опыт педагога: перспективы дополнительного образования // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3 (68). С. 395–412.

5. *Костенко М. А.* Мониторинг практики повышения квалификации педагогов по вопросам формирования у школьников ценностных ориентаций // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2025. Т. 17, № 4. С. 73–82.

6. *Костенко М. А.* Национальные ценности и повышение квалификации педагогов: проблемы и решения // Интеграция образования. 2026. Т. 30, № 1. С. 96–114. doi: 10.15507/1991-9468.030.202601.096-114.

7. *Кузнецов А. Н.* Культурологический подход к выявлению аксиологических оснований компетентностного подхода в российском высшем образовании // Ценности и смыслы. 2025. № 3 (97). С. 57–75. doi: 10.24412/2071-6427-2025-3-57-75.

8. *Кузьмичева П. К.* Диагностика уровня сформированности ценностного отношения учителя к самообразованию // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 1 (61). С. 56–62. doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_01_56.

9. *Лапина Е. В.* Педагогическая концепция развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Елец, 2019. 413 с.

10. *Сластенин В. А., Чижакова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.

11. *Чижакова Г. И.* Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. М., 1999. 330 с.

12. *Шафранова О. Е.* Непрерывное образование преподавателя высшей школы — основа оптимизации его профессионального развития: аксиологический подход: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Биробиджан, 2011. 400 с.

13. *Knowles M. S.* The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New York: Association Press, 1970. 384 p.

14. *Mezirow J.* Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. XIX, 247 p.

15. *Opfer V. D., Pedder D.* Conceptualizing Teacher Professional Learning // Review of Educational Research. 2011. Vol. 81, no. 3. P. 376–407. doi: 10.3102/0034654311413609.

16. *Schön D. A.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

17. *Timperley H., Wilson A., Barrar H., et al.* Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration. Wellington: Ministry of Education, 2007.

18. *Wenger E.* Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p. doi: 10.1017/CBO9780511803932.

References

1. *Vasina O. N.* Koncepcija pedagogicheskogo soprovozhdenija transformacii opyta jemocional'no-cennostnyh otnoshenij budushhih pedagogov // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2025. № 3. S. 85–89. doi: 10.17513/snt.40328. [In Rus].

2. *Gukalenko O. V., Vagner I. V., Serikov V. V.* Formirovanie u obuchajushhihsja obshheobrazovatel'noj organizacii tradicionnyh rossijskih cennostej: tendencii, problemy, uslovija // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2025. T. 1, № 2 (104). S. 63–74. doi: 10.24412/2224-0772-2025-104-63-74. [In Rus].

3. *Drobotenko Ju. B.* Sovremennye problemy pedagogicheskoj aksiologii // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 4 (240). S. 17–25. doi: 10.25198/1814-6457-240-17. [In Rus].

4. *Kostenko M. A.* Aksiologicheskaja kompetentnost' i professional'nyj opyt pedagoga: perspektivy dopolnitel'nogo obrazovanija // Pedagogicheskij IMIDZh. 2025. T. 19, № 3 (68). S. 395–412. [In Rus].

5. *Kostenko M. A.* Monitoring praktiki povyshenija kvalifikacii pedagogov po voprosam formirovanija u shkol'nikov cennostnyh orientacij // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2025. T. 17, № 4. S. 73–82. [In Rus].

6. *Kostenko M. A.* Nacional'nye cennosti i povyshenie kvalifikacii pedagogov: problemy i reshenija // Integracija obrazovanija. 2026. T. 30, № 1. S. 96–114. doi: 10.15507/1991-9468.030.202601.096-114. [In Rus].

7. *Kuznecov A. N.* Kul'turologicheskij podhod k vyjavleniju aksiologicheskih osnovanij kompetentnostnogo podhoda v rossijskom vysshem obrazovanii // Cennosti i smysly. 2025. № 3 (97). S. 57–75. doi: 10.24412/2071-6427-2025-3-57-75. [In Rus].

8. *Kuz'micheva P. K.* Diagnostika urovnja sformirovannosti cennostnogo otnoshenija uchitelja k samoobrazovaniju // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2025. T. 16, № 1 (61). S. 56–62. doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_01_56. [In Rus].

9. *Lapina E. V.* Pedagogicheskaja koncepcija razvitija professional'no znachimyh cennostej pedagoga v sisteme povyshenija kvalifikacii: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.08. Elec, 2019. 413 s. [In Rus].

10. *Slastenin V. A., Chizhakova G. I.* Vvedenie v pedagogicheskuju aksiologiju. M.: Akademija, 2003. 192 s. [In Rus].

11. *Chizhakova G. I.* Teoreticheskie osnovy stanovlenija i razvitija pedagogicheskoj aksiologii: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. M., 1999. 330 s. [In Rus].

12. *Shafranova O. E.* Nepreryvnoe obrazovanie prepodavatelja vysshej shkoly — osnova optimizacii ego professional'nogo razvitija: aksiologicheskij podhod: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.08. Birobidzhan, 2011. 400 s. [In Rus].

13. *Knowles M. S.* The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New York: Association Press, 1970. 384 p.

14. *Mezirow J.* Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. XIX, 247 p.

15. *Opfer V. D., Pedder D.* Conceptualizing Teacher Professional Learning // Review of Educational Research. 2011. Vol. 81, no. 3. P. 376–407. doi: 10.3102/0034654311413609.

16. *Schön D. A.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

17. *Timperley H., Wilson A., Barrar H., et al.* Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration. Wellington: Ministry of Education, 2007.

18. *Wenger E.* Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p. doi: 10.1017/CBO9780511803932.

Информация об авторах
М. А. Костенко — кандидат социологических наук, доцент
Е. В. Аликина — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и перевода

Information about the authors
M. A. Kostenko — PhD (Sociological), Associate Professor
E. V. Alikina — Dr. Sc. (Education), Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation

Статья поступила в редакцию 28.08.2026; одобрена после рецензирования 03.09.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 28.08.2026; approved after reviewing 03.09.2026; accepted for publication 15.09.2026.

О. А. Демченкова

О. А. Марина

И. В. Якушева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 114–125.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 114–125.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–114–125

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Оксана Андреевна Демченкова[1], Ольга Анатольевна Марина[2], Ирина Владимировна Якушева[3]
[1–3] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1] odemchenkova@hse.ru
[2] omarina@hse.ru
[3] iyakusheva@hse.ru

Аннотация. В статье рассматривается модель предметно-интегрированного обучения (Content Language Integrated Learning — CLIL) в его мягком варианте (Soft CLIL) в сравнении с форматами английского языка для специальных целей (English for Special Purposes — ESP) и английского языка как средства обучения (English as a Medium of Instruction — EMI). Интеграция различных предметных областей и целей при обучении иностранному языку в вузе является одним из перспективных педагогических направлений, и именно ESP, EMI и CLIL представляют собой модели обучения, позволяющие осуществить такую интеграцию. Анализируются сходные и различные черты указанных форматов обучения. Отмечается, что студенты испытывают значительные языковые и когнитивные трудности при переходе к предметному обучению на английском языке. Анализ основных целей, задач и содержания ESP, EMI и Soft CLIL показывает, что Soft CLIL, в рамках которого просматриваются черты как ESP, так и EMI, имеет потенциал для его эффективной адаптации к контексту высшего образования. Такая модель может способствовать более полному включению студентов в содержание предметного обучения, формированию необходимых компетенций, связанных с профессией, не усложняя и не отрицая уже работающие методы усвоения английского языка. Несмотря на то что данная модель рассмотрена при-

© Демченкова О. А., Марина О. А., Якушева И. В., 2026

менительно к интегрированию предметного обучения и изучения английского языка, адаптация модели Soft CLIL к изучению других языков является перспективным направлением для будущих исследований.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, английский язык как средство обучения, предметно-языковое интегрированное обучение, профессиональные компетенции.

Для цитирования: Демченкова О. А., Марина О. А., Якушева И. В. Предметно-языковая интеграция при обучении иностранным языкам в высшем образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 114–125. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–114–125

Original article

SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION

Oxana A. Demchenkova[1], Olga A. Marina[2], Irina V. Yakusheva[3]
[1–3] National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
[1] odemchenkova@hse.ru
[2] omarina@hse.ru
[3] iyakusheva@hse.ru

Abstract. The article examines the Content Language Integrated Learning (CLIL) model in its "soft" version (Soft CLIL) in comparison with the English for Special Purposes (ESP) and English as a Medium of Instruction (EMI) formats. The integration of various subject areas and goals in foreign language teaching at a university is a promising pedagogical direction, and ESP, EMI, and CLIL represent teaching models that allow for such integration. Similarities and differences between these teaching formats are analyzed. It is noted that students experience significant linguistic and cognitive difficulties when transitioning to subject-based instruction in English. An analysis of the main goals, objectives, and content of ESP, EMI, and Soft CLIL shows that Soft CLIL, which incorporates features of both ESP and EMI, has the potential for effective adaptation to the higher education context. This model can facilitate students' more complete engagement with subject-based learning and the development of essential professional competencies, without complicating or negating existing methods of English language acquisition. Although this model is examined in relation to the integration of content-based learning and English language acquisition, the findings of the study may present a promising direction for the research for other foreign languages.

Keywords: English for Specific Purposes, English as a medium of instruction, content-language integrated learning, professional competencies.

For citation: Demchenkova O. A., Marina O. A., Yakusheva I. V. Subject-language Integration in Teaching Foreign Languages in Higher Education. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):114–125. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–114–125

Введение. Современное высшее профессиональное образование ставит своей целью формирование у студентов как универсальных общенаучных, так и узких профессиональных компетенций. Организация такого обучения предполагает принцип междисциплинарности, в основе которого лежит интегрирование предметных областей, направленное на достижение синергии с точки зрения эффективности и оптимизации производственных процессов. Сходные тенденции

наблюдаются в методике преподавания иностранных языков, в частности английского. Особое внимание к английскому языку обусловлено его доминированием в научной и профессиональной литературе. Знания, относящиеся к специфике выбранной специальности, с одной стороны, и языковые умения, обеспечивающие использование языка в работе, — с другой, являются необходимой предпосылкой формирования «социально успешной, конкурентоспособной, профессиональной личности» [1].

Использование иностранного языка в качестве межпредметного элемента при обучении в вузе вызвало интерес к различным моделям интеграции содержательного и языкового компонентов. Появляются различные модели интегрирования, обусловленные целями и акцентами при обучении. Соответственно, возникают новые названия и аббревиатуры: ESP — English for Specific Purposes — «иностранный язык для специальных целей», или «профессионально ориентированное обучение», CLIL — Content and Language Integrated Learning — «предметно-языковое интегрированное обучение», EMI — English as a Medium of Instruction — «английский как язык обучения».

В российских вузах нелингвистического профиля наибольшее распространение получило языковое обучение в формате ESP. Зарубежные исследователи отмечают заметный рост популярности EMI в высшем образовании[16]. В России EMI практикуется в вузах, заинтересованных в доступе своих студентов к международным образовательным программам, включая программы двух дипломов с обучением на английском языке. Как отмечают Е. Н. Соловова, З. А. Козлова, эта модель находит все большее применение в вузах РФ, заинтересованных в привлечении иностранных студентов, как в качестве обязательного компонента профессиональной подготовки на всех этапах обучения, например в НИУ ВШЭ, так и избирательно, в качестве курсов по выбору, в других вузах [8].

В целом направления ESP, CLIL и EMI имеют дело с языком и содержанием специального характера. Характерные черты и методика данных направлений организации обучения довольно полно описаны в целом ряде работ [3; 8; 9; 19]. В частности, EMI определяется как «использование английского языка для преподавания академических предметов (помимо собственно английского) в странах и юрисдикциях, где английский язык не является родным языком (L1) для большинства населения» [16].

Английский язык для специальных целей (ESP) — это дисциплина, целью которой является обеспечение обучаемых навыками эффективного использования английского языка в профессиональных и (или) академических ситуациях. В практике использования ESP на факультете мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ очевиден акцент на профессионально ориентированное содержание текстов и связанные со специальностью ситуации обсуждения. На занятиях по английскому языку большое внимание уделяется специализированной лексике и умениям лаконичного и точного донесения информации или точки зрения в моделируемой профессиональной/учебной ситуации. Курсы ESP могут также рассматриваться как база для прослушивания лекций и участия в семинарах формата EMI. В рамках EMI происходит переключение на новый язык с определенной степенью погружения в иноязычную среду, что способствует более эффективному обогащению лексического аппарата.

Практика использования EMI подтверждает, что для обеспечения успеха EMI студентам требуется надежная лингвистическая поддержка, и ряд исследований отмечают важную роль курсов ESP для академической поддержки студентов при обучении предметам специальности на английском языке (EMI). Такая поддержка реализуется за счет интегрирования материалов, относящихся к конкретной дисциплине, и усвоения языка, используемого в специализированных текстах конкретных дисциплин [18]. Обучаемые особенно отмечают обогащение лексики в области терминологии и развития навыков устной и письменной речи [18; 30]. Более того, исследование, проведенное на базе ряда японских и китайских университетов, подтвердило, что показатели студентов при обучении в парадигме ESP (превышающие уровень общего владения языком) точнее всего предсказывают показатели эффективности использования EMI [17].

Проблемы, возникающие при обучении специальности на английском языке. Несмотря на признание важности и ценности формата ESP, некоторые исследователи ставят под сомнение эффективность современных курсов ESP как гаранта успеха обучения на английском языке. В целом преподаватели и исследователи EMI не критикуют ESP, но выражают обеспокоенность по поводу потенциальной возможности глубокого изучения содержания дисциплин, отмечая у студентов не только недостаточную языковую подготовку, но и слабые навыки обработки информации. По мнению некоторых исследователей, не все учащиеся способны одновременно решать две сложные когнитивные задачи: получение доступа к информации через иностранный язык и усвоение этой информации в полном объеме [9; 12; 32]. Как результат, преподаватели вынуждены адаптировать изложение содержания предмета к уровню владения иностранным языком, что ведет к упрощению контента и (или) уровня языка и, как следствие, глубины изучения как предмета, так и языка, если в качестве преподавателей иностранного языка мы ставим параллельные задачи [34].

Подавляющее число исследователей видят причины этих проблем в уровне иноязычной компетенции, недостаточном для обработки и усвоения информации, необходимой студентам для успешной академической, а в дальнейшем и профессиональной деятельности. На уровне навыков упоминается «провисание» аудирования и таких продуктивных навыков, как участие в дискуссиях и презентациях на достаточном уровне академичности/профессионализма [16; 18; 32]. Как преподаватели, так и студенты выражают особую обеспокоенность в отношении владения специфической лексикой курсов, что является «серьезным препятствием для понимания материала» [9; 29; 32]. Как отмечается в некоторых исследованиях, студенты в ходе интервью заявили, что им требуется дополнительная языковая поддержка, чтобы справиться с трудностями при изучении на английском языке академического контента и материалов, связанных с конкретными дисциплинами. Для решения накопившихся проблем предлагаются различные модели встречного движения с концов континуума ESP — EMI. С одной стороны — поиск модификаций ESP при взаимодействии преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка, с другой — «английский как язык обучения с элементами предметно-языкового интегрирования» [19; 24], так называемый CLIL-ised EMI [10].

Эти проблемы, на наш взгляд, скорее всего, лежат в природе самих языковых компетенций, которые формирует сложившийся формат ESP. Так, исследователи подчеркивают, что для аутентичного общения необходимо соответствовать требованиям обработки информации более высокого абстрактного и специализированного уровней [6]. Другие обращают внимание на насыщенность учебных материалов специфической лексикой. В качестве примера можно привести данные из исследования Томского политехнического института, в котором отмечается, что материалы курса Business English содержат только 27,4% лексических единиц, необходимых для полноценного общения по предмету [31]. Такая статистика может быть рассмотрена как отдельный случай. Тем не менее она указывает и на то, что при отборе учебного материала важно учитывать частотность употребления терминологических и типичных для определенного специфического содержания словосочетаний. Степень насыщенности учебного материала специализированными и (или) предметно-ориентированными лексическими единицами зависит от уровня интегрирования языка и предмета в «дискурсивных рамках, связанных с содержанием» [2].

Моате [19] использует диалектико-диалогический подход к использованию языка в интегрированном обучении, предполагая, что разные образовательные цели требуют разных способов общения. Язык в интегрированном обучении имеет многоуровневую траекторию развития, в которой автор выделяет семь типов так называемых бесед-talks: организационные, социальные, критические, экспертные, исследовательские, метаязыковые и педагогические. С учетом диалогической формы общения при рассмотрении контекста высшего образования представляется логичным говорить о диалогах/обсуждениях.

Модель «бесед» Моате носит обобщающий характер, но при этом сужает понимание коммуникации в вузе преимущественно до устных форматов школьного уровня, поэтому полная адаптация этой модели к высшему образованию не представляется эффективной. Тем не менее рациональным зерном этой модели является идея о том, что разные образовательные цели требуют разных способов общения. Эта идея важна при рассмотрении более широкого контекста высшего образования, и наиболее интересными в этом контексте представляются метаязыковые и экспертные диалоги-обсуждения, выделенные Моате.

Если использовать некоторые элементы данной модели, то для интегрированного обучения наиболее важным является владение языком в экспертном устном и письменном дискурсах. Такой дискурс

Организационные обсуждения	– что, когда и как происходит в аудитории
Социальные обсуждения	– безопасные, не требующие оценки беседы между сверстниками
Критические обсуждения	– с постановкой вопросов «почему» и «как так получилось»
Беседа эксперта	– официальное изложение предмета
Исследовательские обсуждения	– беседа, в которой основное внимание уделяется пониманию учащимися установленного или формирующегося знания
Метаязыковые обсуждения	– беседа, которая реализуется как инструмент воплощения знаний
Педагогические обсуждения	– беседа, в которой четко прослеживается связь между повседневными и экспертными задачами

выходит за рамки введения новых слов и понятий, обозначения явлений, а также за рамки изучения того, как понимаются новые концепции. Как утверждает Лемке, «каждый специализированный вид человеческой деятельности, каждая предметная область имеет свой особый язык» [23]. Студенты должны достичь (или попытаться достичь) уровня экспертного знания языка, чтобы продемонстрировать свою формирующуюся принадлежность предметному или профессиональному сообществу [23; 27]. Можно предположить, что в дихотомии ESP — EMI проблематичным как раз является переход к экспертному/профессиональному дискурсу с точки зрения лингвистических знаний и когнитивных навыков, и именно это связующее звено является целью поисков новых моделей ESP и EMI в рамках высшей школы.

Следует отметить, что данная проблема не касается узкой тематики EMI. Скорее требования EMI как формы интеграции содержания и иноязычных компетенций на уровне экспертного профессионального владения выступают в качестве индикатора готовности студентов к профессиональной деятельности на английском языке, «в более широком смысле — способность работать, используя английский как язык общения в ряде различных сценариев взаимодействия» [16].

Таким образом, для успешного перехода от ESP к EMI необходима переходная ступень, которая бы заполнила пробел в развитии необходимых навыков для полного включения студентов в практику EMI, не усложняя уже работающие модели.

Специфика CLIL в сравнении с ESP и EMI. Одним из решений этой задачи является введение курса в формате CLIL, так как по своим целям он восполняет именно эти пробелы, одновременно разделяя основные цели и задачи ESP и EMI [33; 14]. Каждая из этих трех моделей интегрированного обучения учитывает специфику предмета на своем уровне, стадии работы над языком специальности и предметом, а также индивидуальные особенности языковой подготовки обучающихся. При сравнении моделей исследователи указывают, что в отличие от ESP и CLIL, в которых просматриваются две цели, EMI имеет одну цель — научить содержанию предмета (10).

Таблица составлена на базе нескольких источников с идеей движения от ESP через CLIL к EMI. [3–5; 7; 12; 13; 25; 33]. Интерпретация может быть различной, при этом вопрос оценивания в указанных форматах с предметно-языковой интеграцией остается спорным и заслуживает отдельного рассмотрения. Стоит отметить, что структура 4Cs (Content, Communication, Cognition, Culture) в рамках CLIL, включающая содержательный, коммуникативный, когнитивный и культурный компоненты, впервые детально описанная Койл, Худ и Марш, присутствует во всех трех интегрированных моделях обучения, рассмотренных выше [21]. При этом все компоненты, хотя и в разном объеме, представлены как обязательные составляющие. Можно сделать заключение, что в основе CLIL и других описанных в таблице подходах лежат общие принципы в рамках одной шкалы уровня интеграции содержания и языка.

Модель CLIL достаточно хорошо описана в российской методологической литературе (более 1000 статей зарегистрировано только на сайте ciberleninka.ru; примерно половина этих статей опубликована с 2021 года). На данный момент модель Soft CLIL менее исследована (за последние 5 лет на том же сайте опубликовано только 35 статей).

	ESP	CLIL (для всех моделей)	EMI
Цель	Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессионального общения на критическом и начальном экспертном уровне	Двуединая: 1) иноязычная коммуникативная компетенция экспертного и исследовательского уровня; 2) профессиональная компетенция	Получение знаний через английский язык
Статус ИЯ	Язык — цель	Язык — цель и средство. Триада: язык — инструмент познания (language of learning), — средство коммуникации (language for learning), предмет изучения (language through learning)	Язык — средство. Предполагается владение языком адекватного уровня для дискурса экспертного и исследовательского уровней; усвоение языка вторично
Оценивание	Преподаватели иностранного языка	Преподаватели-предметники или преподаватели иностранного языка (в зависимости от модели)	«…преподаватели не считают себя преподавателями иностранных языков; они преподают контент на иностранном языке»
Учебные материалы	Содержание определяется областью обучения студентов. Содержание используется для развития лингвистических компетенций. Учащиеся знакомы с содержанием	Конкретное содержание и необходимые лингвистические обучающие материалы для общения на иностранном языке. Содержание определяет язык, который необходимо выучить, и содержит значительную новую информацию	Оригинальные тексты и материалы предмета изучения
Принципы	Общедидактические плюсы: 1) профессиональная направленность обучения; 2) практико-ориентированная направленность обучения, которое осуществляется на основе узкоспециализированной тематики текстов по широкому профессиональному направлению, аутентичности текстов; 3) коммуникативная направленность	Аутентичность текстов, часто специализированной тематики. Многозадачность. Активное обучение. Обучающая поддержка (scaffolded instruction) Принцип 4Cs: содержательный компонент (content), коммуникативный (communication), когнитивный (cognition), культурный (culture)	Общедидактические принципы данного предмета плюс эпизодическая лингвистическая поддержка

Мягкая модель, или подход предметно-языкового интегрирования (Soft CLIL), является альтернативной версией предметно-языкового интегрирования, или так называемой жесткой модели (Hard CLIL), в которой акцент делается на изучении предметного содержания. В модели Soft CLIL доминирует изучение языка при наличии содержательных целей обучения. Ранние академические источники, использующие термин Soft CLIL, включают работы, относящиеся к началу 2000-х го-

дов [10; 11]. При общем распространении мягкой версии CLIL в разных странах и в различных контекстах образования практическое использование данной организации обучения обуславливается двумя основополагающими факторами.

Как правило, CLIL и Soft CLIL наиболее распространены в странах, где языком обучения является английский. При общем распространении мягкой версии CLIL в разных странах наибольший интерес наблюдается в странах так называемого внешнего круга использования английского языка [14]. Это указывает на то, что Soft CLIL, вероятно, принимается в странах, где владение английским как иностранным языком важно и включено в образовательный стандарт. При этом использование английского языка для коммуникативных целей вне образовательного учреждения ограничено и никак не регламентируется.

Заключение. Существуют многочисленные интерпретации и адаптации моделей CLIL и Soft CLIL. Одной из них является отдельно выделяемая модель для высшей школы — ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education). Эта модель представляет интеграцию профессиональных дисциплин и иностранного языка как один из вариантов организации учебного процесса в высшем образовании [28]. Так как фокусом данной статьи является интеграция профессиональных дисциплин и иностранного языка в высшей школе, логично говорить и о формате ICLHE. Более того, особый интерес представляет баланс содержательных и языковых элементов в курсах обучения различной предметной направленности в высших учебных заведениях. С точки зрения включения интеграционного элемента в курсы обучения иностранным языкам логично рассмотреть возможности адаптации модели Soft ICLHE к российскому контексту высшего образования и практической реализации в вузах разной направленности.

В НИУ ВШЭ накоплен большой практический опыт использования курсов ESP и Soft CLIL при изучении как английского языка, так и других европейских языков. При этом дискуссии по этапам и времени введения курсов на базе форматов ESP, целесообразности CLIL и эффективности EMI продолжаются, что и явилось причиной рассмотрения форматов обучения, построенных на интеграции языка и содержания, преимущественно в теоретическом плане. Описание с анализом реальных учебных программ, разработанных по рассмотренным моделям, не входило в задачи данной статьи. Подготовка доказательной базы, построенной на результатах анкетирования, интервью студентов и преподавателей, может стать интересной задачей для будущих исследований.

Список источников

1. *Исаева Е. В.* Формирование терминологической компетенции на английском языке: фундаментальная информатика и информационные технологии // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 132–136.

2. *Миронова И. Н.* Основные принципы и причины внедрения предметно-языкового интегрированного обучения // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 4. С. 19–27. doi: 10.17805/trudy.2020.4.3.

3. *Непомнящих И. А.* Сравнительная характеристика методических подходов ESP и CLIL // Материалы XV Междунар. науч. конф., посвященной 100-летию образования Белорусского государственного университета. Минск: Белорусский государственный университет, 2021.

4. *Попова Н. В., Коган М. С., Вдовина Е. К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42.

5. *Родионова Е. В.* CLIL и другие подходы к междисциплинарной интеграции иностранного языка и учебного предмета: сходства и отличия // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 1 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/clil-i-drugie-podhody-k-mezhdistsiplinarnoy-integratsii-inostrannogo-yazyka-i-uchebnogo-predmeta-shodstva-i-otlichiya (дата обращения: 14.10.2025).

6. *Сидоренко Т. В., Кудряшова А. В.* Использование CLIL в Томском политехническом университете: успехи и проблемы // Рема. Rhema. 2021. № 1. С. 129–143. doi: 10.31862/2500-2953-2021-1-129-143.

7. *Сиротова А. А.* Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Концепт. 2019. № 2.

8. *Соловова Е. Н., Козлова З. А.* Глобальный феномен "EMI" — английский язык как средство обучения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 144–149.

9. *Токарева Е. Ю.* Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 22. С. 81–88.

10. *Ball P.* Does CLIL work? // The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL / ed. by D. A. Hill, A. Pulverness. Norwich: Norwich Institute for Language Education, 2009. P. 32–43.

11. *Bentley K.* The TKT Course CLIL Module. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 144 p.

12. *Carrió-Pastor M. L.* CLIL vs EMI: Different Approaches or the Same Dog with a Different Collar? // Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms: CLIL and EMI Approaches / ed. by M. L. Carrió-Pastor, B. Bellés-Fortuño. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. P. 13–30.

13. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.

14. *Dalton-Puffer C.* Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles // Annual Review of Applied Linguistics. 2011. Vol. 31. P. 182–204.

15. *Dearden J.* English as a Medium of Instruction: A Growing Global Phenomenon. London: British Council, 2015. 40 p.

16. *Dearden J., Macaro E.* Higher Education Teachers' Attitudes Towards English Medium Instruction: A Three-Country Comparison // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2016. Vol. 6, no. 3. P. 455–486.

17. *Galloway N., Ruegg R.* English Medium Instruction (EMI) Lecturer Support Needs in Japan and China // System. 2022. Vol. 105. Article 102728.

18. *Galloway N., Sahan K., McKinley J.* English for Specific Purposes in Surging English-Medium Instruction Contexts // Journal of English-Medium Instruction. 2024. Vol. 3, no. 2. P. 236–259.

19. *Hu H.* Emerging from Content and Language Integrated Learning and English-Medium Instruction, Is CLIL-ised EMI the Next Trend of Education? // Higher Learning Research Communications. 2023. Vol. 13, no. 2. P. 1–8.

20. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

21. *Ikeda M., Izumi S., Watanabe Y., et al.* Soft CLIL and English Language Teaching. London: Routledge, 2022. 234 p.

22. *Kachru B. B.* The English Language in the Outer Circle // World Englishes: Critical Concepts in Linguistics / ed. by K. Bolton, B. B. Kachru. London: Routledge, 2006.

23. *Lemke J. L.* Talking Science: Language, Learning, and Values. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1990. 261 p.

24. *Macaro E., Curle S., Pun J., et al.* A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education // Language Teaching. 2018. Vol. 51, no. 1. P. 36–76.

25. *Martin M. A.* CLIL and ESP: Synergies and Mutual Inspiration // International Journal of Language Studies. 2017. Vol. 11, no. 4. P. 29–48.

26. *Moate J.* Reconceptualising the Role of Talk in CLIL // Apples – Journal of Applied Language Studies. 2011. Vol. 5, no. 2. P. 17–35.

27. *Mortimer E., Scott P.* Making Meaning in Secondary Science Classrooms. Maidenhead: Open University Press, 2003. 168 p.

28. *Pérez-Vidal C.* Languages for All in Education: CLIL and ICLHE at the Crossroads of Multilingualism, Mobility and Internationalisation // Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments / ed. by M. Juan-Garau, J. Salazar-Noguera. Cham: Springer, 2015. P. 31–50.

29. *Pun J. K. H., Flowerdew J., Jia W.* Navigating Academic Language in English Medium Instruction (EMI) Science Classrooms in Hong Kong // RELC Journal. 2024. doi: 10.1177/00336882241261041.

30. *Rose H., Curle S., Aizawa I., et al.* What Drives Success in English Medium Taught Courses? The Interplay Between Language Proficiency, Academic Skills, and Motivation // Studies in Higher Education. 2020. Vol. 45, no. 11. P. 2149–2161.

31. *RozanovaYa., Kudryashova A., Zamyatina O.* Computer-Aided Research of ESP Class Materials: Vocabulary Potential and Learning Opportunities // Language and Culture. 2018. Vol. 42. P. 152–162.

32. *Shao L., Rose H.* Teachers' Experiences of English Medium Instruction in Higher Education: A Cross-Case Investigation of China, Japan and the Netherlands // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2024. Vol. 45, no. 7. P. 2801–2816.

33. *Sidorenko T. V., Rosanova Y. V., Medvedeva O. V., et al.* CLIL and ESP at Tertiary Education: Perspectives of Russia and Lithuania // VestnikTomskogogosudarstvennogouniversiteta — Tomsk State University Journal. 2022. No. 474. P. 35–45. doi: 10.17223/15617793/474/5.

34. *Woźniak M., Crean F.* "How Do I Find the Limit?": Risk Management in EMI and CLIL at University // Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms: CLIL and EMI Approaches / ed. by M.L. Carrió-Pastor, B. Bellés-Fortuño. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. P. 31–61.

References

1. *Isaeva E. V.* Formirovanie terminologicheskoj kompetencii na anglijskom jazyke: fundamental'naja informatika i informacionnye tehnologii // Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. № 3. S. 132–136. [In Rus].

2. *Mironova I. N.* Osnovnye principy i prichiny vnedrenija predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2020. № 4. S. 19–27. doi: 10.17805/trudy.2020.4.3. [In Rus].

3. *Nepomnjashhih I. A.* Sravnitel'naja harakteristika metodicheskih podhodov ESP i CLIL // Materialy XV Mezhdunar. nauch. konf., posvjashhennoj 100-letiju obrazovanija Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2021. [In Rus].

4. *Popova N. V., Kogan M. S., Vdovina E. K.* Predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologija aktualizacii mezhdisciplinarnyh svjazej v tehnicheskom vuze // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23, № 173. S. 29–42. [In Rus].

5. *Rodionova E. V.* CLIL i drugie podhody k mezhdisciplinarnoj integracii inostrannogo jazyka i uchebnogo predmeta: shodstva i otlichija // Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal. 2019. № 1 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/clil-i-drugie-podhody-k-mezhdistsiplinarnoy-integratsii-inostrannogo-yazyka-i-uchebnogo-predmeta-shodstva-i-otlichiya (data obrashhenija: 14.10.2025). [In Rus].

6. *Sidorenko T. V., Kudrjashova A. V.* Ispol'zovanie CLIL v Tomskom politehnicheskom universitete: uspehi i problemy // Rema. Rhema. 2021. № 1. S. 129–143. doi: 10.31862/2500-2953-2021-1-129-143. [In Rus].

7. *Sirotova A. A.* Ispol'zovanie priemov, metodov i modelej sistemy CLIL v processe obuchenija anglijskomu jazyku studentov bakalavriata // Koncept. 2019. № 2. [In Rus].

8. *Solovova E. N., Kozlova Z. A.* Global'nyj fenomen "EMI" — anglijskij jazyk kak sredstvo obuchenija // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija. 2017. № 4. S. 144–149. [In Rus].

9. *Tokareva E. Ju.* Predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie kak metodika aktivizacii processa obuchenija inostrannomu jazyku // Voprosy metodiki prepodavanija v vuze. 2017. T. 6, № 22. S. 81–88. [In Rus].

10. *Ball P.* Does CLIL work? // The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL / ed. by D. A. Hill, A. Pulverness. Norwich: Norwich Institute for Language Education, 2009. P. 32–43.

11. *Bentley K.* The TKT Course CLIL Module. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 144 p.

12. *Carrió-Pastor M. L.* CLIL vs EMI: Different Approaches or the Same Dog with a Different Collar? // Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms: CLIL and EMI Approaches / ed. by M. L. Carrió-Pastor, B. Bellés-Fortuño. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. P. 13–30.

13. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.

14. *Dalton-Puffer C.* Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles // Annual Review of Applied Linguistics. 2011. Vol. 31. P. 182–204.

15. *Dearden J.* English as a Medium of Instruction: A Growing Global Phenomenon. London: British Council, 2015. 40 p.

16. *Dearden J., Macaro E.* Higher Education Teachers' Attitudes Towards English Medium Instruction: A Three-Country Comparison // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2016. Vol. 6, no. 3. P. 455–486.

17. *Galloway N., Ruegg R.* English Medium Instruction (EMI) Lecturer Support Needs in Japan and China // System. 2022. Vol. 105. Article 102728.

18. *Galloway N., Sahan K., McKinley J.* English for Specific Purposes in Surging English-Medium Instruction Contexts // Journal of English-Medium Instruction. 2024. Vol. 3, no. 2. P. 236–259.

19. *Hu H.* Emerging from Content and Language Integrated Learning and English-Medium Instruction, Is CLIL-ised EMI the Next Trend of Education? // Higher Learning Research Communications. 2023. Vol. 13, no. 2. P. 1–8.

20. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

21. *Ikeda M., Izumi S., Watanabe Y., et al.* Soft CLIL and English Language Teaching. London: Routledge, 2022. 234 p.

22. *Kachru B. B.* The English Language in the Outer Circle // World Englishes: Critical Concepts in Linguistics / ed. by K. Bolton, B. B. Kachru. London: Routledge, 2006.

23. *Lemke J. L.* Talking Science: Language, Learning, and Values. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1990. 261 p.

24. *Macaro E., Curle S., Pun J., et al.* A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education // Language Teaching. 2018. Vol. 51, no. 1. P. 36–76.

25. *Martin M. A.* CLIL and ESP: Synergies and Mutual Inspiration // International Journal of Language Studies. 2017. Vol. 11, no. 4. P. 29–48.

26. *Moate J.* Reconceptualising the Role of Talk in CLIL // Apples – Journal of Applied Language Studies. 2011. Vol. 5, no. 2. P. 17–35.

27. *Mortimer E., Scott P.* Making Meaning in Secondary Science Classrooms. Maidenhead: Open University Press, 2003. 168 p.

28. *Pérez-Vidal C.* Languages for All in Education: CLIL and ICLHE at the Crossroads of Multilingualism, Mobility and Internationalisation // Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments / ed. by M. Juan-Garau, J. Salazar-Noguera. Cham: Springer, 2015. P. 31–50.

29. *Pun J. K. H., Flowerdew J., Jia W.* Navigating Academic Language in English Medium Instruction (EMI) Science Classrooms in Hong Kong // RELC Journal. 2024. doi: 10.1177/00336882241261041.

30. *Rose H., Curle S., Aizawa I., et al.* What Drives Success in English Medium Taught Courses? The Interplay Between Language Proficiency, Academic Skills, and Motivation // Studies in Higher Education. 2020. Vol. 45, no. 11. P. 2149–2161.

31. *RozanovaYa., Kudryashova A., Zamyatina O.* Computer-Aided Research of ESP Class Materials: Vocabulary Potential and Learning Opportunities // Language and Culture. 2018. Vol. 42. P. 152–162.

32. *Shao L., Rose H.* Teachers' Experiences of English Medium Instruction in Higher Education: A Cross-Case Investigation of China, Japan and the Netherlands // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2024. Vol. 45, no. 7. P. 2801–2816.

33. *Sidorenko T. V., Rosanova Y. V., Medvedeva O. V., et al.* CLIL and ESP at Tertiary Education: Perspectives of Russia and Lithuania // VestnikTomskogogosudarstvennogouniversiteta — Tomsk State University Journal. 2022. No. 474. P. 35–45. doi: 10.17223/15617793/474/5.

34. *Woźniak M., Crean F.* "How Do I Find the Limit?": Risk Management in EMI and CLIL at University // Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms: CLIL and EMI Approaches / ed. by M.L. Carrió-Pastor, B. Bellés-Fortuño. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. P. 31–61.

Информация об авторах

О. А. Демченкова — кандидат социологических наук, доцент Школы иностранных языков
О. А. Марина — кандидат педагогических наук, доцент Школы иностранных языков
И. В. Якушева — кандидат филологических наук, профессор Школы иностранных языков

Information about the authors

O. A. Demchenkova — PhD (Sociology), Associate Professor of the School of Foreign Languages
O. A. Marina — PhD (Education), Associate Professor of the School of Foreign Languages
I. V. Yakusheva — PhD (Philology), Professor of the School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 11.06.2026; одобрена после рецензирования 21.08.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 11.06.2026; approved after reviewing 21.08.2026; accepted for publication 15.09.2026.

К. П. Цицикашвили

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 126–137.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 126–137.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–126–137

ПРИЧИНЫ ОТСЕВА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ НИУ ВШЭ)

Ксения Павловна Цицикашвили
Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, tsitsikashvili.k.p@hse.ru, SPIN-код: 7458-0086, ORCID: 0000-0002-2550-864X

Аннотация. Досрочное прекращение обучения студентами педагогических магистратур приобретает особую актуальность в условиях дефицита квалифицированных педагогов и растущих требований к профессиональной переподготовке в системе образования. Вместе с тем факторы и обстоятельства отчисления с этих программ на данный момент остаются неясными. Учитывая, что педагогические магистратуры имеют ряд специфических особенностей — сочетание академических курсов с интенсивной педагогической практикой и освоением ценностно ориентированных компетенций, — перенос выводов предыдущих исследований на данные образовательные программы невозможен. Цель статьи — выявить и систематизировать причины, приводящие к отчислению студентов педагогической магистратуры. Проведен тематический анализ полуструктурированных интервью (n = 21) с бывшими магистрантами программы «Педагогическое образование» Института образования НИУ ВШЭ. На его основе разработана типология причин досрочного завершения обучения и описаны механизмы, через которые отдельные факторы и их сочетания приводят к уходу студентов. Ключевыми причинами отчисления являются нехватка времени и перегрузки из-за совмещения учебы и работы, трудности академической и социальной интеграции, а также разочарование в профессии учителя, выражавшееся в снижении интереса к педагогическим

© Цицикашвили К. П., 2026

дисциплинам и сложностях в выполнении требований учебного процесса. Результаты демонстрируют частичную применимость модели В. Тинто к контексту педагогической магистратуры и указывают на необходимость разработки адресных мер по удержанию студентов таких программ.

Ключевые слова: педагогическая магистратура, отчисление студентов, магистранты, учителя, школа, университет, академическая интеграция, социальная интеграция, разочарование в профессии учителя.

Для цитирования: Цицикашвили К. П. Причины отсева студентов педагогической магистратуры (на примере Института образования НИУ ВШЭ) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 126–137. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–126–137

Original article

REASONS FOR STUDENT ATTRITION IN A MASTER'S PROGRAMME IN TEACHER EDUCATION (THE CASE OF THE INSTITUTE OF EDUCATION, HSE UNIVERSITY)

Kseniia P. Tsitsikashvili
Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, tsitsikashvili.k.p@hse.ru, SPIN-code: 7458-0086, ORCID: 0000-0002-2550-864X

Abstract. Early withdrawal from master's programmes in teacher education is becoming especially relevant amid a shortage of qualified teachers and growing demands for professional retraining in the education system. At the same time, the factors and circumstances of attrition from these programmes remain unclear. Given that such programmes have a number of specific features — a combination of academic coursework with intensive teaching practice and the acquisition of value-oriented competencies — the findings of previous studies cannot be transferred directly to them. Purpose of the article is to identify and systematise the reasons for student attrition from a master's programme in teacher education. A thematic analysis of semi-structured interviews (n = 21) with former students of the "Teacher Education" master's programme at the HSE Institute of Education was carried out. On this basis, a typology of the reasons for early withdrawal was developed, and the mechanisms through which individual factors and their combinations lead to students' departure were described. The key reasons for attrition are a lack of time and overload caused by combining study and work, difficulties of academic and social integration, and disappointment in the teaching profession, manifested in a declining interest in pedagogical disciplines and difficulties in meeting the requirements of the study process. The findings demonstrate the partial applicability of Tinto's model to the context of a master's programme in teacher education and point to the need to develop targeted measures to retain students of such programmes.

Keywords: master's programme in teacher education, student attrition, master's students, teachers, school, university, academic integration, social integration, disappointment in the teaching profession.

For citation: Tsitsikashvili K. P. Reasons for Student Attrition in a Master's Programme in Teacher Education (the Case of the Institute of Education, HSE University). *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):126–137. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–126–137

Введение. Педагогическая магистратура нацелена на подготовку специалистов для школьного и дошкольного образования, методической работы и управления образовательными учреждениями. В нее приходят выпускники бакалавриата как педагогических, так и непедагогических направлений, включая сменивших профессиональный вектор после первого высшего образования [6]. Специфика программ — сочетание академических дисциплин и педагогической практики, а также освоение ценностно ориентированных компетенций [2], поскольку профессия учителя предполагает не только передачу знаний, но и воспитательное влияние на подрастающее поколение [4].

Современные вызовы российского образования — дефицит педагогических кадров и высокий уровень увольнения учителей из школы (около 200 тыс. человек в 2022 году, что стало максимальным показателем за последние семь лет) — усиливают значимость программ педагогической магистратуры. Досрочное прекращение обучения означает прямые и непрямые потери для университетов и студентов и усугубляет кадровый дефицит в школах. При этом причины отсева в педагогических магистратурах остаются малоизученными: внимание исследователей сосредоточено на бакалавриате и аспирантуре [1; 9], а по магистратуре существуют лишь отдельные зарубежные работы [12]. Актуальность усиливает и переход России на национальную модель высшего образования, предполагающий переработку программ магистратуры [8].

Цель исследования — выявить и систематизировать причины отчисления из педагогической магистратуры на примере программы «Педагогическое образование» НИУ ВШЭ с помощью тематического анализа полуструктурированных интервью с бывшими магистрантами, что позволило разработать типологию причин и описать механизмы их влияния на решение о прекращении обучения.

Обзор литературы. Причины отсева традиционно рассматриваются через индивидуальные, социально-интеграционные и институциональные факторы. К индивидуальным относят низкую академическую подготовленность, несоответствие ожиданий реальному опыту, финансовые трудности и личные или семейные обязательства [32]; отчисление порой выступает стратегией корректировки профессионального выбора, но часто влечет временные, экономические и психологические потери [3; 13; 14; 17]. Ключевую роль играет социальная интеграция — включенность студента в академическую и внеакадемическую жизнь вуза; ее недостаток ведет к отчуждению, а конфликты с преподавателями могут стать триггером отчисления [18; 31]. Институциональные факторы включают качество образовательных услуг, организацию учебного процесса, инфраструктуру и карьерное сопровождение [20]; несоответствие учебного трека ожиданиям отражает неудовлетворенность профессиональными перспективами [7].

Доля отчисленных магистрантов в разных университетах достигает 12–35% [27; 35], и для этой группы особенно важны социальная интеграция и академическая поддержка [31]. Однако целостной типологии причин отсева применительно к педагогическим магистратурам нет, хотя эти программы специфичны: учебные курсы сочетаются с обязательной практикой в школах; в них приходят студенты без педагогического образования, сразу сталкивающиеся с преподаванием; профессия предполагает выраженную ценностную составляющую; контингент крайне не-

однороден. Таким образом, сохраняется исследовательский пробел — отсутствие эмпирически обоснованного анализа факторов отчисления именно в педагогических магистратурах, — заполнению которого посвящено данное исследование.

Теоретическая рамка. Исследование опирается на теорию академического отсева В. Тинто, одну из наиболее авторитетных в области удержания студентов [34]. Согласно ей, решение о продолжении или прекращении обучения определяется ожиданиями и целями студента и их совпадением с реальностью, уровнем интеграции в академическую и социальную среду, а также предшествующим образовательным и профессиональным опытом. Низкий уровень интеграции, несоответствие ожиданий и трудности, связанные с предыдущим образованием, повышают вероятность отсева. Рамка Тинто использована как аналитическая схема: коды и темы группировались по трем измерениям — индивидуальные характеристики, академическая и социальная интеграция, — что позволило не только классифицировать причины, но и показать их взаимосвязи и специфику педагогической магистратуры, где академическая нагрузка тесно переплетена с работой в школе.

Данные и метод. Основной метод — тематический анализ полуструктурированных интервью бывших студентов педагогической магистратуры Института образования НИУ ВШЭ; выборка стихийная. В исследовании участвовал 21 бывший магистрант программы «Педагогическое образование» (мужчин — 6, женщин — 15); 6 человек уже имели педагогическое образование, один — степень кандидата педагогических наук. Гайд из 21 вопроса включал блоки: причины поступления, отношение к магистратуре, опыт обучения, опыт отчисления и дальнейшие планы; он составлен на основе обзора международной литературы, цели исследования и работ по дизайну полуструктурированного интервью [24]. Интервью проводились добровольно в Zoom с согласия респондентов (без сбора персональных данных) с января по март 2024 года и длились в среднем 35 минут. Для анализа использован алгоритм, основанный на процедурах Bryman [16] и описанный в [5]. Условием является участие только бывших студентов одной программы НИУ ВШЭ, что ограничивает перенос результатов на другие программы в области педагогики и образования.

Результаты. Далее рассматривается восприятие самого факта отчисления студентами, ключевые причины досрочного ухода и механизмы их влияния на решение о прекращении обучения.

1. Восприятие отчисления студентами педагогической магистратуры

Многие участники не воспринимали отчисление как серьезную неудачу: у всех уже было высшее образование, поэтому прекращение обучения в магистратуре не казалось критической потерей. Часть респондентов прибегала к рационализации, объясняя решение переоценкой жизненных ценностей и приоритетов. Для некоторых магистратура была скорее формальным требованием, чем уникальной возможностью, и могла быть заменена более доступными вариантами; отношение к отчислению было тесно связано с мотивами поступления — при цели получить диплом или отсрочить «выход во взрослую жизнь» студенты охотнее прерывали обучение. Другие находили альтернативные пути к своим целям, например поступление на заочную магистратуру с меньшими требованиями, или искали в незавершенном опыте позитивные стороны, что можно расценивать как копинг-стратегию.

«У меня еще в бакалавриате никогда не было мысли, что можно его не окончить. А здесь базовое образование уже получено, и из магистратуры можно уйти, особо ничего не потеряв» (интервью № 2, жен., психология).

Восприятие отчисления как «не неудачи» отчасти объясняется нежеланием признать неуспех в достижении образовательных целей и стремлением рационализировать решение. Это указывает на актуальность снижения отсева, который ведет к институциональным и индивидуальным потерям, хотя и менее травматичным, чем при отчислении из бакалавриата. Объем вложенных усилий влиял на «тяжесть» решения: студенты, ушедшие в первые месяцы, принимали его быстро и оценивали как менее затратное, тогда как уходившие на втором курсе колебались дольше, поскольку уже вложенные усилия и средства делали отчисление менее выгодной стратегией. *«Долго думал. Ну чего, зря, что ли, два года учился? Пока ты думаешь, время-то идет и надо уже принимать решение» (интервью № 3, муж., инженерия).*

2. Причины отчисления из педагогической магистратуры.

2.1. Индивидуальные причины отчисления. Одним из основных мотивов было разочарование в профессии учителя, проявлявшееся в нескольких аспектах: расхождение ожиданий от профессии и реальности у тех, кто сталкивался с педагогической деятельностью лишь опосредованно; отсутствие теоретической и методической подготовки и опыта работы с аудиторией; упрощенное представление о работе учителя; трактовка интереса к смежным наукам (психологии, социологии) как педагогического призвания; снижение интереса к содержанию педагогического образования, в том числе сложности при изучении гуманитарных дисциплин у студентов с техническим бэкграундом; синдром самозванца у респондентов с альтруистическими мотивами, а иногда, напротив, угнетающее ощущение «особой миссии» учителя. *«В лагере с детьми играть — это не то же самое, что в школе нормальный урок вести, со своими задачами и структурой» (№ 9; жен.; социология).*

Поскольку магистранты с начала обучения работали в школе, большинство называло главным затруднением совмещение педагогической деятельности и учебы: нехватку времени, стресс, усталость и физическое истощение, отсутствие времени на отдых и хобби, а у части — выгорание. Дополнительно влияли длительная дорога, необходимость пропускать занятия из-за совпадения школьного и университетского расписания и отсутствие дистанционного формата, а также финансовые трудности, вынуждавшие совмещать учебу с работой на полную ставку, поскольку стипендии не хватало, особенно для жизни в Москве. На потерю мотивации влияли и личные отношения, переезд в другой город или страну, а также отсутствие хороших отношений с одногруппниками и преподавателями. *«Я не посетил ни одного мероприятия в Москве. Совсем. А зачем такая жизнь, если ты не успеваешь жить?» (№ 3; муж.; инженерия).*

2.2. Академическая интеграция и отчисление. Важными предикторами отсева были сложности при написании ВКР и отсутствие поддержки при подготовке курсовой и дипломной работ. Выделено три типа студентов: «перфекционисты», боявшиеся не написать достойную работу; «начинающие исследователи» с низким уровнем компетенций, осознававшие пробелы, но не получавшие помощи научного руководителя; «исследователи», предлагавшие собственные темы, которые не вписывались в работу центров

института. Совмещение учебы и работы и нехватка времени вели к истощению и потере интереса к учебе: задания вызывали фрустрацию из-за сложности и неясной значимости, а отсутствие видимой практической пользы лишало обучение смысла. Студенты с четкими карьерными целями при несовпадении ожиданий отчислялись быстрее, тогда как не имевшие ясной стратегии дольше размышляли и уходили в конце первого или на втором курсе. *«Я слишком мало плюсов увидел очевидных для себя. И, отучившись где-то около года, решил уйти» (№ 16; муж.; промышленная теплоэнергетика).*

2.3. Институциональные причины отчисления. Частой причиной было недовольство программой: несоответствие интересов и желаний структуре учебного плана, низкая практикоориентированность знаний, сложности с электронными системами вуза (ЛМС) и непривычной десятибалльной системой оценивания. Студенты отмечали, что не видели поддержки со стороны учебного заведения: некоторые преподаватели отказывались подключать их дистанционно, а в ситуации размышлений об отчислении им не к кому было обратиться, что снижало мотивацию к обучению в целом. У респондентов с опытом предыдущей магистратуры завышенных ожиданий не было, и основным мотивом ухода для них становилась невозможность совмещать работу и учебу, а также разочарование в профессии учителя. *«Преподаватели принципиально не хотят подключать тебя по зуму. Это и стало основной причиной, почему мне пришлось уйти из программы» (№ 9; жен.; социология).*

2.4. Социальная интеграция и отчисление. Роль социальной интеграции оказалась противоречивой. С одной стороны, обучение рядом с сильными коллегами не мотивировало, а становилось сдерживающим фактором; с другой — отсутствие дружеских связей с одногруппниками влияло на решение уйти у тех, кто шел за коммуникацией, но было неважно для остальных. В целом взаимодействие в группе и с преподавателями оценивалось благоприятно, особенно у тех, кто ранее учился в других вузах. При этом сохранялось противоречие: при положительных отзывах о коммуникации респонденты были недовольны поддержкой при написании итоговых работ, что, вероятно, отражает не столько недочет Программы, сколько слабую подготовку студентов к академическому письму. Решение об отчислении в основном обсуждалось с семьей и друзьями, а не с одногруппниками, преподавателями и научным руководителем, что говорит о невысокой интеграции респондентов в пространство вуза. *«Среда, в которой настоящие учителя, все отличники, а я понимаю, что я не такая блестящая, я даже план урока не умею составлять» (№ 14; жен.; социология).*

Обсуждение результатов. Бывшие магистранты воспринимают отчисление скорее положительно и не жалеют о выборе, подчеркивая, что он помог переосмыслить профессиональный и жизненный путь. Большую роль сыграло разочарование в профессии учителя, особенно у тех, кто ранее не работал в школе: столкнувшись с реальной педагогической деятельностью, многие осознали, что это не их призвание, причем респонденты с альтруистическими мотивами переживали несовпадение болезненнее и сталкивались с синдромом самозванца [11; 30]. Те, кто поступал из внутренних мотивов [15], уходили из-за снижения интереса к содержанию образования, а ориентированные на внешние мотивы [26] — разочаровавшись в профессии при столкновении с реальностью.

Согласно модели Тинто [33], значимы слабая академическая и социальная интеграция. Совмещение учебы и работы, перегрузки и финансовые трудности вели к усталости, выгоранию и сложностям с курсовыми и дипломными работами [19], а затем к утрате мотивации и фрустрации [22]; влияли также перестройка приоритетов [35] и несоответствие интересов структуре программы. Студенты с четко выстроенным образовательным и карьерным маршрутом отчислялись быстрее [27]. Социальная интеграция стала одной из основных причин отсева [31]: сказывалась слабая поддержка преподавателей и научного руководителя [18; 25]. Результаты при этом противоречивы: отсутствие дружеских связей было решающим лишь для части студентов; peer-эффекты [23] для многих оказались не мотивирующими, а сдерживающими [18]. Респонденты, давно окончившие бакалавриат, спокойно воспринимали слабую включенность в сообщество [28]: несмотря на негативное влияние отложенного поступления [10], более зрелые студенты мотивированы не меньше [29] и лучше видят цель обучения [21], а не получив пользы, принимали решение уйти.

Заключение. Анализ показал частичную применимость модели Тинто к причинам отчисления из педагогической магистратуры и одновременно невозможность рассматривать проблему только через эту рамку, рассчитанную на бакалавриат и не учитывающую особенности педагогических программ, например прохождение практики. Специфической причиной, не встречающейся в работах по отсеву, стало разочарование в выбранной профессии; в остальном различий между отсевом в педагогической магистратуре, магистратуре в целом и бакалавриате не выявлено. Понимание этих причин позволит разработать и внедрить адресные меры удержания и повысить качество подготовки педагогических кадров. Ограничение выборки (бывшие студенты одной программы одного вуза) требует аналогичных исследований в других вузах; кроме того, данные отражают опыт уже отчисливших студентов, тогда как мотивация и факторы продолжения обучения у неотчисливших могут существенно отличаться, поэтому результаты фиксируют специфический опыт прервавших обучение.

Список источников

1. *Бекова С. К.* Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 83–109.

2. *Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И.* Традиционные ценности современного российского педагогического общества // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 4–17.

3. *Горбунова Е. В.* Выбытие студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 110–131.

4. *Лапшина Д. И.* Подготовка студентов магистратуры непедагогического профиля к педагогической деятельности // Человек и образование. 2015. № 2 (43). С. 100–103.

5. Практики анализа качественных данных в социальных науках : учеб. пособие / отв. ред. Е. В. Полухина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. 383 с.

6. *Рожкова К. В., Рощин С. Ю., Солнцев С. А. и др.* Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 69–92.

7. *Суховская Д. Н.* Социальные ожидания магистрантов от обучения в высшей школе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 73. С. 207–227.

8. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования в Российской Федерации».

9. *Шмелева Е. Д., Фрумин И. Д.* Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 110–136.

10. *Attewell P., Heil S., Reisel L.* What is academic momentum? And does it matter? // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2012. Vol. 34, no. 1. P. 27–44.

11. *Balyer A., Özcan K.* Choosing teaching profession as a career: students' reasons // International Education Studies. 2014. Vol. 7, no. 5. P. 104 –115.

12. *Bengmark S., Fainsilber L., Gustafsson T.* What graduates want in teacher education // Scandinavian Journal of Educational Research. 2024. P. 1–13.

13. *Bernardo A., Esteban M., Fernández E., et al.* Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. P. 1610.

14. *Böhn S., Deutscher V.* Dropout from initial vocational training — a meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view // Educational Research Review. 2022. Vol. 35. Art. 100414.

15. *Bruinsma M., Jansen E.* Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? // European Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 33. P. 185–200.

16. *Bryman A.* Social research methods. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. 784 p.

17. *DeClou L.* Who stays and for how long: examining attrition in Canadian graduate programs // Canadian Journal of Higher Education. 2016. Vol. 46, no. 4. P. 174–198.

18. *Forbes A., Wickens E.* A good social life helps students to stay the course // Times Higher Education Supplement. 2005. No. 1676. P. 58–63.

19. *Holmqvist Olander M.* Development of students' knowledge about didactics during their first year of the master's programme in didactics // Reflective Practice. 2016. Vol. 17, no. 4. P. 507–521.

20. *Mayhew M. J., Pascarella E. T., Bowman N. A., et al.* How college affects students. Vol. 3: 21st century evidence that higher education works. San Francisco : John Wiley & Sons, 2016. 768 p.

21. *McCune V., Hounsell J., Christie H., et al.* Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education // Teaching in Higher Education. 2010. Vol. 15, no. 6. P. 691–702.

22. *Oolbekkink-Marchand H., Oosterheert I., Scholte Lubberink L., et al.* The position of student teacher practitioner research in teacher education: teacher educators' perspectives // Educational Action Research. 2022. Vol. 30, no. 3. P. 445–461.

23. *Pascarella E. T.* Student-faculty informal contact and college outcomes // Review of Educational Research. 1980. Vol. 50, no. 4. P. 545–595.

24. *Patton M. Q.* Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015. 832 p.

25. *Phan H. P.* Narratives of 'delayed success': a life course perspective on understanding Vietnamese international students' decisions to drop out of PhD programmes // Higher Education. 2023. Vol. 87, no. 1. P. 51–67.

26. *Pop M. M., Turner J. E.* "To be or not to be… a teacher?" Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2009. Vol. 15, no. 6. P. 683–700.

27. *Rotem N., Yair G., Shustak E.* Dropping out of master's degrees: objective predictors and subjective reasons // Higher Education Research & Development. 2021. Vol. 40, no. 5. P. 1070–1084.

28. *Sanz-Ponce J. R., Giménez-Beut J. A., García-Grau P., et al.* Teaching difficulties and personal variables: a study with students of the master's degree in teaching in Valencia and Sevilla // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Art. 1520942.

29. *Sheard M.* Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance // The British Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 79, no. 1. P. 189–204.

30. *Sinclair C.* Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2008. Vol. 36, no. 2. P. 79–104.

31. *Thomsen J.-P.* The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion // Higher Education. 2022. Vol. 83. P. 1021–1038.

32. *Timiyo A. J., Sriram N.* Role of research-based learning on graduates' career prospects // Higher Education Studies. 2021. Vol. 11, no. 3. P. 1–10.

33. *Tinto V.* Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research // Review of Educational Research. 1975. Vol. 45, no. 1. P. 89–125.

34. *Tinto V.* Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 312 p.

35. *Zewotir T., North D., Murray M.* The time to degree or dropout amongst full-time master's students at University of KwaZulu-Natal // South African Journal of Science. 2015. Vol. 111, no. 9/10. P. 1–6.

References

1. *Bekova S. K.* Akademicheskoe samoubijstvo: scenarii otseva v rossijskoj aspiranture // Voprosy obrazovanija. 2020. № 2. S. 83–109. [In Rus].

2. *Vasil'eva O. Ju., Basjuk V. S., Kazakova E. I.* Tradicionnye cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obshhestva // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 4–17. [In Rus].

3. *Gorbunova E. V.* Vybytie studentov iz vuzov: issledovanija v Rossii i SShA // Voprosy obrazovanija. 2018. № 1. S. 110–131. [In Rus].

4. *Lapshina D. I.* Podgotovka studentov magistratury nepedagogicheskogo profilja k pedagogicheskoj dejatel'nosti // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 2 (43). S. 100–103. [In Rus].

5. Praktiki analiza kachestvennyh dannyh v social'nyh naukah : ucheb. posobie / otv. red. E. V. Poluhina; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2023. 383 s. [In Rus].

6. *Rozhkova K. V., Roshhin S. Ju., Solncev S. A. i dr.* Otdacha na magisterskuju stepen' na rossijskom rynke truda // Voprosy jekonomiki. 2021. № 8. S. 69–92. [In Rus].

7. *Suhovskaja D. N.* Social'nye ozhidanija magistrantov ot obuchenija v vysshej shkole // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija. 2023. № 73. S. 207–227. [In Rus].

8. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12.05.2023 № 343 «O nekotoryh voprosah sovershenstvovanija sistemy vysshego obrazovanija v Rossijskoj Federacii».[In Rus].

9. *Shmeleva E. D., Frumin I. D.* Faktory otseva studentov inzhenerno-tehnicheskogo profilja v rossijskih vuzah // Voprosy obrazovanija. 2020. № 3. S. 110–136. [In Rus].

10. *Attewell P., Heil S., Reisel L.* What is academic momentum? And does it matter? // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2012. Vol. 34, no. 1. P. 27–44.

11. *Balyer A., Özcan K.* Choosing teaching profession as a career: students' reasons // International Education Studies. 2014. Vol. 7, no. 5. P. 104 –115. [In Rus].

12. *Bengmark S., Fainsilber L., Gustafsson T.* What graduates want in teacher education // Scandinavian Journal of Educational Research. 2024. P. 1–13.

13. *Bernardo A., Esteban M., Fernández E., et al.* Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. P. 1610.

14. *Böhn S., Deutscher V.* Dropout from initial vocational training — a meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view // Educational Research Review. 2022. Vol. 35. Art. 100414.

15. *Bruinsma M., Jansen E.* Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? // European Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 33. P. 185–200.

16. *Bryman A.* Social research methods. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. 784 p.

17. *DeClou L.* Who stays and for how long: examining attrition in Canadian graduate programs // Canadian Journal of Higher Education. 2016. Vol. 46, no. 4. P. 174–198.

18. *Forbes A., Wickens E.* A good social life helps students to stay the course // Times Higher Education Supplement. 2005. No. 1676. P. 58–63.

19. *Holmqvist Olander M.* Development of students' knowledge about didactics during their first year of the master's programme in didactics // Reflective Practice. 2016. Vol. 17, no. 4. P. 507–521.

20. *Mayhew M. J., Pascarella E. T., Bowman N. A., et al.* How college affects students. Vol. 3: 21st century evidence that higher education works. San Francisco : John Wiley & Sons, 2016. 768 p.

21. *McCune V., Hounsell J., Christie H., et al.* Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education // Teaching in Higher Education. 2010. Vol. 15, no. 6. P. 691–702.

22. *Oolbekkink-Marchand H., Oosterheert I., Scholte Lubberink L., et al.* The position of student teacher practitioner research in teacher education: teacher educators' perspectives // Educational Action Research. 2022. Vol. 30, no. 3. P. 445–461.

23. *Pascarella E. T.* Student-faculty informal contact and college outcomes // Review of Educational Research. 1980. Vol. 50, no. 4. P. 545–595.

24. *Patton M. Q.* Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice. 4th ed. Thousand Oaks : Sage Publications, 2015. 832 p.

25. *Phan H. P.* Narratives of 'delayed success': a life course perspective on understanding Vietnamese international students' decisions to drop out of PhD programmes // Higher Education. 2023. Vol. 87, no. 1. P. 51–67.

26. *Pop M. M., Turner J. E.* "To be or not to be… a teacher?" Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2009. Vol. 15, no. 6. P. 683–700.

27. *Rotem N., Yair G., Shustak E.* Dropping out of master's degrees: objective predictors and subjective reasons // Higher Education Research & Development. 2021. Vol. 40, no. 5. P. 1070–1084.

28. *Sanz-Ponce J. R., Giménez-Beut J. A., García-Grau P., et al.* Teaching difficulties and personal variables: a study with students of the master's degree in teaching in Valencia and Sevilla // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Art. 1520942.

29. *Sheard M.* Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance // The British Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 79, no. 1. P. 189–204.

30. *Sinclair C.* Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2008. Vol. 36, no. 2. P. 79–104.

31. *Thomsen J.-P.* The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion // Higher Education. 2022. Vol. 83. P. 1021–1038.

32. *Timiyo A. J., Sriram N.* Role of research-based learning on graduates' career prospects // Higher Education Studies. 2021. Vol. 11, no. 3. P. 1–10.

33. *Tinto V.* Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research // Review of Educational Research. 1975. Vol. 45, no. 1. P. 89–125.

34. *Tinto V.* Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 312 p.

35. *Zewotir T., North D., Murray M.* The time to degree or dropout amongst full-time master's students at University of KwaZulu-Natal // South African Journal of Science. 2015. Vol. 111, no. 9/10. P. 1–6.

Информация об авторе
К. П. Цицикашвили — аспирант Института образования

Information about the author
K. P. Tsitsikashvili — Graduate Student, Institute of Education

Статья поступила в редакцию 16.06.2026; одобрена после рецензирования 08.09.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 16.06.2026; approved after reviewing 08.09.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Приложение 1

Таблица 1

Выборка респондентов для интервью

№ респондента	Пол	Вуз, в котором был окончен бакалавриат	Направление	Наличие пед. образования	Наличие диплома магистратуры	Диплом магистра, направление	Поступление сразу после бакалавриата / с перерывом	Работа после отчисления
1	ж	МГУ	Психология	Нет	Нет	–	Сразу	Школа
2	ж	СПбГУ	Психология	Нет	Да	Психология	2 года перерыва	Школа
3	м	Московский институт геодезии и картографии	Инженерия	Нет	Нет	–	1 год перерыва	Колледж
4	м	МПГУ	Иностранные языки	Да	Да	Психология	Сразу	Репетитор + школа
5	ж	Белгородский государственный научно-исследовательский университет	Филология	Да	Нет	–	3 года перерыва	Педагогический дизайнер + школа
6	ж	Новосибирский государственный университет	Экономика	Нет	Нет	–	5 лет перерыва	Методист
7	ж	РЭУ имени Плеханова	Экономика	Да	Нет	Есть аспирантура (кандидат наук)	12 лет перерыва	Школа
8	ж	ВШЭ	Экономика и статистика	Нет	Нет	–	Сразу	Предпринимательство
9	ж	МГУ	Социология	Нет	Нет	–	Сразу	Вуз
10	м	Мурманский арктический университет	История	Нет	Нет	–	Сразу	Колледж
11	ж	Университет Лобачевского	История	Нет	Нет	–	Сразу	Исследовательский институт
12	ж	МГПУ	История	Да	Нет	–	6 лет перерыва	Школа
13	ж	ВШЭ	История	Нет	Нет	–	Сразу	Не работает
14	ж	ВШЭ	Социология	Нет	Да	Социология	Сразу	Вуз
15	ж	МПГУ	Филология	Да	Нет	–	Сразу	Школа
16	м	Московский политехнический университет	Промышленная теплоэнергетика	Нет	Нет	–	Сразу	Колледж

17	м	МГПУ	Психология	Нет	Да	Филология	2 года перерыва	Школа
18	ж	ВШЭ (Нижний Новгород)	Цифровой маркетинг	Нет	Да	Менеджмент	1 год перерыва	IT-индустрия
19	ж	МПГУ	Иностранные языки	Да	Нет	–	4 года перерыва	Школа
20	м	МГУ	Журналистика	Нет	Нет	–	Сразу	Издательство
21	ж	ДВФУ	Юриспруден-ция	Нет	Нет	–	Сразу	Частный сектор

Довень Чэнь

И. Ю. Заволжанская

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 138–148.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 138–148.

Научная статья
УДК 378.147
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–138–148

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА СТИЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОКАЛИСТА В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Довень Чэнь[1], Ирина Юрьевна Заволжанская[2]
[1, 2] Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
[1] 2836638587@qq.com
[2] irina.ky2@yandex.ru, SPIN-код: 5306-1426

Аннотация. В XXI веке проблема стилевой подготовки вокалиста приобрела особую значимость, поскольку профессиональное исполнение связано не только с мастерским владением голосом, но и с пониманием историко-культурного контекста произведения, особенностей музыкального языка эпохи, жанра, авторского стиля и национальной исполнительской традиции. Особенно актуальной данная проблема становится в условиях межкультурного взаимодействия российской, европейской и китайской вокально-педагогических школ, которое в последнее время заметно активизировалось.

Методологическую основу исследования составили компетентностный, герменевтический, культурологический и музыкально-исполнительский подходы. В работе использованы методы теоретического и сравнительно-сопоставительного анализа, обобщения и систематизации научных источников по вокальной педагогике, исполнительству и проблеме стилевой подготовки музыканта.

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований уточнено содержание понятия «стилевая компетентность вокалиста». Данное качество рассматривается как интегративное профессионально-личностное образование, включающее знания о музыкальных стилях, способность к художественно обоснованной интерпретации произведения и умение реализовывать стилевые особенности средствами вокального исполне-

© Довень Чэнь, Заволжанская И. Ю., 2026

ния. Определена структура стилевой компетентности вокалиста, включающая когнитивный, интерпретационный, исполнительский и ценностно-эмоциональный компоненты. Показано, что данные компоненты взаимосвязаны и обеспечивают целостность профессиональной подготовки исполнителя.

Стилевая компетентность вокалиста является важным условием художественно достоверного исполнения произведений различных эпох, направлений и национальных традиций. Авторский вклад заключается в уточнении понятия стилевой компетентности вокалиста, систематизации теоретико-методологических подходов к ее изучению и обосновании четырехкомпонентной структуры данного феномена. Результаты статьи могут быть использованы при дальнейшей разработке методики формирования стилевой компетентности вокалистов в системе музыкального образования.

Ключевые слова: стилевая компетентность, вокальное искусство, музыкально-педагогическое образование, вокальная педагогика, музыкальная интерпретация, исполнительский стиль, художественное мышление, бельканто, китайская вокальная школа, межкультурное взаимодействие.

Для цитирования: Понятие и структура стилевой компетентности вокалиста в современной музыкально-педагогической науке // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 138–148. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–138–148

Original article

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF THE STYLISTIC COMPETENCE OF A VOCALIST IN MODERN MUSICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE

Douwen Chen[1], Irina Yu. Zavolzhanskaya[2]
[1, 2] Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
[1] 2836638587@qq.com
[2] irina.ky2@yandex.ru, SPIN-code: 5306-1426

Abstract. In the twenty-first century, the problem of stylistic training of vocalists has acquired particular significance, since professional performance is connected not only with masterful command of the voice, but also with an understanding of the historical and cultural context of a work, the specific features of the musical language of an epoch, genre, authorial style, and national performance tradition. This problem becomes especially relevant in the context of intercultural interaction among Russian, European, and Chinese vocal-pedagogical schools, which has become noticeably more active in recent years.

The methodological basis of the study is formed by the competence-based, hermeneutic, cultural, and music-performance approaches. The work uses the methods of theoretical and comparative analysis, generalization, and systematization of scholarly sources in vocal pedagogy, performance practice, and the problem of stylistic training of musicians.

Based on the analysis of Russian and foreign studies, the content of the concept "stylistic competence of a vocalist" is clarified. This quality is considered as an integrative professional and personal formation that includes knowledge of musical styles, the ability to create an artistically grounded interpretation of a work, and the ability to realize stylistic features through vocal performance. The structure of the stylistic competence of a vocalist is defined as including cognitive, interpretative, performance, and value-emotional components. It is shown that these components are interrelated and ensure the integrity of the performer's professional training.

The stylistic competence of a vocalist is an important condition for the artistically authentic performance of works of different epochs, trends, and national traditions. The author's

contribution consists in clarifying the concept of the stylistic competence of a vocalist, systematizing theoretical and methodological approaches to its study, and substantiating the four-component structure of this phenomenon. The results of the article may be used in the further development of methods for forming the stylistic competence of vocalists in the system of music education.

Keywords: stylistic competence, vocal art, music-pedagogical education, vocal pedagogy, musical interpretation, performance style, artistic thinking, bel canto, Chinese vocal school, intercultural interaction.

For citation: Douwen Chen, Zavolzhanskaya I. Yu. The Concept and Structure of the Stylistic Competence of a Vocalist in Modern Musical and Pedagogical Science. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):138–148. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–138–148

Современное музыкально-педагогическое образование ориентировано не только на развитие вокально-технических навыков исполнителя, но и на формирование способности к художественно осмысленной интерпретации музыкального произведения, что связано с культурологическим пониманием музыкального образования и задачами профессиональной подготовки музыканта-педагога [3, с. 69–76; 13, с. 130–141]. В условиях активного межкультурного взаимодействия и расширения мирового музыкального пространства особое значение приобретает проблема подготовки вокалистов, способных понимать стилевые особенности произведений различных эпох, направлений и национальных традиций.

Вокальное музицирование представляет собой сложный художественный процесс, включающий не только воспроизведение нотного текста средствами исполнительской техники, но и раскрытие интонационно-смысловой природы произведения [1, с. 56; 6]. В связи с этим в современной музыкальной педагогике все чаще используется понятие «стилевая компетентность», отражающее способность исполнителя к адекватной стилевой интерпретации музыкального произведения [7, с. 61].

В современной музыкально-педагогической науке отсутствует единая трактовка понятия «стилевая компетентность». Это обусловлено сложностью самого феномена музыкального стиля, который включает исторические, культурные, художественные и исполнительские аспекты.

При этом стилевая компетентность тесно связана с понятиями музыкального мышления, исполнительской интерпретации и художественной культуры личности [4]. Она формируется в процессе профессиональной подготовки музыканта и включает знания о художественных стилях, понимание образного строя произведения и способность реализовывать стилевые особенности средствами исполнительского искусства.

Существенным является то, что проблема стилевой подготовки музыканта рассматривается в современной науке в нескольких направлениях. Анализ научной литературы показал неоднозначную трактовку понятия «стилевая компетентность музыканта». В работах А. В. Полякова она рассматривается применительно к подготовке студентов музыкально-педагогических вузов и связывается с освоением категории стиля, развитием стилевого подхода в музыкальном исполнительстве и формированием

профессионально значимых качеств будущего музыканта-педагога [7, с. 16–67]. В исследовании Е. В. Куликовской вокально-стилевая компетентность обучающихся народному пению трактуется как «интегральное личностно-деятельностное новообразование, формируемое в образовательном процессе и обеспечивающее готовность и способность обучающегося к творческому освоению различных по стилю и жанру музыкальных произведений» [4, с. 8, 13]. А. И. Соловей подчеркивает важность понимания связи стилевой компетентности со стилевым мышлением музыканта, которое автор рассматривает как структурный компонент профессиональной компетентности музыканта-исполнителя [8, с. 85].

В последние годы проблема профессиональной подготовки певцов все чаще исследуется с позиции культурологии. В. В. Гетьман подчеркивает, что в целом становление музыканта должно быть связано не только с технологией исполнения, но и с пониманием культурно-исторических пластов и смыслов музыки [3, с. 69–76]. В контексте вокально-педагогического образования данная позиция дополняется компетентностным подходом, сторонники которого (Сяо С., Н. Р. Туравец, А. В. Хуторской и др.) рассматривают подготовку певцов как процесс формирования профессиональных компетенций, объединяющих вокально-исполнительские, педагогические и художественно-интерпретационные умения [9, с. 430–434]. Во многом эти умения включают компонент, связанный со стилевой интерпретацией музыки и являющийся важным показателем профессионализма музыканта, в том числе певца.

Несмотря на широкое использование понятия «стилевая компетентность» в музыкально-педагогической литературе, в современной науке отсутствует единый подход к определению сущности стилевой компетентности музыканта и ее структуры. Одни исследователи рассматривают ее преимущественно как исполнительское качество, другие — как интегративное профессионально-личностное образование. Вместе с тем проблема формирования стилевой компетентности именно вокалистов остается недостаточно разработанной.

Цель данного исследования — проанализировать современные теоретико-методологические подходы к пониманию стилевой компетентности вокалиста и определить ее структуру с позиции музыкально-педагогической науки.

Методологическую основу исследования составили *компетентностный, герменевтический, культурологический и музыкально-исполнительский подходы.* Компетентностный подход позволяет рассматривать стилевую компетентность вокалиста как интегративное профессионально-личностное качество, включающее знания, умения, опыт художественно-исполнительской деятельности и ценностное отношение к музыкальному искусству [12, с. 58–64; 9, с. 430–434]. Герменевтический подход используется для осмысления вокальной интерпретации как процесса понимания музыкального текста, авторского замысла и историко-культурного контекста произведения. Культурологический подход дает возможность рассматривать музыкальный стиль как форму выражения культурных смыслов, национальных традиций и художественного опыта. Музыкально-исполнительский подход позволяет выявить связь стилевой компетентности с практическими задачами вокального музицирования, особенностями звукообразования, артикуляции, фразировки,

динамики и художественной выразительности [1, с. 56; 6; 15, p. 417–427; 20, p. 102–117].

В процессе исследования использовались методы теоретического анализа научной литературы, сравнительно-сопоставительного анализа, обобщения и систематизации научных концепций. Теоретический анализ применялся для изучения работ, посвященных компетентностному подходу, музыкальному стилю, исполнительской интерпретации, вокальной педагогике и методике, профессиональной подготовке музыканта. Сравнительно-сопоставительный анализ позволил выявить особенности рассмотрения стилевой подготовки вокалиста в отечественной, зарубежной и китайской музыкально-педагогической науке. Метод обобщения использовался для уточнения содержания понятия «стилевая компетентность вокалиста», а метод систематизации — для определения ее структурных компонентов [7, с. 16–67; 4, с. 8, 13; 8, с. 85].

Особое значение для настоящего исследования имеют работы, посвященные сравнению российской и китайской вокально-педагогических систем. По мнению Х. Ма, подготовка вокалистов в Китае и России имеет как общие методические основания, так и различия, обусловленные спецификой национальных образовательных и исполнительских традиций [5, с. 154–164]. О. А. Теряева и А. А. Шалаева отмечают, что развитие вокального образования в Китае связано с освоением европейской вокальной школы при сохранении национальной самобытности певческой культуры [10, с. 114–122].

Анализ научных источников позволил, во-первых, уточнить понятие «стилевая компетентность вокалиста», а во-вторых, установить, что существующие ее трактовки акцентируют либо исполнительскую, либо педагогическую составляющую данного феномена музыкального творчества.

В рамках настоящего исследования стилевая компетентность вокалиста определяется как интегративное профессионально-личностное качество, включающее:

– систему знаний о музыкальных стилях, жанрах, специфике культуры и эстетики исторических эпох;

– способность к художественно обоснованной интерпретации музыкального произведения;

– умение реализовывать стилевые особенности средствами вокального исполнительства.

Данная трактовка позволяет рассматривать стилевую компетентность не как набор отдельных навыков, а как целостную профессиональную способность, обеспечивающую адекватное стилевое воплощение музыкального произведения.

Обзор научно-методического наследия позволил обобщить разные теоретико-методологические подходы к проблеме стилевой компетентности вокалиста, а также установить, что современное ее понимание базируется на пересечении нескольких **научных подходов: компетентностного, музыкально-исполнительского, герменевтического и культурологического.** Кратко суть этих подходов такова:

а) компетентностный подход определяет стилевую компетентность как интегративное профессионально-личностное качество, включающее систему знаний, умений и опыта деятельности;

б) музыкально-исполнительский подход акцентирует внимание на практической реализации стилевых характеристик через вокальную технику и интерпретацию;

в) герменевтический подход раскрывает процесс понимания музыкально-

го текста как основу художественной интерпретации;

г) культурологический подход позволяет рассматривать музыкальный стиль как носитель историко-культурных смыслов.

Компетентностный подход является одним из ведущих направлений современной педагогической науки. В рамках него результат образования рассматривается как совокупность знаний, умений, опыта деятельности и личностных качеств обучающегося. По мнению А. В. Хуторского, компетентность представляет собой «интегративное качество личности, проявляющееся в способности и готовности эффективно осуществлять профессиональную деятельность» [12, с. 58–64]. В вокальной педагогике и методике данный подход приобретает особое значение, поскольку объединяет знания о физиологии и функционировании голосового аппарата, исполнительские умения и навыки, опыт художественной интерпретации музыки и способность к педагогическому осмыслению музыкального материала [9, с. 430–434].

В музыкально-педагогическом образовании компетентностный подход предполагает подготовку музыканта, способного к самостоятельной художественной интерпретации произведения, осмысленному его исполнению и творческой трактовке музыкального материала. В данном контексте стилевая компетентность рассматривается как важная составляющая профессионализма вокалиста. Современные научные исследования подтверждают, что профессиональные компетенции вокалиста включают не только мастерское владение голосом и дыханием, четкость артикуляции и точность интонации, но и способность решать творческие задачи, обусловленные художественным и авторским стилями, а также с концепцией интерпретации [9; 16]. Выводы ученых и музыкальная практика доказывают, что стилевая компетентность не ограничивается владением певческими навыками. Она предполагает способность понимать и воспроизводить в пении тонкости музыкального стиля, соотнося исполнительские средства с художественными задачами композитора [6, с. 214].

Музыкально-исполнительский подход рассматривает музыкальное произведение как художественный материал, требующий творческой интерпретации в процессе музицирования. В этом отношении принципиальное значение имеет интонационная концепция Б. В. Асафьева, согласно которой музыка раскрывается как искусство интонирования, связанное с живым процессом смыслового становления музыкальной формы, а музыкальное исполнительство связано с раскрытием внутреннего содержания произведения [1, с. 56, с. 21–23]. Данная позиция соотносится с представлением В. В. Медушевского о содержательной природе музыкальной интонации, позволяющим рассматривать музыкальное произведение как носитель художественных и духовно-культурных смыслов [6].

С позиции музыкально-исполнительского подхода стилевая компетентность вокалиста проявляется в способности адекватно воспроизводить особенности музыкальной лексики определенной эпохи, жанра или композиторского стиля. Певец должен учитывать интонационную природу музыки, особенности фразировки, динамики, артикуляции и художественной выразительности.

Важную роль в исследовании стилевой компетентности играет **герменевтический подход** (Х.-Г. Гадамер), трактующий интерпретацию как процесс осмысления художественного текста в свете истори-

ческой традиции и культурного багажа эпох [2, с. 21–24, 227–231]. Певец выступает не только как исполнитель, владеющий вокально-техническими навыками, но и как интерпретатор содержательных смыслов музыкального текста. Стилевая компетентность в рамках данного подхода связана со способностью вокалиста понимать историко-культурный контекст произведения, специфику творческого мышления композитора, эстетические установки эпохи.

Культурологический подход, тесно связанный с герменевтическим, позволяет рассматривать музыкальный стиль не только как систему выразительных средств, но и как форму отражения определенного историко-культурного опыта. В современных исследованиях культурологические основы музыкального искусства и образования связываются прежде всего с освоением ценностно-смыслового содержания музыкальной культуры. Для профессиональной подготовки музыканта-педагога это имеет не только общий теоретический, но и вполне практический смысл, поскольку помогает видеть в музыкальном произведении не только звуковую форму, но и культурный опыт, стоящий за ней [3, с. 69–71].

В вокальной педагогике культурологический подход позволяет шире рассматривать сам процесс исполнительской подготовки. Речь идет не только о накоплении профессионального опыта или совершенствовании вокальной техники, но и о способности певца входить в разные художественные традиции, понимать их внутреннюю логику, интонационный строй и ценностные основания. В этом смысле данный подход способствует формированию межкультурной компетентности вокалиста, основанной на живом понимании многообразия мирового музыкального искусства.

В исследованиях современных китайских ученых заметное место занимает проблема взаимодействия разнонациональных певческих культур, особенно итальянской традиции бельканто и китайской школы пения. Такое взаимодействие важно не само по себе, а потому, что оно расширяет возможности художественной интерпретации и помогает певцу более гибко соотносить вокально-технические средства со стилем исполняемого произведения [14, p. 90–94; 21, p. 1677–1691].

Именно поэтому формирование стилевой компетентности вокалиста предполагает комплексную активизацию исполнительской техники и музыкального мышления певца, которое аккумулирует необходимые знания о стилях.

В китайской вокальной педагогике проблема стилевой подготовки певца рассматривается прежде всего через соотношение национальной художественной традиции и европейской вокальной техники. Современные исследования показывают, что китайская национальная вокальная школа активно заимствует элементы бельканто, связанные с дыханием, резонансом, соединением регистров и расширением диапазона, сохраняя при этом особенности национальной артикуляции, тембровой выразительности и художественного образа [14, p. 90–94; 19, p. 359–370; 21, p. 1677–1691]. Но при этом она стремится не к механическому копированию европейской манеры пения, а к осмысленному соединению бельканто, национальной фонетики, тембровой выразительности и образности [5, с. 154–164; 10, с. 114–122; 17; 19, p. 359–370]. Данная позиция соотносится с практическим опытом китайской педагогики, в которой взаимодействие бельканто и национального вокального искусства рассматривается как путь обновления исполнитель-

ских средств при сохранении культурной идентичности.

В условиях современного межкультурного диалога (в частности, взаимодействия российской, европейской и китайской вокальных школ) стилевая компетентность приобретает дополнительное измерение, связанное с необходимостью осмысления различных национальных исполнительских традиций при сохранении стилевой аутентичности музыки. По сути, в настоящее время активно осваивается модель трехкультурной генерации стилевой компетентности (Tricultural Stylistic Generation Model, TC-SGM), которая рассматривает ее как динамический процесс конструирования стилевой интерпретации в условиях взаимодействия русской, европейской и китайской вокальных традиций. В основе модели — три взаимосвязанных измерения: культурное кодирование, интерпретационная трансформация и исполнительский результат. Данная модель нацелена на активную апробацию и внедрение в вокальной педагогике Китая, что позволит перейти от осмысления теории стилевой компетентности вокалиста к ее практическому освоению, к процессуально-генеративной ее трактовке в межкультурном музыкально-образовательном пространстве.

Систематизация теоретико-методологических подходов способствовала разработке **структурной модели стилевой компетентности** вокалиста, включающей *четыре взаимосвязанных компонента:* когнитивный, интерпретационный, исполнительский и ценностно-эмоциональный. В результате стилевая компетентность вокалиста трактуется как многоуровневое образование, объединяющее разные аспекты профессиональной подготовки певца:

– *Когнитивный компонент* отражает уровень теоретических знаний вокалиста о музыкальных стилях, жанрах, исторических эпохах и национальных исполнительских традициях. Он обеспечивает понимание закономерностей развития музыки и специфики музыкальной лексики разных эпох, поэтому играет существенную роль в структуре стилевой компетентности вокалиста [7, с. 16–67; 13, с. 130–141].

– *Интерпретационный компонент* опирается на развитие музыкального мышления и способности к художественному прогнозированию интерпретации. Он связан с умением вокалиста анализировать музыкальный текст, выявлять его смысловую суть, понимать авторский замысел и создавать художественно обоснованную исполнительскую концепцию произведения [2, с. 21–24; 227–231; 18, p. 70–85]. Певец должен уметь выявлять стилевые особенности произведения, интерпретировать нотный материал в соответствии с историко-культурным контекстом и реализовывать художественный образ средствами вокального искусства. Для этого необходимо развивать музыкальное мышление, культуру восприятия музыки и способность к ее эмоционально-смысловому анализу. Например, при интерпретации произведений эпохи романтизма вокалисту необходимо учитывать повышенную экспрессию, приоритет мелодизма, индивидуализацию художественного образа и специфику музыкальной драматургии.

– *Исполнительский компонент* включает практические вокально-технические навыки, необходимые для стилевой выверенности музицирования. Современные ученые подчеркивают, что исполнительская подготовка вокалиста должна включать развитие интонационной устойчивости и пластики, дикции, артикуляции, слуховых представлений и способности

к художественно осмысленной трактовке произведения [11, с. 434–443; 15, p. 417–427; 20, p. 102–117].

– *Ценностно-эмоциональный компонент* отражает отношение вокалиста к музыкальному искусству как к художественной ценности. Он связан с развитием эстетического вкуса, общей культуры, эмоциональной отзывчивости певца и способности осознанно переживать содержание произведения [3, с. 69–76; 5, с. 154–164; 10, с. 114–122]. Например, обращаясь к традиционной вокальной музыке Китая, певец должен знать особенности национального фольклора, понимать специфику интонационной выразительности и передавать художественно-эстетическую ценность произведения как части китайской народно-песенной культуры.

Указанные компоненты стилевой компетентности не существуют отдельно друг от друга. Знания о стиле помогают понять музыкальный текст, интерпретационное мышление направляет выбор выразительных средств, исполнительские навыки позволяют воплотить художественный замысел, а ценностно-эмоциональное отношение придает исполнению внутреннюю убедительность.

Итак, стилевая компетентность может рассматриваться как важный компонент профессиональной подготовки музыканта. Она обеспечивает способность исполнителя художественно достоверно интерпретировать произведения разных эпох и национальных традиций. Проведенный анализ показал, что стилевая компетентность вокалиста имеет интегративный и многоуровневый характер и раскрывается через когнитивный, интерпретационный, исполнительский и ценностно-эмоциональный компоненты.

Авторский вклад заключается в уточнении понятия стилевой компетентности вокалиста, обосновании межкультурного подхода к ее формированию и разработке структурной модели данного феномена. В таком понимании стилевая компетентность предстает не как сумма отдельных навыков, а как системное профессиональное качество, позволяющее вокалисту убедительно раскрывать музыкальное произведение.

Таким образом, стилевую компетентность вокалиста можно рассматривать как открытую развивающуюся систему, формирование которой связано со взаимодействием разных музыкально-образовательных традиций.

Список источников

1. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
3. *Гетьман В. В.* «Культурологические основы музыкального искусства и образования» как учебная дисциплина в рамках профессиональной подготовки музыканта-педагога // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 69–76. doi: 10.31862/2500-297X-2024-4-69-76.
4. *Куликовская Е. В.* Формирование вокально-стилевой компетентности студентов народного пения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2020. 24 с.
5. *Ма Х.* Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 3 (55). С. 154–164. doi: 10.23951/2307-6127-2024-3-154-164.
6. *Медушевский В. В.* Интонационная форма музыки: исследование. М.: Композитор, 1993. 268 с.
7. *Поляков А. В.* Формирование стилевой компетентности у студентов музыкально-педагогических вузов в процессе профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015. 150 с.

8. *Соловей А. И.* Педагогические условия развития стилевого мышления у студентов-инструменталистов на занятиях в дирижерском классе: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2021. 165 с.

9. *Сяо С., Туравец Н. Р.* Компетентностный подход в вокально-педагогической подготовке будущих китайских учителей музыки // KANT. 2025. № 2 (55). С. 430–434. doi: 10.24923/2222-243X.2025-55.66.

10. *Теряева О. А., Шалаева А. А.* Отличительные особенности систем вокального образования в Китае и России // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 114–122.

11. *Тягина А. В., Курина В. А.* Тренинговые технологии в процессе формирования артистизма вокалиста-исполнителя // KANT. 2025. № 2 (55). С. 434–443. doi: 10.24923/2222-243X.2025-55.67.

12. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

13. *Чжан И.* Изучение трендов современной музыкальной культуры с целью повышения компетентности будущих педагогов по вокалу // Человек и культура. 2022. № 3. С. 130–141. doi: 10.25136/2409-8744.2022.3.37914.

14. *Bao W.* The Inheritance and Development of Italian Bel Canto in Modern Vocal Music Education // Frontiers in Art Research. 2023. Vol. 5, no. 18. P. 90–94. doi: 10.25236/FAR.2023.051816.

15. *Hoch M.* Reframing Bel Canto in the Twenty-First Century: Dovetailing Tradition with Science-Informed Pedagogy // Journal of Singing. 2024. Vol. 80, no. 4. P. 417–427. doi: 10.53830/sing.00024.

16. *Li W., Mazlan C. A. N., Safian A. R.* 21st-Century Skills in Vocal Pedagogy: A Scoping Review // Frontiers in Education. 2026. Vol. 11. Article 1744952. doi: 10.3389/feduc.2026.1744952.

17. *Pan J.* A Comparison of the Traditional Chinese Vocal Style and Western Bel Canto Singing. Doctoral Project. University of Nevada, Las Vegas, 2023. 81 p. doi: 10.34917/36114778.

18. *Sandberg-Jurström R., Lindgren M., Zandén O.* Musical Skills, or Attitude and Dress Style? Meaning-Making When Assessing Admission Tests for Swedish Specialist Music Teacher Education // Research Studies in Music Education. 2022. Vol. 44, no. 1. P. 70–85. doi: 10.1177/1321103X20981774.

19. *Tang X., Choatchamrat S.* Singing Techniques and Teaching Methods of Singer Liao Changyong in Chinese Opera Vocal Performance in a Sociological Context // International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews. 2024. Vol. 4, no. 5. P. 359–370. doi: 10.60027/ijsasr.2024.4812.

20. *Tian L., Khositditsayanan N., Kengkaew C.* The Past and the Present in the Bel Canto Technique: Historical and Physiological Considerations // Journal of Education and Learning. 2026. Vol. 15, no. 5. P. 102–117. doi: 10.5539/jel.v15n5p102.

21. *Xie L., Boonsrianan P.* Instructional Strategies and Practical Applications of He-Jiguang's Vocal Music Art in Vocal Music Classroom Teaching in Hunan, China // International Journal of Curriculum and Instruction. 2023. Vol. 15, no. 3. P. 1677–1691.

References

1. *Asaf'ev B. V.* Muzykal'naja forma kak process. L.: Muzyka, 1971. 376 s. [In Rus].

2. *Gadamer H.-G.* Istina i metod: osnovy filosofskoj germenevtiki. M.: Progress, 1988. 704 s. [In Rus].

3. *Get'man V. V.* «Kul'turologicheskie osnovy muzykal'nogo iskusstva i obrazovanija» kak uchebnaja disciplina v ramkah professional'noj podgotovki muzykanta-pedagoga // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2024. № 4. S. 69–76. doi: 10.31862/2500-297X-2024-4-69-76. [In Rus].

4. *Kulikovskaja E. V.* Formirovanie vokal'no-stilevoj kompetentnosti studentov narodnogo penija v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Krasnodar, 2020. 24 s. [In Rus].

5. *Ma H.* Sovremennye sravnitel'no-pedagogicheskie issledovanija o podgotovke vokalistov v Kitae i Rossii // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2024. № 3 (55). S. 154–164. doi: 10.23951/2307-6127-2024-3-154-164. [In Rus].

6. *Medushevskij V. V.* Intonacionnaja forma muzyki: issledovanie. M.: Kompozitor, 1993. 268 s. [In Rus].

7. *Poljakov A. V.* Formirovanie stilevoj kompetentnosti u studentov muzykal'no-pedagogicheskih vuzov v processe professional'nogo obrazovanija: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2015. 150 s. [In Rus].

8. *Solovej A. I.* Pedagogicheskie uslovija razvitija stilevogo myshlenija u studentov-instrumentalistov na zanjatijah v dirizherskom klasse: dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2021. 165 s. [In Rus].

9. *Sjao S., Turavec N. R.* Kompetentnostnyj podhod v vokal'no-pedagogicheskoj podgotovke budushhih kitajskih uchitelej muzyki // KANT. 2025. № 2 (55). S. 430–434. doi: 10.24923/2222-243X.2025-55.66. [In Rus].

10. *Terjaeva O. A., Shalaeva A. A.* Otlichitel'nye osobennosti sistem vokal'nogo obrazovanija v Kitae i Rossii // Vysshee obrazovanie segodnja. 2024. № 4. S. 114–122. [In Rus].

11. *Tjagina A. V., Kurina V. A.* Treningovye tehnologii v processe formirovanija artistizma vokalista-ispolnitelja // KANT. 2025. № 2 (55). S. 434–443. doi: 10.24923/2222-243X.2025-55.67. [In Rus].

12. *Hutorskoj A. V.* Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 2. S. 58–64. [In Rus].

13. *Chzhan I.* Izuchenie trendov sovremennoj muzykal'noj kul'tury s cel'ju povyshenija kompetentnosti budushhih pedagogov po vokalu // Chelovek i kul'tura. 2022. № 3. S. 130–141. doi: 10.25136/2409-8744.2022.3.37914. [In Rus].

14. *Bao W.* The Inheritance and Development of Italian Bel Canto in Modern Vocal Music Education // Frontiers in Art Research. 2023. Vol. 5, no. 18. P. 90–94. doi: 10.25236/FAR.2023.051816.

15. *Hoch M.* Reframing Bel Canto in the Twenty-First Century: Dovetailing Tradition with Science-Informed Pedagogy // Journal of Singing. 2024. Vol. 80, no. 4. P. 417–427. doi: 10.53830/sing.00024.

16. *Li W., Mazlan C. A. N., Safian A. R.* 21st-Century Skills in Vocal Pedagogy: A Scoping Review // Frontiers in Education. 2026. Vol. 11. Article 1744952. doi: 10.3389/feduc.2026.1744952.

17. *Pan J.* A Comparison of the Traditional Chinese Vocal Style and Western Bel Canto Singing. Doctoral Project. University of Nevada, Las Vegas, 2023. 81 p. doi: 10.34917/36114778.

18. *Sandberg-Jurström R., Lindgren M., Zandén O.* Musical Skills, or Attitude and Dress Style? Meaning-Making When Assessing Admission Tests for Swedish Specialist Music Teacher Education // Research Studies in Music Education. 2022. Vol. 44, no. 1. P. 70–85. doi: 10.1177/1321103X20981774.

19. *Tang X., Choatchamrat S.* Singing Techniques and Teaching Methods of Singer Liao Changyong in Chinese Opera Vocal Performance in a Sociological Context // International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews. 2024. Vol. 4, no. 5. P. 359–370. doi: 10.60027/ijsasr.2024.4812.

20. *Tian L., Khositditsayanan N., Kengkaew C.* The Past and the Present in the Bel Canto Technique: Historical and Physiological Considerations // Journal of Education and Learning. 2026. Vol. 15, no. 5. P. 102–117. doi: 10.5539/jel.v15n5p102.

21. *Xie L., Boonsrianan P.* Instructional Strategies and Practical Applications of He-Jiguang's Vocal Music Art in Vocal Music Classroom Teaching in Hunan, China // International Journal of Curriculum and Instruction. 2023. Vol. 15, no. 3. P. 1677–1691.

Информация об авторах

Довень Чэнь — аспирант
И. Ю. Заволжанская — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории музыки и музыкального исполнительства

Information about the authors

Douwen Chen — Graduate Student
I. Yu. Zavolzhanskaya — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Theory, History of Music and Musical Performance

Статья поступила в редакцию 29.06.2026; одобрена после рецензирования 09.07.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 29.06.2026; approved after reviewing 09.07.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 149–160.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 149–160.

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–149–160

Д. А. Метелкин

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ: ПОНЯТИЯ, МОДЕЛИ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ФОРМЫ

Дмитрий Александрович Метелкин
ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия, da.metelkin@raop.ru, ORCID: 0000-0002-5746-993X

Аннотация. Сопоставлению зарубежных и отечественных исследований педагогической экспертизы в образовании зачастую мешает то, что в них смешиваются три разные сущности: профессиональная компетентность эксперта, обоснованность его суждения и полномочия проводимой экспертной оценки. Цель настоящей работы — определить, на каких основаниях эти направления можно сравнивать, и показать, как объект оценки связан с критериями оценки, исходными данными и дальнейшим использованием экспертного заключения в сфере образования. Для этого в рамках исследования проведен критический интегративный обзор более полутора десятков современных и наиболее цитируемых источников по теории и методологии педагогической экспертизы. В их число вошли как научные публикации, так и официальные документы, имеющие статус руководства по организации экспертного оценивания в образовании. Основу анализируемого корпуса текстов составляют работы 2021–2026 годов. В фокусе предпринятого анализа лежат определения предмета и основания экспертных выводов, а в рассмотренных документах — процессуально формализованные роли участников и порядок принятия решений. Сравнительный анализ коснулся также оценивания образовательных программ, выработки предметного экспертного суждения и трех институциональных случаев: деятельности школьной инспекции в Великобритании, рассмотрение исследований образовательных практик в США и внешнего аудита вузов в Финляндии. В результате

© Метелкин Д. А., 2026

проведенного анализа предложено обобщенное рабочее определение педагогической экспертизы как суждения об образовательных целях, содержании и условиях обучения. Обосновано, почему модели оценивания и институциональные случаи отбирались по разным основаниям. На примере исследований урока и учебника показано, как педагогическая задача прямо влияет на формирование экспертного критерия. Предпринятый в работе сравнительный анализ выявил различия между заключением о деятельности образовательной организации, оценкой надежности исследования и решением по итогам аудита системы качества. Предложена схема анализа, связывающая предмет экспертизы, основания суждения и правила использования заключения. Ключевые выводы, к которым пришел автор, заключаются в том, что зарубежные практики педагогической экспертизы становятся сопоставимыми, если задавать им общие вопросы и при этом не стирать различий в объектах экспертизы и полномочиях ее участников. Проверка исследовательских доказательств — лишь одно из оснований педагогического решения; помимо нее необходимо анализировать цели этого решения и условия его реализации.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, экспертное суждение, оценивание программ, педагогические критерии, школьная инспекция, аудит качества, исследовательские доказательства, использование заключений.

Для цитирования: Метелкин Д. А. Педагогическая экспертиза в современной зарубежной науке: понятия, модели и институциональные формы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 149–160. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–149–160

Original article

EXPERT EVALUATION IN EDUCATION: CONCEPTS, MODELS AND INSTITUTIONAL FORMS IN CONTEMPORARY INTERNATIONAL RESEARCH

Dmitry A. Metelkin
Russian Academy of Education, Moscow, Russia, da.metelkin@raop.ru, ORCID: 0000-0002-5746-993X

Abstract. Comparisons between Russian and international research on expert evaluation in education are often hindered by the conflation of three distinct dimensions: experts' professional competence, the soundness of their judgements, and the authority under which expert evaluations are conducted. This study aims to establish substantive grounds for comparing these approaches and to demonstrate how the object of evaluation relates to the evaluation criteria, the data used, and the subsequent use of expert conclusions in education. To this end, a critical integrative review was conducted of more than fifteen contemporary, highly cited sources on the theory and methodology of expert evaluation in education. These included both academic publications and official documents providing guidance on the organization of educational evaluation. The reviewed literature consists primarily of works published between 2021 and 2026. The analysis focuses on how the object of evaluation is defined and how expert conclusions are justified; the examination of official documents addresses the formally specified roles of participants and decision-making procedures. The comparison also covers educational programs evaluation, the formation of subject-specific expert judgements, and three institutional cases: school inspection in the United Kingdom, reviews of research on educational practices in the United States, and external audits of higher education institutions in Finland. The analysis yields a general working definition of expert evaluation in education as a judgement concerning educational goals, content, and learning conditions. It explains why evaluation models and institutional cases were selected on different grounds. Studies of

classroom lessons and textbooks illustrate how a specific pedagogical task directly shapes the formulation of evaluation criteria. The comparison identifies differences between an expert assessment of an educational institution's activities, an appraisal of the reliability of research, and a decision resulting from an audit of a quality assurance system. An analytical framework is proposed that links the object of evaluation, the grounds for expert judgement, and the rules governing the use of expert conclusions. The study concludes that international practices of expert evaluation in education can be meaningfully compared by addressing a common set of questions while preserving distinctions between the objects evaluated and the authority of the participants. Appraising research evidence provides only one basis for a pedagogical decision; the goals of that decision and the conditions for its implementation must also be examined.

Keywords: expert evaluation in education, expert judgement, programme evaluation, educational criteria, school inspection, quality audit, research evidence, use of evaluation findings.

For citation: Metelkin D. A. Conceptual Expert Evaluation in Education: Concepts, Models and Institutional Forms in Contemporary International Research. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):149–160. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–149–160

Введение. Принимаясь за экспертное оценивание одного из самых традиционных и универсальных объектов педагогической экспертизы — учебной программы, необходимо понять, какие образовательные задачи она решает, насколько им соответствует разработанное содержание и методический инструментарий, а также какие условия необходимы для реализации программы. Тестирование и его результаты отвечают лишь на часть этих вопросов, поэтому эксперт должен также принимать во внимание доступность содержания и характер учебной деятельности, предусмотренные программным документом. Именно потребность в таком суждении делает педагогическую экспертизу самостоятельным предметом исследования.

В зарубежной литературе эта проблематика распределена между исследованиями оценивания, выработки профессиональных суждений, инспекционной деятельности в сфере образования, а также общенаучных принципов получения и использования научного знания. Каждое из этих направлений описывает свою сторону работы эксперта, и, чтобы их сопоставить, необходимо разграничить компетентность специалиста, обоснованность заключения и полномочия организации, осуществляющей экспертное оценивание. Важно отметить, что в отечественной традиции анализа педагогической экспертизы ее институциональная и ценностная стороны также рассматриваются в связи с подготовкой управленческих решений в образовании [1, с. 79].

Цель статьи — определить основания для сопоставления зарубежных подходов к педагогической экспертизе и показать, как связаны между собой предмет оценки, алгоритмов обоснования экспертных суждений и дальнейшего использования экспертных заключений.

Исследовательский вопрос мы можем сформулировать следующим образом: *как в рассматриваемых подходах и институциональных случаях соотносятся педагогические критерии, данные и полномочия участников?*

Вклад аналитического обзора состоит в применении единой схемы сравнения, которая позволяет отделить непосредственно само педагогическое суждение от проверки его исследовательских оснований, с одной стороны, и от условий, при которых результат экспертизы получает управлен-

ческое и профессиональное признание, — с другой.

Материалы и методы. Исследование выполнено в формате критического интегративного обзора с целевым отбором источников. Из библиографического корпуса, собранного автором в ходе изучения педагогической экспертизы, отбирались работы о критериях оценки образовательных объектов, профессиональном суждении и использовании заключений. Затем материал дополнялся адресным поиском на сайтах журналов, издательств и оценочных организаций, а также в университетских репозиториях по сочетаниям *educational evaluation, expert judgement, school inspection, quality assurance, evidence use u knowledge brokering.* Проверка источников завершена 25 сентября 2026 года.

В обзор включены 18 источников: 14 научных статей, авторское методическое описание модели и три официальных документа. Основной временной интервал — 2021–2026 годы; работа Д. Стафлбима 2007 года привлечена как первичное описание компонентов его модели. Рассматривались англоязычные тексты и одна русскоязычная публикация указанного автора. Исключались работы, в которых *expertise* определяется или контекстно означает лишь квалификацию, а само оценочное суждение не анализируется. Кроме того, исключались также материалы, не позволяющие проверить нужное положение. Обзор не претендует на исчерпывающий охват всего комплекса зарубежных научных исследований экспертизы в сфере образования.

Как уже упоминалось выше, из научных публикаций, попавших в фокус нашего анализа, извлекались сведения об объекте, критериях, данных, выводах и ограничениях исследований, а из официальных документов — сведения о ролях участников экспертизы, последовательности рассмотрения объекта, статусе результата и возможности его оспорить. Полученный материал сопоставлялся по трем группам вопросов: что и для чего оценивают, на чем основывают суждение, кто признает и использует заключение. Эти вопросы служат исходной рамкой обзора, а его результатом становится содержательное наполнение этой рамки и ее применение к конкретным случаям.

Модели отбирались по сопоставимости организации оценивания программы и наличию обратной связи, а случаи — по различию объектов и последствий экспертизы: оценка школы, экспертиза исследования и аудит высшего учебного заведения (вуза). Материалы, имеющие отношение к высшему и высшему медицинскому образованию, привлекались для анализа этих функций, однако выводы о них не переносятся на школу автоматически. Нормативные предписания рассматриваются отдельно от эмпирических результатов, поскольку само наличие процедуры еще ничего не говорит о ее эффективности.

Понятийные границы педагогической экспертизы. *Под педагогической экспертизой в рамках нашей работы понимается организованное профессиональное рассмотрение образовательного объекта, итогом которого становится аргументированное суждение о его соответствии образовательным целям, о его содержании и условиях обучения или о возможных педагогических последствиях.* Такое суждение опирается на явно сформулированные критерии и конкретные данные и имеет обозначенные границы применимости. Формальный статус заключения при этом может быть разным.

Педагогический характер экспертизы определяется тем, на какой вопрос она отвечает. Проверка финансов школы и

анализ того, как программа помогает учащимся понять предмет, касаются разных сторон деятельности одной и той же организации. Лишь во втором случае содержание и организация обучения соотносятся с образовательными задачами. Проверка методологии исследования может снабдить такую работу данными, но сама по себе еще не отвечает на вопрос, приемлема ли практика такого оценивания с педагогической точки зрения.

Термин *expertise* в англоязычной научной литературе, как правило, обозначает специальные знания и компетентность, *expert judgement* — основанное на них суждение, *expert review* — организованное рассмотрение объекта специалистами. Наиболее близким русскоязычным эквивалентом педагогической экспертизы выступает выражение *expert evaluation in education,* которое используется в статье как рабочее английское обозначение педагогической экспертизы, но не как ее единственный терминологический эквивалент. Его удобство в том, что оно не смешивает компетентность человека с процедурой оценки.

Понятие *evaluation,* как правило, относится к оцениванию того или иного качества объекта, его ценности или пригодности. *Assessment* чаще связывают с оцениванием обучения, однако и оно не сводится исключительно к проверке учебных достижений: так, Л. Шеллекенс и соавторы показывают, как взаимосвязаны оценивание результатов, поддержка обучения и участие самого учащегося в оценочной деятельности [14, с. 8–9]. Чтобы отнести ту или иную процедуру к педагогической экспертизе, нужно установить, кто и на каких основаниях интерпретирует ее результат.

Среди других понятий, имеющих отношение к педагогическому оцениванию и экспертизе, отметим *quality assurance,* которое означает обеспечение качества, и в том числе организационные действия по его поддержанию и улучшению: *inspection* — инспектирование в пределах полномочий проверяющего органа, *audit* — аудит по установленной процедуре.

Содержание двух последних понятий задается правилами конкретной образовательной системы. Все эти понятия описывают определенные функции, которые могут быть частью экспертной деятельности, но они не используются в статье как взаимозаменяемые названия экспертизы.

Далее в рамках настоящего исследования мы различаем данные, критерии и основания вывода. Данные — это сведения об объекте; критерии — признаки, по которым судят о его качестве; основание вывода — объяснение того, почему имеющиеся сведения позволяют оценить объект по выбранным критериям. Исследовательскими доказательствами называются результаты научной проверки утверждений. Их качество оценивается отдельно от того, насколько педагогически значим сам оцениваемый результат.

Модели организации оценивания и выработки экспертного суждения. Для сопоставления выбраны модель оценивания Д. Стаффлбима и развивающее оценивание. Первая детально выстраивает систему вопросов к образовательной программе, второе показывает, как работать с меняющимся объектом и обеспечивать оперативную обратную связь. Выбор объясняется тем, что эти подходы соответствуют двум ключевым задачам эксперта: установить, насколько обоснованно устроена образовательная программа, и обосновать необходимость ее пересмотра в ходе реализации. Полное описание или классификация обозначенных выше моделей не входит в задачи настоящей работы.

Модель, предложенная Д. Стаффлбимом, часто аббревиатурно обозначается как CIPP (от слов Context, Input, Process, Product — контекст, способы реализации и ресурсы, процесс, результаты). В авторском описании самого Д. Стаффлбима оценка контекста уточняет потребности и цели; оценка способов реализации и ресурсов рассматривает альтернативные стратегии, планы и необходимые ресурсы; оценка процесса изучает, как осуществляется программа; оценка результатов — какие изменения достигнуты и что они значат [15, с. 1–5].

Поэтому перевод авторского *Input* только как «*ресурсы*» значительно и неоправданно сужает содержание модели. Ее компоненты позволяют проверить, согласуются ли между собой образовательная задача, выбранное решение и его реализация.

Применительно к учебной программе это означает, что низкий результат нужно рассматривать вместе с обоснованием целей, организацией содержания и условиями преподавания. Этот пример лишь иллюстрирует логику модели, но не описывает какое-либо конкретное эмпирическое исследование.

Обзор работы М. Тооси и соавторов показывает, как указанная модель применяется в медицинском образовании [17, с. 3–4], но это не дает оснований считать ее универсально лучшей для использования при разработке или оценке любых образовательных объектов.

Развивающее оценивание *(developmental evaluation)* применительно к образовательным системам часто ориентировано на инновации, содержание и условия которых меняются по ходу работы. К. Паркер и соавторы рассматривают его как способ своевременно получать информацию, необходимую для уточнения или корректировки образовательного решения. Их методический пример касается проектирования дистанционной клинической работы обучающихся: оценщик помогает участникам понять, какая информация нужна прямо сейчас, что изменилось и какие действия следует пересмотреть [9, с. 55–57]. При этом важно не путать предложенную иллюстрацию с доказательством эффективности такого сопровождения.

Оба подхода предполагают возможность совершенствования образовательной программы. Но если CIPP упорядочивает объекты и вопросы оценки, то развивающее оценивание делает акцент на обратной связи внутри команды, работающей в условиях неопределенности. Непосредственное участие оценщика в разработке и реализации программы может дать ему содержательное знание о процессе, однако при последующем внешнем рассмотрении условия независимости его заключения целесообразно определять отдельно. Необходимость такого различения ролей оценщика является авторской интерпретацией рассматриваемых работ.

Педагогические критерии на примере урока и учебника. Педагогическое содержание критериев конкретизируется применительно к объекту и задаче экспертизы. Исследования урока и учебника показывают два разных действия эксперта: в первом случае он оценивает, какие возможности для понимания предмета создает урок, во втором — участвует в согласовании признаков, по которым рассматривается учебный материал.

К. Паули, Ф. Липовски и К. Ройссер анализируют преподавание теоремы Пифагора по материалам германо-швейцарского исследования. Эксперты изучали видеозаписи трех уроков в каждом классе и оценивали, насколько полно раскрыты

элементы содержания, необходимые для понимания теоремы. Учащиеся, в свою очередь, сообщали о собственном понимании и учебной деятельности. Таким образом, экспертное суждение было привязано к конкретной дидактической задаче, а оценка учащихся отражала их опыт освоения материала [10, с. 896–900].

Обнаруженные связи между оценками специалистов и учащихся позволяют рассматривать эти две перспективы как взаимодополняющие. С педагогической точки зрения значимым оказывается соотношение между тем, какие учебные возможности предложены в рамках учебного занятия, и тем, как ученик ими воспользовался. Следует учитывать, что публикация 2024 года основана на данных 2002/03 учебного года и авторы сами ограничивают перенос результатов как временем сбора данных, так и конкретным математическим содержанием [10, с. 901–902].

Р. Хуан и соавторы построили рамку для сравнения учебников на основе обзора литературы и двух раундов экспертного согласования, в которых участвовали 155 специалистов с разным опытом работы с учебниками. В исследовании использовался метод *Fuzzy Delphi* — разновидность метода Дельфи, где последовательные опросы сочетаются с количественной оценкой степени согласия. По замечаниям участников уточнялись структура рамки, связность разделов, доступность языка и учебные цели [5, с. 7–8].

Выводы упомянутого выше исследования показывают, что критерии складываются в ходе содержательного обсуждения: ясность языка оценивается применительно к определенной группе учащихся, организация глав — с точки зрения связей учебного содержания. Согласование делает рамку более определенной для последующего анализа, но для того, чтобы судить о влиянии конкретного учебника на обучение, нужны другие данные. Иначе говоря, обоснование критерия и проверка объекта по этому критерию — относятся к разным задачам экспертизы.

Институциональные формы экспертной деятельности. Рассмотрение трех институциональных случаев позволяет сопоставить оценку школы, проверку исследований и внешний аудит вуза. Они отобраны по различию выполняемых функций и с учетом того, доступны ли документы, описывающие процедуры. При этом данное сравнение не может рассматриваться в качестве попытки сопоставить национальные системы экспертной деятельности в сфере образования.

Одним из таких институциональных случаев может быть рассмотрение деятельности Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) — государственного органа Великобритании, который инспектирует сферу образования и ряд служб для детей. В рамках настоящей работы мы рассмотрим его деятельность исключительно в аспекте школьной инспекции.

Анализ руководящих документов Ofsted показывает, что суждение инспектора встраивается в процедуру оценки школы и подготовки публичного отчета. Руководство для инспекторов, действующее с сентября 2026 года, требует связывать предварительные оценки с собранными сведениями и объяснять руководителям школы, на чем основаны выводы [8, разд. Meeting standards and determining grades].

Существенна также последовательность, в рамках которой результат получает признание в системе управления. Оценки, обсуждаемые во время инспекции, остаются предварительными и проходят проверку качества и согласованности, а замечания школы к проекту отчета рассма-

тривает ведущий инспектор. Следовательно, публичный статус профессиональное суждение инспектора приобретает только через установленную процедуру [8, разд. What to do after the inspection].

Эмпирическое исследование К. Бокхове и соавторов показало, что при прежних правилах окончательные (признаваемые органом) выводы в большей степени определялись инспекторами, которые, в свою очередь, различались по степени строгости [2, с. 419–421]. Этот результат объясняет интерес и внимание к повышению согласованности оценок, но не позволяет судить о результативности правил 2026 года.

Другим институциональным случаем, интересным для рассмотрения, является реализация американской инициативы, в рамках которой рассматриваются и обобщаются исследования в сфере образования — What Works Clearinghouse (WWC). В рамках настоящей работы она интересна прежде всего как кейс, в котором проводится экспертиза исследовательских доказательств. Руководство для реализации указанной инициативы в версии 5.0 описывает, как проверяется допустимость исследования, как его результаты оцениваются по методологическим стандартам и как выводы представляются пользователям [18, с. 9–14]. Таки образом, эксперты выясняют, позволяет ли устройство исследования связать наблюдаемый результат именно с изучаемой практикой: например, сопоставимы ли группы и пригодны ли использованные измерительные инструменты.

WWC включен в наше сравнение как пограничный случай. Проверка надежности утверждения об эффекте дает педагогической экспертизе лишь одно из ее оснований: чтобы рекомендовать практику, нужно также судить о том, соответствует ли она образовательной задаче, особенностям учащихся и условиям применения.

Еще один институциональный случай, демонстрирующий применение экспертизы, — деятельность финского центра оценивания образования — Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC).

В качестве интересующего нас случая выбран документ — правила пилотной фазы аудита вузов на 2025–2030 годы. Этот пример, взятый из практики экспертного оценивания высшего образования, показывает, как распределяются роли между вузом, экспертами и органом, принимающим решение. Педагогическая составляющая аудита представлена в области оценки обучения, которое определяется преподаванием и сопровождением студентов: здесь рассматриваются проектирование программ, организация обучения и их совершенствование [4, с. 13–14].

Вуз готовит самооценку, а внешняя группа экспертов изучает материалы и проводит визит, в ходе которого встречается с представителями руководства, сотрудниками и студентами. По итогам группа составляет отчет, а решение о прохождении аудита принимает комитет по оцениванию высшего образования. Вуз, успешно прошедший аудит, получает знак качества на шесть лет; в противном случае через два-три года проводится повторный аудит [4, с. 17–19]. Таким образом, в документах зафиксирован весь путь — от собранных сведений через экспертный отчет к признанному результату.

В правилах разграничивается жалоба на процедуру и запрос на пересмотр отрицательного результата. При этом решения комитета названы в нем экспертными заключениями, а не административными решениями [4, с. 22]. Поэтому последствия аудита нельзя автоматически приравнивать к административной санкции.

Подчеркнем, что анализируются правила пилотной фазы, а не ее эффективность. Сопоставление трех случаев по единым вопросам представлено в таблице 1.

Обсуждение результатов и использование заключений. Проведенное сопоставление позволяет уточнить исходную рамку. На предметном уровне случаи различаются тем, о чем выносится заключение (о школе, об исследовании или о системе качества вуза), и от этого зависят критерии и допустимые данные. На институциональном уровне различаются участники, которые признают результат, и действия, следующие за этим признанием. Поэтому общее обозначение «внешняя оценка» еще не делает процедуры эквивалентными по содержанию.

Первый результат состоит в разграничении функций, которые объединяются понятием экспертизы. Оценка урока и учебника напрямую соотносит обучение с педагогической задачей. Рассмотрение исследований проверяет знание, на которое опирается такое суждение. Аудит и инспекция задают организационные рамки оценки, но охватывают и вопросы, выходящие за пределы педагогического содержания. Если эти функции совмещаются, необходимо определять, к чему относится каждый вывод и кто за него отвечает.

Второй результат — различение оснований, по которым заключению можно доверять. Для рассмотренных исследований урока и учебника важны предметная определенность критериев и обсуждение расхождений в оценках; для экспертизы исследований — соответствие вывода устройству исследования; для институциональных процедур, помимо этого, — прозрачность того, как результат получает признание. Случай FINEEC показывает, что необходимо различать экспертный отчет, решение по процедуре и действия самой организации. Эти различия описывают рассмотренный материал и не образуют универсальной шкалы качества.

Использование экспертных заключений требует самостоятельного анализа. М. Рикинсон и соавторы связывают качество использования исследований с тем, насколько доказательства подходят для

Таблица 1

Сопоставление институциональных случаев

Вопрос сравнения	Школьная инспекция Ofsted	Рассмотрение исследований WWC	Аудит вузов FINEEC
Что оценивают	Работу школы в установленных областях деятельности	Исследования эффектов образовательных практик	Деятельность вуза и обеспечение ее качества
На чем основан вывод	Критериями проведения инспекции и сведениями о школе	Стандартами методов исследования и его данными	Критериями аудита, самооценкой и внешним рассмотрением
Кто формирует результат	Группа инспекторов; контроль качества	Рецензенты и руководители рассмотрения	Группа экспертов; решение комитета
Как используют результат	Публикуют оценку школы и приоритеты для улучшения	Информируют о выборе практик и оценке научных оснований	Присваивают знак качества либо назначают повторный аудит
Как проверяют результат	Рассматривают замечания к проекту отчета	Согласуют результаты экспертизы	Жалоба на процедуру; пересмотр отрицательной оценки

решаемой задачи, насколько вдумчиво они обсуждаются и как применяются. При этом учитываются условия работы специалиста, а также руководство, культура и инфраструктура организации [12, с. 141–145].

Отсюда следует, что в заключении нужно указывать, к каким решениям относится вывод и какие условия его применения были проверены.

К. Фаррелл и соавторы показывают, что руководители в образовании часто обращаются не только к самим исследованиям тех или иных образовательных эффектов, но и к работам, которые помогают осмыслить саму образовательную проблему [3, с. 7–12].

П. Роуландсон и А. Симпсон на примере чередования типов учебных заданий рассматривают неизбежные трудности, возникающие при переносе лабораторных результатов в практику [13, с. 2474–2476]. Поэтому для рекомендации важно установить, соответствуют ли учебная задача и условия применения тем условиям, в которых был получен результат.

Выполнение экспертом посреднической функции между наукой и практикой включает перевод научных выводов в практические рекомендации, понятные педагогам. В работе А. Мецгера и его соавторов показывается, как в такой работе соединяются анализ исследований, педагогический опыт и примеры, понятные для учителей [7, с. 12–14]. В другой работе Б. Рехштайнер и соавторы описывают многообразие посреднических ролей в процессе образовательных изменений [11, с. 329–333]. Для экспертизы здесь принципиален вопрос о том, сохраняются ли ограничения исходного вывода, когда на его основе готовится рекомендация.

Отдельной проблемой педагогической экспертологии является признание правомерности и корректности заключения, с одной стороны, и его использование — с другой. Наличие такого признания еще не гарантирует, что экспертные выводы будут использованы по существу.

Так, на материале интервью с 17 сотрудниками трех английских организаций К. Келли показывает, что результаты оценивания программ расширения доступа к высшему образованию служат как для корректировки работы, так и для демонстрации ее успехов. Исследование убедительно демонстрирует, что использование этих результатов определяется должностными ролями и организационными ожиданиями [6, с. 552–558]. Следует вместе с тем отметить, что относительно небольшая выборка исследования позволяет выявить возможный механизм указанной связи, но не его распространенность.

Для российской системы образования предложенная схема полезна тем, что позволяет проверить условия заимствования зарубежных процедур: какую педагогическую задачу решает инструмент, кто обосновывает критерии, кто отвечает за заключение и кто принимает решение. Ни название модели, ни авторитет организации не снимают этих вопросов.

Следует учесть, что рассматриваемые исследования в области педагогической экспертологии обладают рядом ограничений: отбор источников произведен целевым образом, в них преобладают англоязычные тексты и различия в уровнях образования. Кроме того, дата публикации статей нередко не совпадает со временем сбора данных. К. Тидиг и А. Вегнер также отмечают неоднородность исследований использования знания в высшем образовании и необходимость теснее связывать понятия с эмпирическими наблюдениями [16, с. 16–18]. Дальнейшего изучения тре-

буют сами экспертные процедуры, порядок рассмотрения возражений и изменения, происходящие после обратной связи.

Заключение. Чтобы сопоставлять зарубежные подходы, необходимо определить педагогический предмет экспертизы и различать модели оценивания и институциональные формы. Анализ применения CIPP и развивающего оценивания показывают, как организуются вопросы и обратная связь; инспекция, рассмотрение исследований и аудит: каковы объекты экспертизы, полномочия участников и порядок признания результата.

Вклад предпринятого в рамках настоящей работы исследования в развитие сравнительной педагогической экспертологии состоит в примененной схеме сравнения и в разграничении трех задач, решаемых в рамках англоязычной научной традиции: обоснования педагогических критериев экспертной оценки, проверки достаточности данных, используемых для обоснованных экспертных выводов, и определения условий их использования в управленческой практике.

На рассмотренном материале можно сделать обоснованные выводы, что эти задачи связаны между собой, но не подменяют друг друга. Экспертное заключение должно быть построено так, чтобы по нему можно было восстановить эти связи и установить границы ответственности эксперта и управленца, принимающего решения на основе экспертных выводов.

Список источников / References

1. *Метелкин Д. А.* Экспертиза в образовании как институциональный и аксиологический механизм управления сложными социокультурными системами // Ценности и смыслы. 2026. № 2 (102). С. 79–90. doi: 10.24412/2071-6427-2026-2-79-90. / Metelkin D. A. Jekspertiza v obrazovanii kak institucional'nyj i aksiologicheskij mehanizm upravlenija slozhnymi sociokul'turnymi sistemami // Cennosti i smysly. 2026. № 2 (102). S. 79–90. doi: 10.24412/2071-6427-2026-2-79-90.

2. *Bokhove C., Jerrim J., Sims S.* Are some school inspectors more lenient than others? // School Effectiveness and School Improvement. 2023. Vol. 34, no. 4. P. 419–441. doi: 10.1080/09243453.2023.2240318.

3. *Farrell C. C., Penuel W. R., Davidson K.* "What Counts" as Research? Comparing Policy Guidelines to the Evidence Education Leaders Report as Useful // AERA Open. 2022. Vol. 8. P. 1–17. doi: 10.1177/23328584211073157.

4. Finnish Education Evaluation Centre. Audits of higher education institutions 2025–2030: Pilot phase audit manual. Helsinki: FINEEC, 2025. 37 p. [Электронный ресурс]. URL: https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0525.pdf (дата обращения: 25.09.2026).

5. *Huang R., Tlili A., Zhang X., et al.* A Comprehensive Framework for Comparing Textbooks: Insights from the Literature and Experts // Sustainability. 2022. Vol. 14, no. 11. Art. 6940. P. 1–19. doi: 10.3390/su14116940.

6. *Kelly C.* Revisiting values in evaluation: exploring the role of values in shaping evaluation practices and their influences on decision-making within English higher education providers // Higher Education. 2025. Vol. 90, no. 2. P. 545–562. doi: 10.1007/s10734-024-01335-6.

7. *Metzger A., Duane A., Nash A., et al.* "Putting Science into Action": A Case Study of How an Educational Intermediary Organization Synthesizes and Translates Research Evidence for Practice // International Journal of Education Policy and Leadership. 2024. Vol. 20, no. 1. P. 1–19. doi: 10.22230/ijepl.2024v20n1a1421.

8. Ofsted. School inspection operating guide for inspectors. London: Ofsted, 2026 [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-toolkit-operating-guide-and-information (дата обращения: 25.09.2026).

9. *Parker K., Karim A., Freeman R.* Developmental Evaluation: six ways to get a grip on the potential of education scholarship to serve innovation // Canadian Medical Education Journal. 2021. Vol. 12, no. 5. P. 54–58. doi: 10.36834/cmej.71640.

10. *Pauli C., Lipowsky F., Reusser K.* Capturing the subject-specific quality of mathematics instruction: How do expert judgments relate to students' assessments of the quality of their own learning and understanding? // ZDM–Mathematics Education. 2024. Vol. 56, no. 5. P. 893–905. doi: 10.1007/s11858-024-01561-3.

11. *Rechsteiner B., Kyndt E., Compagnoni M., et al.* Bridging gaps: a systematic literature review of brokerage in educational change // Journal of Educational Change. 2024. Vol. 25, no. 2. P. 305–339. doi: 10.1007/s10833-023-09493-7.

12. *Rickinson M., Cirkony C., Walsh L., et al.* A framework for understanding the quality of evidence use in education // Educational Research. 2022. Vol. 64, no. 2. P. 133–158. doi: 10.1080/00131881.2022.2054452.

13. *Rowlandson P., Simpson A.* Brokering knowledge from laboratory experiments in evidence-based education: The case of interleaving // British Educational Research Journal. 2024. Vol. 50, no. 5. P. 2461–2479. doi: 10.1002/berj.4037.

14. *Schellekens L. H., Bok H. G. J., de Jong L. H., et al.* A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL) // Studies in Educational Evaluation. 2021. Vol. 71. Art. 101094. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101094.

15. *Stufflebeam D. L.* CIPP Evaluation Model Checklist. 2nd ed. Kalamazoo: The Evaluation Center, Western Michigan University, 2007. 16 p. [Электронный ресурс]. URL: https://files.wmich.edu/s3fs-public/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf (дата обращения: 25.09.2026).

16. *Thiedig C., Wegner A.* Evidence use in higher education decision-making and policy: a scoping review of empirical studies from 2010 to 2022 // London Review of Education. 2024. Vol. 22, no. 1. Art. 36. P. 1–25. doi: 10.14324/LRE.22.1.36.

17. *Toosi M., Modarres M., Amini M., et al.* Context, Input, Process, and Product Evaluation Model in medical education: A systematic review // Journal of Education and Health Promotion. 2021. Vol. 10. Art. 199. P. 1–12. doi: 10.4103/jehp.jehp_1115_20.

18. What Works Clearinghouse. What Works Clearinghouse Procedures and Standards Handbook, Version 5.0. Revised December 2022. Washington, DC: Institute of Education Sciences, 2022. 226 p. [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED621928.pdf (дата обращения: 25.09.2026).

Информация об авторе

Д. А. Метелкин — кандидат социологических наук, доцент, руководитель Центра экспертизы в образовании

Information about the author

D. A. Metelkin — PhD (Sociological Sciences), Associate Professor, Head of the Center for Expertise in Education

Статья поступила в редакцию 27.06.2026; одобрена после рецензирования 02.09.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 27.06.2026; approved after reviewing 02.09.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 161–172.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 161–172.

Научная статья
УДК 37.013
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–161–172

ПОНЯТИЙНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ» (НА МАТЕРИАЛЕ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ)

И. С. Кобозева

Инна Сергеевна Кобозева[1], Хань Чжино[2]
[1, 2] ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия
[1] kobozeva_i@mail.ru, SPIN-код: 6701-9500, ORCID: 0000–0002–7972–4436
[2] kobozeva_i@mail.ru

Хань Чжино

Аннотация. Современное образовательное пространство характеризуется стремлением к интеграции художественного образования в процесс формирования гармоничной личности подрастающих поколений, а также к реализации патриотического воспитания через различные виды искусства. Музыкальное искусство, в частности хоровое творчество, обладает уникальными возможностями для эмоционального и ценностного воздействия на молодое поколение, что обусловливает актуальность изучения его педагогического потенциала, который определяется двумя ключевыми факторами. Во-первых, в условиях глобализации сохранение и трансляция национальных культурных ценностей требуют новых подходов, а хоровые произведения, отражающие исторический опыт и духовные традиции народов, могут выступать важным средством патриотического воспитания. Во-вторых, работы, посвященные педагогическому потенциалу художественных произведений, чаще всего опираются на западный и российский материал. Китайская же музыка, особенно сочинения современных композиторов, в этом плане исследована пока мало. *Актуальность исследования* связана с тем, что понятие «педагогический потенциал» применительно к хоровым произведениям современных китайских композиторов пока не получило четкого определения, тогда как сами произведения активно используются в патриотическом воспитании молодого поколения стра-

© Кобозева И. С., Хань Чжино, 2026

ны. *Цель работы* — прояснить содержание понятия «педагогический потенциал» и на материале хоровых произведений современных китайских композиторов, направленных на патриотическое воспитание школьников, представить его структуру. *Методы и материалы.* Теоретический анализ научной литературы по теме исследования. *Результаты.* В статье рассматриваются вопросы современного музыкального образования, представленные в контексте использования педагогического потенциала хоровых произведений современных китайских композиторов, ориентированных на патриотическое воспитание школьников. Сделан вывод о том, что педагогический потенциал современных хоровых произведений китайских композиторов в музыкальном образовании — это средство патриотического воспитания школьников. При этом отмечены перспективы дальнейшего исследования данной проблемы, которые могут быть связаны с разработкой конкретных методик обучения и исполнения этих произведений в образовательном процессе.

Ключевые слова: Россия, Китай, традиционная и профессиональная музыка, потенциал, педагогический потенциал, хоровая музыка, хоровые произведения современных китайских композиторов, патриотическое воспитание.

Для цитирования: Кобозева И. С., Хань Чжино. Понятийная составляющая концепта «педагогический потенциал» (на материале хоровой музыки) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 161–172. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–161–172

Original article

CONCEPTUAL COMPONENT OF THE CONCEPT OF "PEDAGOGICAL POTENTIAL" (BASED ON CHORAL MUSIC)

Inna S. Kobozeva[1], Han Zhinuo[2]
[1, 2] A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia
[1] kobozeva_i@mail.ru, SPIN-code: 6701-9500, ORCID: 0000–0002–7972–4436
[2] kobozeva_i@mail.ru

Abstract. The modern educational landscape is characterized by a desire to integrate arts education into the process of developing harmonious personalities in the younger generation, as well as to promote patriotic education through various forms of art. Music, particularly choral music, offers unique opportunities for influencing the younger generation emotionally and spiritually, which makes the study of its pedagogical potential especially relevant. This potential is determined by two key factors. First, in the context of globalization, the preservation and dissemination of national cultural values requires new approaches, and choral works, which reflect the historical experience and spiritual traditions of peoples, can serve as an important means of patriotic education. Second, studies devoted to the pedagogical potential of artistic works most often rely on Western and Russian material. Chinese music, especially compositions by contemporary composers, remains insufficiently studied in this regard. *The relevance of this study* is connected with the fact that the concept of "pedagogical potential" as applied to choral works by contemporary Chinese composers has not yet received a clear definition, while the works themselves are actively used in the patriotic education of the country's younger generation. *The aim of this study* is to clarify the content of the concept of "pedagogical potential" and to present its structure on the material of choral works by contemporary Chinese composers aimed at the patriotic education of schoolchildren. *Methods and Materials.* Theoretical analysis of scientific literature on the research topic. *Results.* The article examines issues in contemporary music education, presented in the context of using the pedagogical potential of choral works

by contemporary Chinese composers aimed at the patriotic education of schoolchildren. The conclusion is that the pedagogical potential of contemporary choral works by Chinese composers in music education is a means of patriotic education of schoolchildren. The prospects for further research are noted, which may be related to the development of specific teaching and performance methods for these works in the educational process.

Keywords: Russia, China, traditional and professional music, potential, pedagogical potential, choral music, choral works of contemporary Chinese composers, patriotic education.

For citation: Kobozeva I. S., Han Zhinuo. Conceptual Component of the Concept of "Pedagogical Potential" (Based on Choral Music). *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):161–172. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–161–172

Введение. Анализ научной разработанности проблемы показывает, что концепция «педагогический потенциал» получила широкое распространение в российской, китайской и зарубежной педагогической науке. Российские исследователи рассматривают его как совокупность созидательных, развивающих и воспитывающих функций объекта, способных реализоваться в процессе образовательного взаимодействия [2]. Зарубежные подходы к изучению педагогического потенциала преимущественно сосредоточены на личностно ориентированном образовании и развитии творческих способностей. Исследователи подчеркивают важность эмоционального и эстетического компонентов в процессе активизации педагогического потенциала художественных произведений, что согласуется с российскими и китайскими концепциями. Китайские ученые подчеркивают, что педагогический потенциал музыкальных произведений включает не только познавательные, но и ценностно-нравственные аспекты, особенно важные для патриотического воспитания [12]. Ниже будет дана сущностная характеристика данного феномена. Здесь же следует отметить, что в настоящее время отсутствует комплексное исследование структуры и содержания педагогического потенциала хоровых произведений современных китайских композиторов, а также его роли в патриотическом воспитании молодых поколений.

Обзор литературы. Древнекитайский мыслитель Конфуций и древнегреческий философ Платон утверждали, что любое дело необходимо начинать с «исправления имен», то есть с разъяснения содержания понятий, которые, по Гегелю, являют собой «прежде всего синоним действительного понимания существа дела» [13]. В научной литературе это не только уместно, но и совершенно необходимо.

Слово «потенциал» происходит от латинского potential — *сила, возможность, мощь* [14].

Категория «потенциал» относится к числу общенаучных понятий и характеризуется философами, социологами, педагогами, психологами, физиками, математиками и др.

В философии «потенциал» трактуется как источник, возможность, средство, запас, то есть то, что может быть использовано для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели [21, с. 840]. В данной трактовке потенциал ориентирует на достижение конкретной цели, на решение определенной задачи. Это означает, что потенциал подразумевает реализацию имеющихся ресурсов: средств, потенциала и возможностей. Другими словами, потенциал — это то, что превращает potentia (*возможность*) в actus (*действительность*), то есть потен-

циал делает возможным переход от потенциального к актуальному состоянию (Аристотель «Метафизика»). Аристотель утверждал, что «материя сама по себе еще не есть то, что из нее впоследствии становится; но она должна иметь способность стать такою: она есть потенция» [1]. Любое изменение неразрывно связано с актуализацией потенциала. Ведь потенциал, присущий любой качественной определенности, порождает изменения, то есть движение от одного состояния к другому.

Таким образом, с точки зрения общенаучной методологии *потенциал* представляет собой предмет бытия, совокупность свойств, присущих любой материально-духовной системе, будь то отдельная личность или социальный институт. Эта совокупность, имеющая энергетический характер, определяет возможности, способности и ресурсы системы для осуществления различных усилий, направленных на самосохранение, самодвижение, преобразование окружающей среды и взаимодействие с ней.

Потенциал, рассматриваемый как всеобщая система, проявляется в различных формах. Каждой конкретной форме предметного бытия соответствует своеобразное содержание потенциала. Главным фактором, определяющим структуру этой системы, выступает диалектика содержания и формы, а именно противоречие между ними.

Потенциал характеризуется и как психические возможности, задатки, способности, качества, наклонности, энергия, продуктивные силы, потребности познания самого себя (Н. А. Бердяев, Г. Гегель, И. Кант, М. К. Мамардашвили и др.). Данное понятие также соотносится с процессами актуализации, реализации, развертывания, воспроизведения, раскрытия, воплощения, восхождения к самому себе, стремления «выйти за рамки», накопления социального опыта, самосозидания, самовыражения, самоутверждения, самореализации и развития (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм).

Неотъемлемым условием современного образования в России и Китае становится реализация и развитие творческого потенциала личности. Как отмечает российский философ В. И. Самохвалова, «только творческое поведение в нашем изменчивом мире и может считаться подлинно адекватным поведением, обеспечивая человеку возможность адаптации к новым реалиям бытия» [18, с. 250]. Далее Вера Ильинична продолжает, что «темпы прогресса, его качественно-содержательные возможности все более будут определяться тем, насколько общественное устройство окажется способным обеспечить условия для развития самого человека, для раскрытия и реализации его творческого потенциала» [18, с. 251].

В российской философской литературе (Н. И. Киященко, В. Н. Липский, В. И. Самохвалова, В. А. Шапинский и др.) суть формирования творческого потенциала человека заключается в «развитии особого человеческого способа отношения — к миру, к обществу, к себе, — какой бы сферы деятельности это ни касалось… При этом в процессе творческой деятельности не только создаются и вносятся в мир ценности, но сама такая деятельность выступает как ценность, становясь реализацией смысла жизни, предназначения человека» [20, с 252].

В. И. Самохвалова считает, что именно творческий подход к жизни позволяет человеку сохранять устойчивость своего существования, ведь он дает возможность эффективно и оперативно отвечать на новые вызовы, которые неизбежно воз-

никают в постоянно меняющемся мире [18, с. 235].

В психологии и педагогике творческий потенциал понимается как синтезирующее качество, которое отражает уровень способностей личности к творческой деятельности. Понятие «творческий потенциал» часто используется как взаимозаменяемое с терминами «творческая личность», «креативность», «одаренность», поскольку исследователи рассматривают эти характеристики как тесно взаимосвязанные и составляющие единую совокупность (Д. Б. Богоявленская, Н. А. Каюмова, М. В. Копосова, Э. А. Сокальский, Е. Л. Яковлева и др.). К основным характеристикам творческого потенциала Элис Пол Торренс отнес оригинальность идей, их беглость, гибкость, способность развивать и реализовывать идею [10].

В работе «Механизмы регулирования, воспроизводства культурной составляющей человеческого потенциала» профессор Санкт-Петербургского государственного университета Олег Иванович Иванов дает характеристику понятию «культурный потенциал» [8].

Культурный потенциал в узком значении исследователь определяет как «сформированную во взаимодействии с социально-культурной средой потребность, способность и готовность социальных общностей взаимодействовать с миром духовных и материальных ценностей, способность понимать и критически оценивать разные типы и формы культуры, а также способность использовать и создавать культурные ценности в процессе выполнения общественно необходимых деятельностей».

О. И. Иванов определяет понятие и в широком значении «как потребность, способность и готовность его носителя, социальных общностей использовать при необходимости базовые и некоторые специфические способы поведения и мышления и их результаты», полагая, что узкой трактовкой культурного потенциала ограничиваться недостаточно [8].

В работах ряда российских ученых (Т. Н. Заславская, О. И. Иванов, И. В. Соболева и др.) изучаются проблемы потенциальных возможностей человека, исследуются их характеристики и структуры [7; 9; 19].

В основу **методологии исследования** положен диалектический подход, выступивший основой для обращения к сущности изучаемых социально-педагогических явлений; историко-логический и культурологический подходы, допускающие учет национально-ценностного своеобразия проблемы в соотнесенности с характерными социокультурными особенностями.

Методы исследования. Исследование осуществлялось на основе контент-анализа базы научных источников.

Результаты исследования. Представленный анализ исследований показал, что они направлены на изучение разнообразной специфики формирования потенциала.

Современная динамично развивающаяся социальная среда как в России, так и в Китае предъявляет серьезные требования к профессиональному образованию, что, в свою очередь, сказывается на педагогике. В связи с этим особую значимость приобретает диалектическая гибкость научных понятий, используемых для анализа педагогических явлений.

Среди понятий такого рода находится «педагогический потенциал» — довольно часто употребляемое в научной литературе понятие, которое рассматривается в качестве источника, возможности, средства, запаса и применяется для решения каких-либо задач.

Р. В. Лубков, Н. В. Савицкая, Л. А. Шестакова, М. С. Якушкина и другие рассматривают категорию «педагогический потенциал» как совокупность возможностей, способностей, ресурсов [24]. В работах психологов и педагогов ресурс определяется как «реальный актив на пути к успешному достижению цели, которым можно пользоваться, расходовать его, накапливать, объединять, разделять, воспроизводить, управлять им и т. д.» [11].

Анализируя и обобщая исследования по проблемам педагогики, Н. В. Савицкая сформулировала следующее общее положение педагогического потенциала образовательной организации: «педагогический потенциал образовательной организации включает педагогические ресурсы, возможности педагогов, обучающихся как активную (одушевленную) его часть, а также неодушевленную часть (библиотеки, аудитории, классы, учебные разработки, учебные макеты, педагогические технологии и т. д.), способные оказывать целенаправленное педагогическое влияние на личность» [17].

С точки зрения Э. Дюркгейма, для актуализации потенциала необходимо целенаправленно использовать воспитательные возможности окружающей среды [6, с. 263].

В данном исследовании, рассматривая педагогический потенциал хоровой музыки, авторы к воспитательным возможностям окружающей среды относят профессиональные произведения современных композиторов, традиционную музыку и деятельность педагога как проводника, влияющего через эти ценности на личностное развитие человека.

Художественные произведения выступают самостоятельным объектом педагогического анализа, поскольку они сочетают в себе эстетические, когнитивные и ценностные компоненты, способные влиять на развитие личности [4]. Педагогический анализ музыкальных произведений основывается на их способности транслировать культурные ценности и формировать комплексные компетенции у обучающихся [23].

Особое место среди объектов педагогического анализа занимают музыкальные произведения, обладающие уникальной способностью эмоционального воздействия на человека. Музыкальное искусство способно вызывать глубинные чувства, формировать образы и ассоциации, транслировать идеи и ценности, что делает его важным средством воспитания. В хоровых произведениях эта способность усиливается благодаря коллективной форме исполнения, которая способствует формированию чувства единства и принадлежности к группе.

Педагогический потенциал художественного произведения проявляется в процессе взаимодействия обучающегося с ним в определенных педагогических условиях. При этом ключевое значение имеют как особенности самого произведения — его содержание, форма, стиль и эмоциональная насыщенность, — так и индивидуальные черты обучающегося — способности к восприятию, жизненный опыт и ценностные ориентации.

При рассмотрении педагогического потенциала хоровых произведений современных китайских композиторов необходимо учитывать как общие черты музыкального искусства, так и особенности китайской музыкальной традиции, а также социокультурные реалии современного общества. Особое внимание уделяется патриотическому содержанию, отраженному во многих хоровых произведениях, — оно раскрывает историю, культур-

ные традиции и современные достижения Китая.

Одной из важнейших характеристик является сочетание коллективной деятельности и индивидуального творчества [15]. Хоровое исполнение предполагает координацию действий участников, умение слушать друг друга и совместное достижение результата, что способствует формированию коммуникативных навыков, чувства ответственности и сплоченности. В то же время каждый участник хора имеет возможность проявить индивидуальность в исполнении, что способствует развитию творческого потенциала.

Другая важная сущностная характеристика — эмоциональная насыщенность хоровых произведений. На это указывают, в частности, Ю. А. Русаков и Т. Н. Герасимова, когда пишут, что «музыкальное искусство обладает уникальным потенциалом в патриотическом воспитании подростков, так как способно через эмоциональное воздействие формировать глубинные чувства преданности Отечеству» [16].

Хоровые произведения современных китайских композиторов часто содержат патриотические темы, отражающие любовь к родине, уважение к истории и культуре, стремление к прогрессу и процветанию страны (Сянь Синхай Кантата «Хуанхэ»). Эти темы передаются через специфику китайской музыки, которая использует уникальные мелодии, ритмы и инструменты, способствующие эмоциональному восприятию [3].

Третья сущностная характеристика — интеграция традиции и современности. Хоровые произведения современных китайских композиторов сочетают элементы традиционной китайской музыки (мелодические узоры, ритмы, инструменты) и современные художественные приемы и формы (Цюй Сисянь «Пастушья песня», Чэнь Гэна, Шэн Мао, Тан Хэ Сюита «Великий поход»). Такая интеграция способствует сохранению и передаче национальных культурных ценностей, а также их адаптации к современным социокультурным реалиям. Это позволяет школьникам глубже осознать свою культуру и ее место в современном мире [22].

Четвертая важная особенность — образность и символичность. Во многих хоровых произведениях активно используются музыкальные образы и символы, отражающие определенные идеи и ценности (например, у Лу Цзайи в сочинениях «Китай, моя нежная мать», «Я люблю эту землю»). Такие образы и символы помогают подросткам не только наглядно представить патриотические идеи и ценности, но и глубже их осмыслить. Так, в ряде произведений встречаются образы Великой Китайской стены, реки Янцзы, гор Хуаншань и других символов Китая, вызывающие у подростков чувство гордости за свою страну и ее культуру [3].

Таким образом, педагогический потенциал хоровых произведений современных китайских композиторов проявляется в сочетании коллективной деятельности и индивидуального творчества, эмоциональной насыщенности, интеграции традиции и современности, а также образности и символичности.

Эти характеристики обеспечивают уникальные возможности для патриотического воспитания подростков и формирования у них комплекса важных компетенций.

При обращении к понятию «педагогический потенциал хоровых произведений» современных китайских композиторов можно сделать вывод, что его реализация базируется на воспитательной системе ресурсов-компонентов, в струк-

туре которой вычленяются социально-когнитивный, ценностно-содержательный, творчески-деятельностный.

Реализация обозначенных ресурсов-компонентов педагогического потенциала хоровых произведений. *Социально-когнитивный ресурс-компонент* — это социальный заказ общества, образовательные стандарты, образовательные программы, рабочие программы музыкально-исполнительских, музыкально-исторических и музыкально-теоретических дисциплин. Социально-когнитивный компонент отражается в «развитии логического мышления, памяти и пространственного представления у учащихся» [5], а также в формировании у них знаний об истории, культуре и современном состоянии Китая. Хоровые произведения современных китайских композиторов часто содержат исторические темы, отражающие важные события в истории страны, а также темы, посвященные современным достижениям Китая в различных областях. При изучении и исполнении этих произведений подростки приобретают новые знания, расширяют кругозор и формируют более глубокое понимание своей страны. Кроме того, социально-когнитивный компонент предполагает формирование музыкальных знаний и навыков: понимание музыкальной формы, мелодии, ритма, гармонии, развитие слуха и вокальных умений. Эти знания и навыки способствуют становлению музыкальной культуры школьников, их способности осмысленно воспринимать и исполнять музыкальные произведения.

Ценностно-содержательный ресурс — компонент реализуется через восприятие музыкальных образов, которые вызывают положительные эмоции и усиливают ценностные ориентации, включая патриотизм [16]. Хоровые произведения современных китайских композиторов способны пробуждать у подростков радость, гордость, уважение и сочувствие, что способствует формированию позитивного отношения к родине и ее культуре.

Особое внимание уделяется формированию патриотических ценностей: любви к родине, уважению к истории и культуре, осознанию ответственности за судьбу страны и стремлению к ее благополучию. Музыкальные образы, тексты песен и эмоциональное содержание произведений передают эти ценности. Под влиянием таких произведений у школьников постепенно формируются глубокие патриотические чувства и убеждения.

Творчески-деятельностный ресурс — компонент связан с воспитательным обогащением личности в процессе разнообразной музыкальной деятельности. Это обогащение проявляется в «практической деятельности (пение, анализ, проектирование), способствующей формированию самостоятельности и сотрудничества» [23]. Хоровое исполнение предполагает активное участие школьников в коллективной работе и требует от них дисциплины, ответственности, умения сотрудничать и общаться. Кроме того, данный компонент включает анализ текста и музыки, обсуждение содержания и смысла, подготовку к концертным выступлениям — все это виды работы, связанные с изучением и исполнением хоровых произведений. Такая работа развивает у школьников творческие способности, самостоятельность, лидерские качества и другие важные личностные характеристики.

Таким образом, структура педагогического потенциала хоровых произведений современных китайских композиторов представляет собой единство социально-когнитивного, ценностно-содержа-

тельного и творчески-деятельностного компонентов. Каждый из этих компонентов взаимосвязан с другими, и вместе они обеспечивают комплексное влияние на личность молодого человека, способствуя его патриотическому и всестороннему развитию, что отвечает целям современного образования, актуальным как в России, так и в Китае.

Реализация обозначенных ресурсов-компонентов педагогического потенциала хоровых произведений современных китайских композиторов, по нашему мнению, будет способствовать развитию у обучающихся личностной целевой установки на патриотизм, формированию у воспитуемых личностных качеств, определяющих осознанность отношений к родине, своей стране и дому, ответственность за судьбу страны, стремление к ее благополучию.

В понятие «педагогический потенциал хоровых произведений современных китайских композиторов» мы вкладываем как открытые, так и скрытые возможности воздействия хоровых произведений современных китайских композиторов на патриотическое становление личности учащегося, возможности воздействия хоровых песен не только в вербальном их проявлении, но и в чувственно-эмоциональном, экспрессивном.

Итак, педагогический потенциал хоровых произведений современных китайских композиторов авторы исследования трактуют как совокупность возможностей данных произведений по формированию у школьников комплекса когнитивных, эмоциональных, ценностных и деятельностных компетенций через интеграцию патриотического содержания, китайской музыкальной традиции и современных художественных форм в процессе образовательного взаимодействия.

В данной трактовке потенциал подразумевает средства хоровых произведений современных китайских композиторов, которые могут быть мобилизованы и использованы для достижения педагогических целей, в данном случае — для патриотического воспитания школьников. Педагогический потенциал хоровых произведений современных китайских композиторов представляется нам как совокупность педагогических возможностей, способных воздействовать на патриотическое воспитание человека педагогическими средствами, формами и методами.

Заключение. Ведущая идея исследования определяется пониманием того, что хоровая музыка, хоровые произведения современных китайских композиторов, обладая педагогическим потенциалом, оказывают воспитательное воздействие на патриотическое состояние общества в целом и на каждого человека в частности. Педагогический потенциал хоровых произведений современных китайских композиторов заключается в их способности формировать у молодых людей комплекс когнитивных, эмоциональных, ценностных и деятельностных компетенций через интеграцию патриотического содержания, китайской музыкальной традиции и современных художественных форм.

Теоретическое значение исследования связано с восполнением пробела в научном знании о педагогическом потенциале хоровых произведений современных китайских композиторов и развитием патриотического воспитания школьников средствами музыки.

Практическое значение исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в деятельности педагогов, работников дополнительного образования, а также при разработке программ и методических ма-

териалов для патриотического воспитания обучающихся.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с эмпирическим изучением влияния хоровых произведений современных китайских композиторов на формирование патриотических ценностей у подростков, а также с разработкой конкретных методик обучения и исполнения этих произведений в образовательном процессе.

Список источников

1. Аристотель о материи и форме [Электронный ресурс]. URL: https://rushist.com/index.php/philosophical-articles/2420-aristotel-o-materii-i-forme (дата обращения: 21.09.2026).
2. *Бадашкеев М. В., Бадашкеева М. А.* О потенциале образовательной среды педагогического колледжа // Матрица научного познания. 2022. № 1-2. С. 62–64.
3. *Бессарабова И. С., Лю Дзэ.* Педагогический потенциал вокальных произведений в патриотическом воспитании обучающихся в КНР / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т.7 № 4 (25). С 41–44.
4. *Григоричева И. В., Гаджиева К. А.* Возможности проектного подхода в развитии инновационного потенциала студентов // Вопросы прикладной психологии: образование, управление, медицина, юриспруденция. 2011. С. 47–51.
5. *Дегтярев С. Н.* О педагогических методах и средствах выявления креативного потенциала учащихся // Период XXI. 2010. № 2 (6). С. 19–24.
6. *Дюркгейм Э.* Социология: ее предмет, метод, предназначение / пер. с франц. А. Б. Гофмана. М.: Канон: Реабилитация, 1996. 350 с.
7. *Заславская Т. Н.* Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе. // Общественные науки и современность. 2005. № 3. С. 5–16.
8. *Иванов О. И.* Механизмы регулирования воспроизводства культурной составляющей человеческого потенциала // Социальные проблемы. 2008. № 3. С. 7–15.
9. *Иванов О. И.* Теоретико-методологические основы формирования человеческого потенциала // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития. 2010. № 1. С. 3–7.
10. *Исаханов М. Ю.* Творческий потенциал формирующейся личности как феномен, актуальный для познания и развития молодыми учеными // Человеческий капитал. 2016. № 12 (96). С. 40–43.
11. *Клочкова Л. И.* Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 68–74.
12. *Не Цзяньго.* Проектная деятельность как средство развития творческого потенциала студентов педагогических вузов Китая // Вестник педагогических наук. 2025. № 8. С. 229–236.
13. Понятие. Википедия. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki (дата обращения: 21.09.2026).
14. Потенциал. Википедия. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki (дата обращения: 21.09.2026).
15. *Привознова Р. П.* Индивидуальная творческая концепция исполнительской деятельности студентов концертного хора в условиях дополнительного образования // Педагогические системы развития творчества: творческий потенциал дополнительного образования. 2006. С. 111–115.
16. *Русаков Ю. А., Герасимова Т. Н.* Педагогический потенциал военно-музыкальной культуры в системе патриотического воспитания военнослужащих // Вестник Тамбовского университета. 2014. № 6 (134). С. 113–117.
17. *Савицкая Н. В.* Использование педагогического потенциала социума в процессе воспитания, образования и развития личности // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 1 (32). С. 213–217.
18. *Самохвалова В. И.* Эстетическое воспитание и творческий потенциал личности // Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика). М.: РАН, 2025. С 250–257.
19. *Соболева И. В.* Человеческий потенциал российской экономики: проблемы сохранения и развития. М.: Наука. 2007. 202 с.
20. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика). М.: РАН, 2025. 302 с.

21. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, ред.: П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М., 1983. С. 840.

22. *Чжан Юе, Чжоу Фанчжу.* Опыт сближения китайской и российской педагогических традиций в реализации воспитательного потенциала музыки // Педагогические системы. 2022. С. 86–90.

23. *Шак Т. Ф., Евдокимова И. А., Юдович Е. В.* Авторские курсы в музыкальных вузах: опыт работы // Методика образования. 2025. № 9 (174). С. 131–135.

24. *Якушкина М. С.* Педагогический потенциал культуры как ресурс развития современного социального центра // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 120–133.

References

1. Aristotel' o materii i forme [Jelektronnyj resurs]. URL: https://rushist.com/index.php/philosophical-articles/2420-aristotel-o-materii-i-forme (data obrashhenija: 21.09.2026). [In Rus].

2. *Badashkeev M. V., Badashkeeva M. A.* O potenciale obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo kolledzha // Matrica nauchnogo poznanija. 2022. № 1-2. S. 62–64. [In Rus].

3. *Bessarabova I. S., Lju Dzje.* Pedagogicheskij potencial vokal'nyh proizvedenij v patrioticheskom vospitanii obuchajushhihsja v KNR / Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2018. T.7 № 4 (25). S 41–44. [In Rus].

4. *Grigoricheva I. V., Gadzhieva K. A.* Vozmozhnosti proektnogo podhoda v razvitii innovacionnogo potenciala studentov // Voprosy prikladnoj psihologii: obrazovanie, upravlenie, medicina, jurisprudencija. 2011. S. 47–51. [In Rus].

5. *Degtjarev S. N.* O pedagogicheskih metodah i sredstvah vyjavlenija kreativnogo potenciala uchashhihsja // Period XXI. 2010. № 2 (6). S. 19–24. [In Rus].

6. *Djurkgejm Je.* Sociologija: ee predmet, metod, prednaznachenie / per. s franc. A. B. Gofmana. M.: Kanon: Reabilitacija, 1996. 350 s. [In Rus].

7. *Zaslavskaja T. N.* Chelovecheskij potencial v sovremennom transformacionnom processe. // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 2005. № 3. S. 5–16. [In Rus].

8. *Ivanov O. I.* Mehanizmy regulirovanija vosproizvodstva kul'turnoj sostavljajushhej chelovecheskogo potenciala // Social'nye problemy. 2008. № 3. S. 7–15. [In Rus].

9. *Ivanov O. I.* Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovanija chelovecheskogo potenciala // Jekonomika Severo-Zapada: problemy i perspektivy razvitija. 2010. № 1. S. 3–7. [In Rus].

10. *Isahanov M. Ju.* Tvorcheskij potencial formirujushhejsja lichnosti kak fenomen, aktual'nyj dlja poznanija i razvitija molodymi uchenymi // Chelovecheskij kapital. 2016. № 12 (96). S. 40–43. [In Rus].

11. *Klochkova L. I.* Realizacija idej resursnogo podhoda v razvitii vospitanija shkol'nikov: k voprosu o sisteme ponjatij // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2014. № 3. S. 68–74. [In Rus].

12. *Ne Czjan'go.* Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo razvitija tvorcheskogo potenciala studentov pedagogicheskih vuzov Kitaja // Vestnik pedagogicheskih nauk. 2025. № 8. S. 229–236. [In Rus].

13. Ponjatie. Vikipedija. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki (data obrashhenija: 21.09.2026). [In Rus].

14. Potencial. Vikipedija. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki (data obrashhenija: 21.09.2026). [In Rus].

15. *Privoznova R. P.* Individual'naja tvorcheskaja koncepcija ispolnitel'skoj dejatel'nosti studentov koncertnogo hora v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovanija // Pedagogicheskie sistemy razvitija tvorchestva: tvorcheskij potencial dopolnitel'nogo obrazovanija. 2006. S. 111–115. [In Rus].

16. *Rusakov Ju. A., Gerasimova T. N.* Pedagogicheskij potencial voenno-muzykal'noj kul'tury v sisteme patrioticheskogo vospitanija voennosluzhashhih // Vestnik Tambovskogo universiteta. 2014. № 6 (134). S. 113–117. [In Rus].

17. *Savickaja N. V.* Ispol'zovanie pedagogicheskogo potenciala sociuma v processe vospitanija, obrazovanija i razvitija lichnosti // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2015. № 1 (32). S. 213–217. [In Rus].

18. *Samohvalova V. I.* Jesteticheskoe vospitanie i tvorcheskij potencial lichnosti // Sovremennye koncepcii jesteticheskogo vospitanija (teorija i praktika). M.: RAN, 2025. S 250–257. [In Rus].

19. *Soboleva I. V.* Chelovecheskij potencial rossijskoj jekonomiki: problemy sohranenija i razvitija. M.: Nauka. 2007. 202 s. [In Rus].

20. Sovremennye koncepcii jesteticheskogo vospitanija (teorija i praktika). M.: RAN, 2025. 302 s. [In Rus].

21. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' / gl. red. L. F. Il'ichev, red.: P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. M., 1983. S. 840. [In Rus].

22. *Chzhan Jue, Chzhou Fanchzhu.* Opyt sblizhenija kitajskoj i rossijskoj pedagogicheskih tradicij v realizacii vospitatel'nogo potenciala muzyki // Pedagogicheskie sistemy. 2022. S. 86–90. [In Rus].

23. *Shak T. F., Evdokimova I. A., Judovich E. V.* Avtorskie kursy v muzykal'nyh vuzah: opyt raboty // Metodika obrazovanija. 2025. № 9 (174). S. 131–135. [In Rus].

24. *Jakushkina M. S.* Pedagogicheskij potencial kul'tury kak resurs razvitija sovremennogo social'nogo centra // Nauchnyj dialog. 2015. № 10 (46). S. 120–133. [In Rus].

Информация об авторах
И. С. Кобозева — доктор педагогических наук, профессор
Хань Чжино — аспирант

Information about the authors
I. S. Kobozeva — Dr. Sc. (Education), Professor
Han Zhinuo — Graduate Student

Статья поступила в редакцию 26.06.2026; одобрена после рецензирования 25.08.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 26.06.2026; approved after reviewing 25.08.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 173–186.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 1, no. 5 (119). P. 173–186.

Научная статья
УДК 37.015
doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–173–186

ВСЕСОЮЗНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ КАК ФЕНОМЕН СОВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Ю. Панина

И. В. Ретюнских

Людмила Юрьевна Панина[1], Игорь Васильевич Ретюнских[2]
[1] Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия
[2] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1] lyudmilapanina@yandex.ru, SPIN-код: 6459-3516, ORCID: 0009-0005-0299-7670
[2] igret77@mail.ru, SPIN-код: 9976-7983, ORCID: 0000-0002-9970-8281

Аннотация. Всесоюзная математическая олимпиада — одно из наиболее значимых явлений советской системы образования, в котором совпадали государственные интересы, идеалы академической математики и живая культура математических кружков. В статье исследуется история возникновения и развития Всесоюзных математических олимпиад (1934–1991): от первых городских состязаний, организованных по инициативе выдающихся ученых, до общенациональной пятиэтапной системы, охватившей все союзные республики. Анализируется роль ключевых организаторов — академиков А. Н. Колмогорова и И. К. Кикоина. Рассматриваются принципы разработки олимпиадных заданий, представляющие собой уникальную педагогическую технологию воспитания математического мышления. Приводятся данные об участии сборной СССР в Международной математической олимпиаде, где советские школьники завоевали 77 золотых медалей и 14 раз занимали первое место в командном зачете. Обосновывается вывод о том, что советская олимпиадная система стала кузницей поколения выдающихся математиков мирового уровня и не утратила своей актуальности для современного образования.

© Панина Л. Ю., Ретюнских И. В., 2026

Ключевые слова: Всесоюзная математическая олимпиада, советское образование, А. Н. Колмогоров, И. К. Кикоин, международная математическая олимпиада, олимпиадные задачи.

Для цитирования: Панина Л. Ю., Ретюнских И. В. Всесоюзные математические олимпиады как феномен советского образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 5 (119). С. 173–186. doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–173–186

Original article

ALL-UNION MATHEMATICAL OLYMPIADSAS A PHENOMENON OF SOVIET EDUCATION

Lyudmila Yu. Panina[1], Igor V. Retyunskikh[2]
[1] Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia
[2] National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
[1] lyudmilapanina@yandex.ru, SPIN-code: 6459-3516, ORCID: 0009-0005-0299-7670
[2] igret77@mail.ru, SPIN-code: 9976-7983, ORCID: 0000-0002-9970-8281

Abstract. The AllUnion Mathematical Olympiad is one of the most significant phenomena of the Soviet education system, in which state interests, the ideals of academic mathematics and the vibrant culture of mathematical circles coincided. The article examines the history of the emergence and development of the All-Union Mathematical Olympiads (1934-1991): from the first city competitions organized on the initiative of outstanding scientists to a nationwide five-stage system that covered all the Union republics. The role of key organizers, academicians A. N. Kolmogorov and I. K. Kikoin, is analyzed. The principles of developing Olympiad tasks, which represent a unique pedagogical technology for the education of mathematical thinking, are considered. The data on the participation of the USSR national team in the International Mathematical Olympiad are presented, where Soviet schoolchildren won 77 gold medals and 14 times took first place in the team competition. The conclusion is substantiated that the Soviet Olympiad system has become the forge of a generation of outstanding world-class mathematicians and has not lost its relevance for modern education.

Keywords: All-Union Mathematical Olympiad, Soviet education, A. N. Kolmogorov, I. K. Kikoin, international mathematical Olympiad, Olympiad tasks.

For citation: Panina L. Yu., Retyunskikh I. V. All-union Mathematical Olympiadsas a Phenomenon of Soviet Education. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;5(1):173–186. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–119–173–186

Введение. История интеллектуальных конкурсов для школьников в России насчитывает не одно столетие: еще в XIX веке Астрономическое общество Российской империи проводило «олимпиады для учащейся молодежи», а с 1885 года начали проходить заочные олимпиады журнала «Вестник опытной физики и элементарной математики». Эти состязания в письмах — прообраз заочных туров — привлекали учителей, студентов и гимназистов по всей стране.

Несмотря на значительный вклад советской олимпиадной системы в развитие математического образования, ее историко-педагогическое измерение остается недостаточно изученным в отечественной науке. Цель настоящей статьи — систематически исследовать Всесоюзные математические олимпиады (ВМО) как истори-

ко-педагогический феномен: историю их становления, организационную структуру, принципы разработки заданий и международные достижения советской олимпийской школы.

Результаты исследования. У истоков школьных математических состязаний в СССР стояли Ленинградское физико-математическое общество и Московское математическое общество. История математических олимпиад в СССР восходит к середине 1930-х годов. Первая олимпиада в привычной для нас форме состоялась в 1934 году: физико-математическое общество Ленинградского университета организовало состязание юных математиков по инициативе блестящего ученого Б. Н. Делоне, который был выдающимся геометром и, что примечательно, одним из основоположников советского альпинизма — человеком широчайшего кругозора и энергии. Оргкомитет этой первой олимпиады возглавили крупные ученые: Б. Н. Делоне, Г. М. Фихтенгольц, В. А. Тартаковский, В. И. Смирнов. Это сразу задало тон всему движению: не чиновники, а действующие математики первого ряда стояли у истоков движения.

В следующем году эстафету подхватила Москва. В 1935 году Московское математическое общество провело Первую московскую олимпиаду по математике, для которой заблаговременно, в конце февраля 1935 года, в школах распространили объявление и подготовительные задачи в рамках школьной программы. Состязания проходили в два этапа, в первом из которых приняли участие более 300 человек (не только школьники, но и рабфаковцы, учащиеся школ рабочей молодежи). Председателем оргкомитета Первой московской математической олимпиады был член-корреспондент АН СССР, впоследствии академик П. С. Александров, а членами оргкомитета — профессора-математики МГУ. Идея оказалась интересной, и вскоре олимпиады начали проводиться в других городах [6; 11].

В годы Великой Отечественной войны олимпиады в Москве не проводились (1942–1944), однако шли в эвакуации — в Ашхабаде и Казани. Сразу после окончания войны они возобновились в столице.

История становления. Идея объединить победителей республиканских олимпиад в единое всесоюзное соревнование, по имеющимся данным, также принадлежит Б. Н. Делоне. По-видимому, именно он первым предложил собрать вместе школьников — победителей математических олимпиад из разных городов. Осенью 1959 года на одной из традиционных топологических конференций в Тбилиси в экскурсионном автобусе рядом с Б. Н. Делоне оказались несколько молодых математиков из разных городов; речь зашла о математических олимпиадах в разных городах, об их победителях.

На первую Всероссийскую математическую олимпиаду приехали команды почти всех областей РСФСР, также были приглашены команды союзных республик. Фактически эти олимпиады стали всесоюзными, ведь в них принимали участие победители республиканских олимпиад. Первая такая общероссийская (фактически общесоюзная) олимпиада прошла в 1961 году.

В 1964 году министр просвещения РСФСР, член-корреспондент Академии наук СССР М. А. Прокофьев подписал приказ об утверждении государственной системы предметных олимпиад школьников. Это означало переход от инициативы отдельных энтузиастов к государственному институту.

В 1967 году было образовано Министерство просвещения СССР, создавшее

в том же году Центральный оргкомитет Всесоюзных олимпиад по математике, физике и химии, который возглавил академик И. К. Кикоин. Руководителем его Методической комиссии по математике стал академик А. Н. Колмогоров [9].

В состав Центрального оргкомитета, помимо И. К. Кикоина и А. Н. Колмогорова, входили представители Министерства просвещения, ведущих вузов (МГУ, МФТИ, МГПИ им. Ленина), член редколлегий журналов «Математика в школе» и «Квант», а также работники органов народного образования. В методические комиссии, помимо академических ученых, привлекались лучшие учителя физико-математических школ.

Первой официальной Всесоюзной олимпиадой школьников по математике (ВМО) считается олимпиада, проведенная этим оргкомитетом в 1967 году. Каждый год олимпиада проходила в новом городе. С тех пор Всесоюзные математические олимпиады стали ежегодными:

I олимпиада — Тбилиси, 1967 год;
II олимпиада — Ленинград, 1968 год;
III олимпиада — Киев, 1969 год;
IV олимпиада — Симферополь, 1970 год;
...
XXV олимпиада — Смоленск, 1991 год.

До 1991 года всесоюзные олимпиады проводились в разных городах Советского Союза, куда участники приезжали за счет государства. Для них были организованы проживание и питание, культурная программа, лекции выдающихся ученых.

Соревнования для учащихся 8, 9 и 10-х классов проходили раздельно: каждая параллель получала свой вариант задач. Письменный тур длился несколько часов; участники должны были не просто найти ответ, но и написать полное математическое доказательство.

Организационная структура. К 1975 году в СССР сложилась стройная система последовательных этапов, которая превратила олимпиаду из городского турнира в подлинно общенациональное состязание. Каждый следующий уровень был значительно труднее предыдущего, а задания — принципиально иного масштаба (таблица 1).

На финальный тур приезжали победители республиканских этапов по строгим квотам: 48 мест — РСФСР, 12 — Украина, по 6 — Белоруссия, Казахстан и Узбекистан, по 3 — остальные республики. Призеры предыдущего года включались сверх квоты. Всего в финалах 1970-х участвовали до 800 человек. После распада СССР традицию продолжила Всероссийская олимпиада школьников по математике.

Ключевые фигуры олимпиадного движения. А. Н. Колмогоров — научный руководитель. Академик АН СССР, один из крупнейших математиков XX века, создатель аксиоматики теории вероятностей, основатель советской школы функционального анализа и топологии. Руководил Методической комиссией с 1967 года. Лично участвовал в работе жюри, обсуждал принципиальные вопросы содержания задач, состав жюри и научную программу олимпиад. Он был одним из руководителей первых московских олимпиад и школьного математического кружка при МГУ еще в 1930-х годах.

И. К. Кикоин — председатель оргкомитета. Академик АН СССР, один из создателей советского атомного оружия, физик-экспериментатор мирового уровня. Возглавил Центральный оргкомитет. Добился льгот для победителей при поступлении в вузы. Стал одним из основателей СУНЦ при МГУ (теперь СУНЦ им. А. Н. Колмогорова) и первым главным редактором журнала «Квант».

Таблица 1

Система этапов математических олимпиад

Этап	Уровень	Кто проводит	Задания
1. Школьный	Отдельная школа	Учитель математики	Нестандартные, доступные задачи в рамках программы
2. Районный	Район или небольшой город	Гороно, педагоги	Сложнее, требуют нешаблонного мышления
3. Областной	Область, край, республика	Региональные комиссии при участии вузов	Серьезные задачи, проверяющие математическую культуру
4. Республиканский	Союзная республика	Республиканский оргкомитет, университеты	Олимпиадный уровень, близкий к международному
5. Заключительный	Весь СССР	Центральный оргкомитет, методическая комиссия	Исключительной сложности, для сильнейших учащихся страны

Г. А. Гальперин — организатор и один из главных составителей задач. Математик, многолетний координатор московских и всесоюзных олимпиад. Соавтор книги «Московские математические олимпиады» (Просвещение, 1986).

И. Ф. Шарыгин — автор задач. Математик, старший научный сотрудник НИИ АПН СССР. Один из наиболее плодовитых авторов геометрических задач для ВМО. В его честь с 2005 года проводится Всероссийская олимпиада по геометрии.

Н. Б. Васильев, А. А. Егоров — летописцы ВМО. Авторы фундаментального сборника «Задачи Всесоюзных математических олимпиад» (М.: Наука, 1988) [3] — около 450 задач заключительных туров с решениями.

Ю. В. Матиясевич — призер олимпиад и организатор. Абсолютный победитель Всесоюзной олимпиады 1964 года. В 1970 году решил 10-ю проблему Гильберта. Впоследствии составлял задачи и работал с молодыми математиками.

Разработка заданий — сердцевина олимпиады, ее интеллектуальный стержень. Именно здесь советская система достигла наибольшего совершенства. Это центральный вопрос всей олимпиадной системы. Составление задач никогда не было бюрократической процедурой: это была творческая работа элиты советской математики.

Авторы олимпиадных задач — профессиональные математики, сотрудники университетов и академических институтов. Среди них были академики (например, А. Н. Колмогоров участвовал в обсуждении содержания), молодые преподаватели, аспиранты мехмата МГУ. В студенческой среде МГУ существовал неформальный «отряд Олимпия» — группа энтузиастов из студентов и аспирантов механико-математического факультета.

Большой вклад в разработку заданий, организацию и методологию внесли такие ученые, как П. С. Александров, М. И. Башмаков, И. М. Гельфанд, Г. И. Глейзер, Б. В. Гнеденко, Б. Н. Делоне и многие другие. Непосредственно составлением формулировок нередко занимались молодые ученые — студенты и аспиранты мехмата МГУ и МФТИ, которые затем могли стать постоянными членами жюри.

Задачи рождались на стыке двух миров — фундаментальной науки и элементарной математики. Математики, члены жюри придумывали такие задачи сами, узнавали у своих коллег, черпали из малоизвестных книг или новых научных ста-

тей. Нередко красивая лемма в научной работе опирается на элементарную идею, и из нее рождается олимпиадная задача. А бывало и обратное: задача, специально придуманная для олимпиады, оказывалась в точности совпадающей с леммой из научной статьи, относящейся к современной алгебре [8; 10].

Каждый автор предлагал задачу в Методическую комиссию. Комиссия собиралась накануне олимпиады, обсуждала предложенные варианты, отбирала лучшие и дорабатывала их коллегиально. Задачи, попавшие в финальный список, часто существенно видоизменялись в сторону большей строгости, красоты формулировки или тонкости идеи.

Принципы отбора и составления задач:

1. Нестандартность и отсутствие готового алгоритма. Олимпиадные задачи в математике — термин для обозначения круга задач, для решения которых нет готовых (и ранее изученных) алгоритмов и часто требуется оригинальный, нешаблонный подход. Знание школьной программы было необходимым, но абсолютно недостаточным условием. Для решения олимпиадной задачи нужен оригинальный, нестандартный подход — шаблонного алгоритма не существует.

2. Формулировка понятна любому, решение требует озарения. Внешняя простота и красота формулировки — один из признаков хорошей олимпиадной задачи. Но это зачастую обманчивая легкость. Условие не должно содержать жаргона или громоздких предварительных определений, формулировка должна быть понятна любому школьнику.

3. Связь с «большой» математикой. Лучшие олимпиадные задачи затрагивают глубокие проблемы из разных областей математики. Они не головоломки, а миниатюрные исследования, знакомящие с идеями современной науки, иллюстрирующие основополагающие математические принципы.

4. Недопустимость повторов. Жюри каждой олимпиады вынуждено было не повторять старых задач, хотя среди них можно встретить поистине замечательные произведения. Это обязывало составителей к постоянному творческому поиску.

5. Воспитание творческого мышления. Градуировка сложности. В комплекте из 4–6 задач должны быть как относительно доступные, так и исключительно трудные — «задачи для первого места». Это делало турнир содержательным для участников любого уровня. Цель создания задач этой категории — воспитание в будущих математиках таких качеств, как творческий подход, нетривиальное мышление и умение изучить проблему с разных сторон. Неслучайно академик А. Н. Колмогоров сравнил работу математика с «чередой решения (порою больших и трудных) олимпиадных задач».

6. Исследовательские задачи. В 1970-е годы трижды проводился «исследовательский тур»: участникам предлагались задачи открытого типа, где нужно было самостоятельно сформулировать гипотезу или найти закономерность [1].

7. Тематическое разнообразие. Учет способностей трех разных типов. Комплект задач охватывал разные области: алгебру, геометрию, комбинаторику, теорию чисел. А. Н. Колмогоров на протяжении всей своей работы с олимпиадами настаивал на трех видах математических способностей: воображательных (геометрических), логических и алгебраических. Отсюда разнообразие типов задач: геометрические, комбинаторные, числовые, алгебраические. Задачи составлялись с учетом класса: для 8, 9 и 10-го классов от-

дельно, причем задачи 10-го класса порой граничили с начальными темами университетской математики.

«Для успеха на олимпиаде необходимы некоторые специальные типы одаренности, которые вовсе не обязательны для успешной исследовательской работы. Уже само наличие назначенного очень ограниченного срока для решения задач многих делает совершенно беспомощными. Поэтому не следует огорчаться, если олимпиада не дается, и не следует чрезмерно гордиться победой на ней», — отмечал А. Н. Колмогоров [3, с. 16].

Ниже приведены подлинные задачи заключительных туров Всесоюзных математических олимпиад. Они дают представление о характере, стиле и уровне сложности олимпиадных заданий разных лет.

Задача 1. Комбинаторика. IV Всесоюзная олимпиада, Симферополь, 1970 год.

Каждая сторона правильного треугольника разбита на k равных частей. Через точки деления проведены прямые, параллельные сторонам. В результате треугольник разбился на k^2 маленьких треугольничков. Назовем «цепочкой» последовательность треугольничков, в которой никакой треугольник не появляется дважды и каждые два соседних имеют общую сторону. Найдите наибольшую возможную длину такой цепочки.

Суть задачи: комбинаторная задача о связности триангуляции. Требует нешаблонного подхода: нужно не только найти ответ, но и доказать, что цепочка большей длины невозможна.

Задача 2. Пространственная геометрия. Заключительный тур 1970-х годов (исследовательский тур).

Куб с ребром длины n разбит на n^3 единичных кубиков. Выберем несколько кубиков и проведем через центр каждого из них три прямые, параллельные ребрам. Какое наименьшее число кубиков можно выбрать так, чтобы проведенные через них прямые «перечеркнули» (прошли через) все n^3 единичных кубиков?

Суть задачи: классический пример «исследовательского» тура. Задача сочетает геометрическую наглядность с комбинаторным доказательством оптимальности.

Задача 3. Алгебра / Неравенства. Характерный тип задач 1970–1980-х годов (9–10-й класс).

Докажите, что для любых положительных чисел $a_1, a_2, \ldots, a_n$ выполняется неравенство: среднее арифметическое не меньше среднего геометрического (AM–GM). Найдите все случаи, когда достигается равенство.

Суть задачи: один из «вечных» типов олимпиадных задач. Требует не знания формулы, а самостоятельного доказательства. Высоко оценивается краткость и изящество решения.

Проверка работ на заключительном туре была организована принципиально иначе, чем на школьных этапах: ее вели не учителя, а действующие математики — профессора и доценты университетов, аспиранты, старшие научные сотрудники МГУ, МФТИ, Ленинградского университета и вузов города-организатора.

Работа жюри была многоэтапной. Сначала члены жюри совместно вырабатывали критерии оценки каждой задачи, еще до начала проверки. Затем каждую работу, как правило, проверяли независимо несколько человек. При расхождении оценок вопрос выносился на обсуждение комиссии. Участники имели право на апелляцию: они могли лично объяснить жюри свою идею, если считали оценку заниженной.

Академик А. Н. Колмогоров неоднократно приезжал на финальный тур и лично исполнял обязанности председате-

ля жюри. Такой уровень вовлеченности первоклассных ученых придавал проверке не только строгость, но и содержательную глубину.

Инфраструктура олимпиадного движения. Неотъемлемой частью олимпиадной системы стал журнал «Квант», основанный в 1970 году по инициативе академика И. К. Кикоина, в котором регулярно публиковались задачи и разборы всесоюзных и международных математических олимпиад, что давало возможность школьникам по всей стране готовиться к соревнованиям [2; 5]. Там же печатались списки призеров ВМО. Кроме того, выходили книги серий «Популярные лекции по математике», «Библиотека математического кружка», сборники олимпиадных задач, выпускавшиеся издательствами «Наука» и «Просвещение».

Важнейшую роль играли специализированные физико-математические школы-интернаты (позже СУНЦ) при Московском, Ленинградском, Новосибирском университетах, математические кружки, заочные и летние математические школы.

Победители олимпиад нередко сами становились организаторами следующих — студентами и аспирантами, работавшими в жюри и методических комиссиях.

Из числа победителей Всесоюзной олимпиады формировалась команда СССР на **международную олимпиаду** (ММО). На первой ММО (1959, Румыния) советская команда заняла предпоследнее место, лишь один участник получил бронзовую медаль. Пропустив 1960–1961 годы, СССР вернулся в 1962 году и занял второе место: ленинградский школьник Иосиф Бернштейн стал абсолютным победителем, набрав максимально возможные баллы. С 1963 года начался «золотой» период: команда под руководством Е. А. Морозовой первенствовала в 1963–1967 годах — пять раз подряд. В 1970-е и 1980-е годы СССР неизменно входил в число лидеров, финишировав первым в общей сложности 14 раз за период существования страны. В неофициальном командном первенстве — по сумме баллов, числу I, II и III премий, полученных участниками соревнований, — команда СССР почти всегда занимала одно из первых мест (таблица 2).

Итого за 1959–1991 годы (29 олимпиад, участие в 27): 14 первых мест, 11 вторых и третьих. Золотых медалей — 77, серебряных — 67, бронзовых — 45 [15].

Легенды советской олимпийской математики. Иосиф Бернштейн (1962) — первый советский абсолютный победитель ММО. Абсолютный победитель IV ММО (Прага, 1962): набрал максимально возможные баллы. Впоследствии — профессор Тель-Авивского университета, обладатель премии Израиля в области математики.

Юрий Матиясевич (1964) — абсолютный победитель ВМО — решил проблему Гильберта. Абсолютный победитель Всесоюзной олимпиады 1964 года; выступал за сборную на ММО. В 1970 году, в 22 года, решил 10-ю проблему Гильберта о неразрешимости диофантовых уравнений — одну из величайших математических задач XX века. Впоследствии активно занимался с молодыми математиками и составлял олимпиадные задачи.

Владимир Дринфельд (кон. 1970-х) — считается «наиболее выдающимся математическим спортсменом в истории Всесоюзных олимпиад». Его первая научная статья была основана на обобщении олимпиадной задачи. На ММО получил золото с идеальным результатом. В 1990 году — лауреат Филдсовской премии (медаль за создание теории квантовых групп).

Григорий Перельман (1982) — золото ММО с идеальным счетом. В 1982 году в

Таблица 2

Выступление сборной СССР на Международной математической олимпиаде (1959–1991)*

№	Год	Место проведения	Число стран	Страна-победитель	Место СССР
1	1959	Брашов — Бухарест, Румыния	7	Румыния	6-е место
–	1960	Синая, Румыния	5	Чехословакия	не участвовал
–	1961	Веспрем, Венгрия	6	Венгрия	не участвовал
2	1962	Чешске-Будеевице, ЧССР	7	Венгрия	2-е место (И. Д. Бернштейн — абсолютный победитель)
3	1963	Варшава — Вроцлав, Польша	9	СССР	1-е место
4	1964	Москва, СССР	9	СССР	1-е место (Д. Бернштейн — рекорд составителей)
5	1965	Восточный Берлин, ГДР	10	СССР	1-е место
6	1966	София, Болгария	9	СССР	1-е место
7	1967	Цетинье, Югославия	13	СССР	1-е место
8	1968	Москва, СССР	12	ГДР	2-е место
9	1969	Бухарест, Румыния	14	Венгрия	2-е место (В. Г. Дринфельд — идеальный результат)
10	1970	Кестхей, Венгрия	14	Венгрия	2-е место
11	1971	Жилина, Чехословакия	15	Венгрия	2-е место
12	1972	Торунь, Польша	14	СССР	1-е место
13	1973	Москва, СССР	16	СССР	1-е место
14	1974	Эрфурт — Берлин, ГДР	18	СССР	1-е место
15	1975	Бургас — София, Болгария	19	Венгрия	3-е место
16	1976	Линц, Австрия	18	СССР	1-е место
17	1977	Белград, Югославия	21	США	2-е место
18	1978	Бухарест, Румыния	17	Румыния	2-е место
19	1979	Лондон, Великобритания	23	СССР	1-е место
–	1980	–	–	Олимпиада отменена	–
20	1981	Вашингтон, США	27	США	3-е место
21	1982	Будапешт, Венгрия	30	ФРГ	2-е место (Г. Я. Перельман — 42/42, абс. результат)
22	1983	Париж, Франция	32	ФРГ	3-е место
23	1984	Прага, Чехословакия	34	СССР	1-е место
24	1985	Йоутса, Финляндия	38	Румыния	2-е место
25	1986	Варшава, Польша	37	СССР / США	1-е место (совместно с США)
26	1987	Гавана, Куба	42	Румыния	2-е место
27	1988	Канберра, Австралия	49	СССР	1-е место

28	1989	Брауншвейг, ФРГ	50	Китай	2-е место
29	1990	Пекин, Китай	54	Китай	2-е место (Е. Малинникова — 42/42)
30	1991	Сигтуна, Швеция	55	СССР	1-е место (Е. Малинникова — 42/42)

** Источник: imo-official.org.*

16 лет получил золотую медаль на ММО в Будапеште, решив все задачи безукоризненно. Победа защитила его от дискриминации при поступлении в ЛГУ. Впоследствии решил гипотезу Пуанкаре.

Евгения Малинникова (1989–1991) — лучший женский результат за всю историю ММО. Трижды выступала на ММО и трижды брала золото: 41 балл (1989), 42 балла (1990), 42 балла (1991) — лучший результат среди всех женщин-участниц за всю историю олимпиады. Впоследствии — профессор математики в Норвегии.

Взгляд зарубежных исследователей. Советская система математических олимпиад вызывала устойчивый интерес у западных ученых, особенно после того, как ее воспитанники стали системно побеждать на ММО. Представим основные зарубежные труды.

Труд "Russian Mathematics Education: History and World Significance" под редакцией Александра Карпа и Брюса Вогели (Columbia University) [16] — первый всесторонний западный анализ советской математической школы. Глава Марка Сола и Дмитрия Фомина посвящена истории состязаний и типичным задачам [17]. Авторы особо выделяют уникальный «феномен вовлеченности математиков-исследователей в школьное образование» — принципиальную черту советской системы, практически отсутствовавшую на Западе.

Историк науки Слава Герович в статье "Parallel Worlds" [14] и книге "We Teach Them to Be Free") [13] рассматривает олимпиады и физматшколы как «параллельную социальную инфраструктуру» советской математики. По Геровичу, Колмогоров и Кикоин использовали эти институты для формирования нового типа научной интеллигенции, свободной интеллектуально внутри жестких идеологических рамок.

Новозеландский математик Аркадий Слинко, выходец из СССР, подготовил сборник "USSR Mathematical Olympiads 1989–1992" [19]. Это один из немногих англоязычных источников, дающих непосредственный доступ к задачам последних советских олимпиад с комментариями и решениями. Книга используется в университетах Австралии, Новой Зеландии и Великобритании.

Американское математическое общество (AMS) издало "Soviet Union Mathematical Olympiad: Grades 8, 9, and 10" — английский перевод и расширение сборника Васильева — Егорова. В аннотации подчеркнуто: книга «особенно подходит для студентов, готовящихся к национальным или международным олимпиадам» [20].

Книга "The USSR Olympiad Problem Book: Selected Problems and Theorems of Elementary Mathematics" [18] стала одним из первых советских олимпиадных сборников, переведенных на английский язык. Она оказала значительное влияние на западную культуру математических соревнований и по сей день цитируется как классика жанра.

Сборник "Leningrad Mathematical Olympiads 1987–1991" [12] адресован за-

падной аудитории и описывает в том числе традицию устных олимпиад — феномен, особо отмеченный Марком Солом как уникальная черта советской системы.

Феномен советского образования. ВМО занимает особое место в истории советской школы — не как рядовое соревнование, а как явление, которое одновременно отражало противоречия своей эпохи и выходило за их пределы:

– феномен вовлеченности элиты. В большинстве стран математические соревнования для школьников организуют методисты и учителя. В СССР к этой работе были привлечены действующие математики первого ряда — академики, профессора, аспиранты ведущих университетов. А. Н. Колмогоров лично приезжал на финальные туры и председательствовал в жюри. Это был беспрецедентный для мировой практики уровень вовлеченности науки в школьное образование. Именно эту черту западные исследователи называют главным структурным отличием советской системы от зарубежных аналогов;

– феномен преемственности. Система воспроизводила себя органически: победитель олимпиады поступал на мехмат, становился аспирантом, затем сам придумывал задачи для следующего поколения и работал в жюри. Цепочка не прерывалась десятилетиями — от первых московских кружков 1930-х до последней ВМО в Смоленске в 1991 году. Это была живая культурная традиция, а не административный институт;

– феномен свободного пространства. В условиях унификации и стандартизации советского образования олимпиады и физматшколы стали «параллельной социальной инфраструктурой», где господствовали ценности интеллектуальной честности, красоты решения и независимого мышления. Олимпиадная задача по природе своей не допускает идеологии — у нее есть только правильное доказательство. Это создавало определенное творческое сообщество, где молодой человек мог состояться вне официальных иерархий;

– значение для образования. ВМО решала несколько педагогических задач. Она выявляла одаренных детей по всей стране — из провинциальных городов, сельских районов, союзных республик — и давала им реальный социальный лифт: победители получали льготы при поступлении в лучшие вузы страны. Одновременно она формировала особую педагогическую культуру: учитель, готовящий ребенка к олимпиаде, не просто передавал знания, а неизбежно становился наставником в подлинном смысле слова;

– феномен масштаба и доступности. При всей элитарности финального тура система была принципиально открытой: школьный этап был общедоступен. Популярная математическая литература — «Квант», «Библиотека математического кружка», книги серии «Популярные лекции» — продавалась по всей стране в газетных киосках по доступным ценам. Это создавало уникальную демократию математической культуры, охватывавшей всю страну;

– долгосрочный результат. Среди воспитанников системы — четыре лауреата Филдсовской премии (В. Дринфельд, Е. Зельманов, Г. Перельман, С. Смирнов), Ю. Матиясевич, 22 года (решение 10-й проблемы Гильберта), Г. Перельман (доказательство гипотезы Пуанкаре). Это свидетельство того, что советская олимпиадная традиция воспитывала именно то качество мышления, которое необходимо для прорывной науки, — умение стоять перед задачей, не имеющей готового решения, и не отступать.

Феномен ВМО в том, что она сумела встроить в государственную машину советского образования живой организм подлинного математического творчества, и этот организм пережил государство, породившее его.

Заключение. За четверть века всесоюзные математические олимпиады (1967–1991) стали подлинной школой математического мышления для десятков тысяч советских школьников. Пройдя путь от городских состязаний 1930-х годов до общенациональных турниров с участием сотен школьников со всего Советского Союза, они стали кузницей целого поколения выдающихся математиков мирового уровня. Среди их участников и призеров — будущие академики, лауреаты Филдсовской премии — обладатели медалей Владимир Дринфельд (1990), Ефим Зельманов (1994), Григорий Перельман (2006, отказался), Станислав Смирнов (2010) и других высших научных наград. Все они учились в физико-математических школах, получивших право выставлять отдельные команды на ВМО. СССР участвовал в Международной математической олимпиаде с первого проведения в 1959 году и завершил выступление в 1991 году, в год распада страны. За все время участия советские школьники завоевали 77 золотых медалей, вписав в историю математических олимпиад выдающиеся страницы.

Вся эта система — от школьного тура до заключительного в столице — воспроизводила себя десятилетиями, передавая от поколения к поколению не просто набор задач, а целую культуру математического мышления. Принципы, заложенные в советской олимпиадной традиции, — приоритет доказательства над ответом, нестандартность мышления, связь школьной задачи с большой математикой — остаются актуальными и сегодня. Всероссийская олимпиада школьников по математике прямо унаследовала структуру и дух советских состязаний, что подтверждают сегодняшние победы российских школьников на международных олимпиадах. Опыт советских олимпиад описан в работах американских, австралийских и европейских исследователей и по-прежнему служит образцом для олимпиадных систем многих стран.

Список источников

1. *Аллеманд А. О., Канель-Белов А. Я., Оноприенко А. А. и др.* Исследовательские туры Всесоюзной математической олимпиады // Математическое просвещение. 2025. Сер. 3. Вып. 34. С. 128–145 [Электронный ресурс]. URL: ttps://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid =mp&papered=1135&option_lang=rus&ysclid=mpiqm9s4hf698006634 (дата обращения: 22.05.2026).

2. *Брук Ю. М.* Капица, олимпиады и «Квант» // Квант. 1994. № 5. С. 15–17 [Электронный ресурс]. URL: https://www.kvant.digital/issues/1994/5/bruk-kapitsa_olimpiadyi_i_kvant-f8c0ba56/ (дата обращения: 22.05.2026).

3. *Васильев Н. Б., Егоров А. А.* Задачи Всесоюзных математических олимпиад. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1988. 288 с.

4. *Гальперин Г. А., Толпыго А. К.* Московские математические олимпиады: Кн. для учащихся / под ред. А. Н. Колмогорова. М.: Просвещение, 1986. 303 с.

5. Журнал «Квант». Архив задач и разборов ВМО начиная с 1970 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.kvant.digital/?ysclid=mpeyo4d6u 470122392 (дата обращения: 22.05.2026).

6. Московские математические олимпиады. 1935–1957 / В. В. Прасолов и др. М.: МЦНМО, 2010 344 с.

7. Московские математические олимпиады. 1958–1967 / В. В. Прасолов и др. М.: МЦНМО, 2013. 328 с.

8. Московские математические олимпиады. 1993–2005 / Р. М. Федоров, А. Я. Канель-Белов, А. К. Ковальджи [и др.]; под ред. В. М. Тихомирова. М.: МЦНМО, 2006. 456 с.

9. *Ретюнских И. В., Волоткович Д. А.* История математических олимпиад в России // Гуманитарные проблемы военного дела. 2020. № 3. С. 183–188.

10. Сборник задач московских математических олимпиад: Пособие для внеклассной работы по математике / сост., авт. указаний и решений А. А. Леман; под ред. В. Г. Болтянского. М.: Просвещение, 1965. 384 с.

11. *Фомин Д. В.* Математическая «археология»: задачи первой советской школьной олимпиады // Квант. 2020. № 7. С. 16–21.

12. *Fomin D., Kirichenko A.* Leningrad Mathematical Olympiads. 1987–1991. Chelmsford, MA: MathPro Press, 1994.

13. *Gerovitch S.* "We Teach Them to Be Free": Specialized Math Schools and the Cultivation of the Soviet Technical Intelligentsia // Kritika. 2019. Vol. 20, no. 4. P. 717–754.

14. *Gerovitch S.* Parallel Worlds: Formal Structures and Informal Mechanisms of Postwar Soviet Mathematics // Historia Scientiarum. 2013. Vol. 22, no. 3. P. 181–200.

15. International Mathematical Olympiad — official website: imo-official.org. Country results: USSR (code: USS), 1959–1991 [Электронный ресурс]. URL: http://imo-official.com/country_individual_r.aspx?code=USS (дата обращения: 22.05.2026).

16. Russian mathematics education: history and world significance / ed. by Alexander Karp, Bruce R. Vogeli. Singapore: World scientific, 2010. 387 p.; Российское математическое образование / ред и сост. А. П. Карп, Б. Вогели. М.: МІУ, 2017. 576 с.

17. *Saul M., Fomin D.* Russian Traditions in Mathematics Education and Russian Mathematical Contests // In: Karp & Vogeli. 2010. P. 183–218; Сол М., Фомин Д. В. Российские традиции в математическом образовании и российские математические соревнования // Российское математическое образование / ред. и сост. А. П. Карп, Б. Вогели. М.: МІУ, 2017. С. 209–231.

18. *Shklarsky D. O., Chentzov N. N., Yaglom I. M.* The USSR Olympiad Problem Book. Dover Publications, 1962; reprint 1993.

19. *Slinko A. M.* USSR Mathematical Olympiads 1989–1992. AMT Publishing, 1997.

20. Soviet Union Mathematical Olympiad: Grades 8, 9, and 10 (Problem Books, vol. 28). Providence, RI: American Mathematical Society.

References

1. *Allemand A. O., Kanel'-Belov A. Ja., Onoprienko A. A. i dr.* Issledovatel'skie tury Vsesojuznoj matematicheskoj olimpiady // Matematicheskoe prosveshhenie. 2025. Ser. 3. Vyp. 34. S. 128–145 [Jelektronnyj resurs]. URL: ttps://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid =mp&papered=1135&option_lang=rus&ysclid=mpiqm9s4hf698006634 (data obrashhenija: 22.05.2026). [In Rus].

2. *Bruk Ju. M.* Kapica, olimpiady i «Kvant» // Kvant. 1994. № 5. S. 15–17 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.kvant.digital/issues/1994/5/bruk-kapitsa_olimpiadyi_i_kvant-f8c0ba56/ (data obrashhenija: 22.05.2026). [In Rus].

3. *Vasil'ev N. B., Egorov A. A.* Zadachi Vsesojuznyh matematicheskih olimpiad. M.: Nauka. Gl. red. fiz.-mat. lit., 1988. 288 s. [In Rus].

4. *Gal'perin G. A., Tolpygo A. K.* Moskovskie matematicheskie olimpiady: Kn. dlja uchashhihsja / pod red. A. N. Kolmogorova. M.: Prosveshhenie, 1986. 303 s. [In Rus].

5. Zhurnal «Kvant». Arhiv zadach i razborov VMO nachinaja s 1970 g. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.kvant.digital/?ysclid=mpeyo4d6u 470122392 (data obrashhenija: 22.05.2026). [In Rus].

6. Moskovskie matematicheskie olimpiady. 1935–1957 / V. V. Prasolov i dr. M.: MCNMO, 2010 344 s. [In Rus].

7. Moskovskie matematicheskie olimpiady. 1958–1967 / V. V. Prasolov i dr. M.: MCNMO, 2013. 328 s. [In Rus].

8. Moskovskie matematicheskie olimpiady. 1993–2005 / R. M. Fedorov, A. Ja. Kanel'-Belov, A. K. Koval'dzhi [i dr.]; pod red. V. M. Tihomirova. M.: MCNMO, 2006. 456 s. [In Rus].

9. *Retjunskih I. V., Volotkovich D. A.* Istorija matematicheskih olimpiad v Rossii // Gumanitarnye problemy voennogo dela. 2020. № 3. S. 183–188. [In Rus].

10. Sbornik zadach moskovskih matematicheskih olimpiad: Posobie dlja vneklassnoj raboty po matematike / sost., avt. ukazanij i reshenij A. A. Leman; pod red. V. G. Boltjanskogo. M.: Prosveshhenie, 1965. 384 s. [In Rus].

11. *Fomin D. V.* Matematicheskaja «arheologija»: zadachi pervoj sovetskoj shkol'noj olimpiady // Kvant. 2020. № 7. S. 16–21. [In Rus].

12. *Fomin D., Kirichenko A.* Leningrad Mathematical Olympiads. 1987–1991. Chelmsford, MA: MathPro Press, 1994.

13. *Gerovitch S.* "We Teach Them to Be Free": Specialized Math Schools and the Cultivation of the Soviet Technical Intelligentsia // Kritika. 2019. Vol. 20, no. 4. P. 717–754.

14. *Gerovitch S.* Parallel Worlds: Formal Structures and Informal Mechanisms of Postwar Soviet Mathematics // Historia Scientiarum. 2013. Vol. 22, no. 3. P. 181–200.

15. International Mathematical Olympiad — official website: imo-official.org. Country results: USSR (code: USS), 1959–1991 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://imo-official.com/country_individual_r.aspx?code=USS (data obrashhenija: 22.05.2026).

16. Russian mathematics education: history and world significance / ed. by Alexander Karp, Bruce R. Vogeli. Singapore: World scientific, 2010. 387 r.; Rossijskoe matematicheskoe obrazovanie / red i sost. A. P. Karp, B. Vogeli. M.: MIU, 2017. 576 s.

17. *Saul M., Fomin D.* Russian Traditions in Mathematics Education and Russian Mathematical Contests // In: Karp & Vogeli. 2010. P. 183–218; Sol M., Fomin D. V. Rossijskie tradicii v matematicheskom obrazovanii i rossijskie matematicheskie sorevnovanija // Rossijskoe matematicheskoe obrazovanie / red. i sost. A. P. Karp, B. Vogeli. M.: MIU, 2017. S. 209–231.

18. *Shklarsky D. O., Chentzov N. N., Yaglom I. M.* The USSR Olympiad Problem Book. Dover Publications, 1962; reprint 1993.

19. *Slinko A. M.* USSR Mathematical Olympiads 1989–1992. AMT Publishing, 1997.

20. Soviet Union Mathematical Olympiad: Grades 8, 9, and 10 (Problem Books, vol. 28). Providence, RI: American Mathematical Society.

Информация об авторах

Л. Ю. Панина — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики
И. В. Ретюнских — кандидат педагогических наук, начальник учебной части — заместитель начальника военного учебного центра

Information about the authors

L. Yu. Panina — PhD (Education), Associate Professor of the Department of General Pedagogy
I. V. Retyunskikh — PhD (Education), Head of the educational unit — Deputy Head of the Military Training Center

Статья поступила в редакцию 08.06.2026; одобрена после рецензирования 16.06.2026; принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 08.06.2026; approved after reviewing 16.06.2026; accepted for publication 15.09.2026.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;

– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);

– ученая степень, звание (если имеются);

– должность;

– место работы;

– адрес (место проживания);

– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;

– аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …).

Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;

– ключевые слова: 7–10 слов;

– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);

– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;

– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспортав PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации черного цвета (grayscale). Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2026 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук
по научным специальностям:

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

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (образование и педагогические науки (среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, профессиональное обучение)) (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника, уровни начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение) (педагогические науки);

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

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

Формы обучения	Очная бюджетная Очная по договору об оказании платных образовательных услуг
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	20.06.2026 – 07.10.2026 до 15:00 (МСК)
Срок проведения вступительных испытаний	24.09.2026 – 08.10.2026

ПРИКРЕПЛЕНИЕ
для подготовки диссертации кандидата наук без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:
01.04.2026 — 30.04.2026;
15.09.2026 — 15.10.2026.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов на конкурс:
01.04.2026 — 30.04.2026;
15.09.2026 — 15.10.2026.

Для консультаций по проведению научных исследований:

НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА

Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 месяца) до 108 часов (9 месяцев).
Программа стажировки реализуется в очной и очно-заочной форме.
Срок приема заявлений и документов на оформление для научной стажировки:
1 сентября — 30 апреля.

Подробная информация представлена на сайте Института в разделах:

- Научная деятельность (докторантура) (https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/).
- Прикрепление (https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/).
- Научная стажировка (https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/).
- Образование / аспирантура (приемная кампания) (https://instrao.ru/abitur/aspirant/).

Телефон для справок: +7 (495) 625-33-12.
Электронная почта: aspirant@instrao.ru.
Адрес: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16.
ЖДЕМ ВАС!