

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 2 (82) 2026

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Кохан Наталья Владимировна
главный редактор,
кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия

Агавелян Р. О., д-р психол. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Баряева Л. Б., д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Ковригина Л. В., канд. пед. наук, доц. (Новосибирск);
Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск)

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Алтыникова Н. В., канд. пед. наук, чл.-корр. МАНПО (Москва);
Азатян Т. Ю., канд. пед. наук, доц. (Ереван, Армения);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кондратьева С. Ю., д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Кудинов С. И., д-р психол. наук, проф. (Москва);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Севастополь);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Сидоркин А. М., проф. (Москва);
Шульга И. И., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Яницкий М. С., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки: 5.8.1; 5.8.2; 5.8.7)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2026

Все права защищены

Журнал «Вестник педагогических инноваций / Journal of Pedagogical Innovations» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г. Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

СОДЕРЖАНИЕ

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Андриенко Е. В. (г. Новосибирск), Каюмов А. В. (г. Джизак, Республика Узбекистан) Виртуальная реальность в дидактическом процессе.....	5
Фетисов А. С., Карпачева Н. Е. (г. Воронеж) Теоретическая модель формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений в деятельности советника директора по воспитанию	17
Тихонова О. Н., Герасимова О. Ю. (г. Барнаул) Управление методической работой в современной школе на основе мотивационного программно-целевого подхода.....	36

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Домашова И. А., Волчегорская Е. Ю. (г. Челябинск) Параметральные характеристики развития умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах	47
Бушмелева И. В., Смолянинова О. Г., Стрелкова А. В. (г. Красноярск) Активные методы обучения в подготовке семейных медиаторов: от тренинговой модели к супервизорской практике	56
Балматова Т. М. (г. Москва) Современный двуязычный учебный комплекс по испанскому языку: методика создания и применения в мультилингвальной аудитории	69

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ханюков Д. А. (г. Владивосток) Формирование патриотического сознания студентов-первокурсников в практике кураторской деятельности	80
Яровая Е. А. (г. Новосибирск) Профессиональные дефициты и их профилактика у будущих учителей математики	91
Рюмина Т. В., Беркутова М. А. (г. Новосибирск) Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного дошкольного образования	112
Дыбина О. В. (г. Тольятти) Педагогические аспекты формирования у детей творческих проявлений: оценка сформированности у детей старшего дошкольного возраста	125

Журнал основан в 2002 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, т. 8 (383) 244-26-46 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 11,8. Уч.-изд. л. 9,7. Тираж 1000 экз. Заказ № 36. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 11.06.2026 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	--

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of Pedagogical Innovations

№ 2 (82) 2026

**ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL**



Natalya V. Kokhan
Editor-in-Chief,
Candidate of Pedagogical Sciences

Editorial Board

R. O. Agavelyan, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk);
E. V. Andrienko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE (Novosibirsk);
L. B. Baryaeva, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg);
L. V. Kovrigina, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);
A. V. Seryj, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo);
A. G. Smolyanynova, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE (Krasnoyarsk)

Editorial Council

A. D. Gerasev, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE (Novosibirsk);
N. V. Altynikova, Cand. of Pedagogical Sciences, Corr.-Member of ASMPE (Moscow);
T. Yu. Azatyan, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Yerevan, Armenia);
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE (Moscow);
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE (Novosibirsk);
S. Yu. Kondratieva, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Saint Petersburg);
S. I. Kudinov, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Moscow);
V. D. Nechaev, Dr. of Political Sciences, Professor (Sevastopol);
V. Ya. Sinenko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE (Novosibirsk);
A. M. Sidorkin, PhD, Professor (Moscow);
I. I. Shulga, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk);
M. S. Yanickiy, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo)

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences: 5.8.1; 5.8.2; 5.8.7)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2026
All rights reserved

The journal "Journal of Pedagogical Innovations" is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76344 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

THE QUALITY OF INNOVATIONS IN EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Andrienko E. V. (Novosibirsk), Kayumov A. V. (Jizzakh, Republic of Uzbekistan) The Virtual Reality in the Didactic Process.....	5
Fetisov A. S., Karpacheva N. E. (Voronezh) Theoretical Model for the Formation of Traditional Russian Spiritual and Moral Values among Members of Children's Public Associations in the Activities of the Director's Advisor for Education	17
Tikhonova O. N., Gerasimova O. Yu. (Barnaul) Management of Methodological Work in a Modern School Based on a Motivational Program-Oriented Approach	36

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Domashova I. A., Volchegorskaya E. Yu. (Chelyabinsk) Parametrical Characteristics of the Development of Musical Text Transposition Skill in Future Folk Instrument Performers	47
Bushmeleva I. V., Smolyaninova O. G., Strelkova A. V. (Krasnoyarsk) Active Learning Methods in Training Family Mediators: from the Training Model to Supervisory Practice	56
Balmatova T. M. (Moscow) A Modern Bilingual Spanish Language Curriculum: Methods for Development and Implementation in a Multilingual Classroom	69

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Khanyukov D. A. (Vladivostok) Formation of the Patriotic Consciousness of First-Year Students in the Practice of Curatorial Activity.	80
Yarovaya E. A. (Novosibirsk) Professional Deficits and Their Prevention in Future Mathematics Teachers	91
Ryumina T. V., Berkutova M. A. (Novosibirsk) Developing Psychological and Pedagogical Competence in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders in an Inclusive Preschool Education Setting.....	112
Dybina O. V. (Tolyatti) Pedagogical Aspects of the Development of Creative Manifestations in Children: Assessment of the Development of Creative Manifestations in Older Preschool Children.....	125

The journal is based in 2002 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-26-46 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 11,8. Publisher's sheets: 9,7. Circulation 1000 issues Order № 36. Format 70×108/16 Release date 11.06.2026
---	--

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Вестник педагогических инноваций. 2026. № 2 (82)

Journal of Pedagogical Innovations, 2026, no. 2 (82)

Научная статья

УДК 37.02+004.946

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.01

Виртуальная реальность в дидактическом процессе

Андриенко Елена Васильевна

*Новосибирский педагогический государственный университет,
г. Новосибирск, Россия*

Каюмов Аскарбек Вахавович

*Джизакский государственный педагогический университет,
г. Джизак, Республика Узбекистан*

Аннотация. *Введение.* В статье представлен научный анализ феномена виртуальной реальности с учетом специфики его реализации как дидактического средства, метода обучения и особенного «симбиотического партнера» обучающегося человека. Анализируются психолого-педагогические аспекты использования виртуальной реальности в современной образовательной системе. Раскрывается полифункциональность виртуальной реальности для обучающихся и обучающихся в контексте расширения возможностей дидактических средств и методов обучения. Проблема исследования состоит в выявлении особенностей использования виртуальной реальности в современном дидактическом процессе для повышения эффективности обучения. Цель – научное обоснование психолого-педагогических и дидактических подходов к использованию виртуальной реальности в обучении с учетом его особенностей и специфики. *Методология.* В качестве методологии исследования выступили в совокупности кросс-культурный, личностно-деятельностный и междисциплинарный подходы, позволяющие осуществить сравнительно-сопоставительный анализ виртуальной реальности как уникального фактора обучения. Методы исследования: теоретический анализ научных источников, синтез эмпирического материала, сравнение и сопоставление дидактических, психологических и информационных факторов обучения. *Результаты.* Результаты исследования определяются выявлением основных возможностей использования виртуальной реальности в образовании, особенностей ее использования для повышения эффективности обучения. *Выводы.* Специфика и особенности использования виртуальной реальности в дидактическом процессе определяются по целям (создание иммерсивной среды) для обеспечения безопасности экспериментов, создания симулирующих условий при отработке практических навыков, разнообразия способов применения визуализации абстрактных понятий и явлений.

Ключевые слова: виртуальная реальность; дидактический процесс; дидактические средства; образование; искусственный интеллект; обучение; методы обучения.



Для цитирования: Андриенко Е. В., Каюмов А. В. Виртуальная реальность в дидактическом процессе // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.01>

Original article

The Virtual Reality in the Didactic Process

Elena V. Andrienko

Novosibirsk Pedagogical State University, Novosibirsk, Russia

Askarbek V. Kayumov

Jizzakh State Pedagogical University, Jizzakh, Republic of Uzbekistan

Abstract. *Introduction.* The article presents a scientific analysis of the phenomenon of virtual reality, taking into account the specifics of its implementation as a didactic tool, a teaching method and a special “symbiotic partner” of a learning person. The psychological and pedagogical aspects of the use of virtual reality in the modern educational system are analyzed. The article reveals the polyfunctionality of virtual reality for teachers and students in the context of expanding the possibilities of didactic teaching tools and methods. The problem of the research is to identify the features of using virtual reality in the modern didactic process to improve the effectiveness of learning. The aim is to provide scientific substantiation of psychological, pedagogical and didactic approaches to the use of virtual reality in teaching, taking into account its features and specifics. *Methodology.* The research methodology was based on a combination of cross-cultural, personal-activity and interdisciplinary approaches that allow for a comparative analysis of virtual reality as a unique learning factor. Research methods: theoretical analysis of scientific sources, synthesis of empirical material, comparison and juxtaposition of didactic, psychological and informational learning factors. *Results.* The results of the study are determined by the identification of the main possibilities of using virtual reality in education, as well as the features of its use to improve the effectiveness of learning. *Conclusions.* The specifics and features of using virtual reality in the didactic process are determined by goals (creating an immersive environment) to ensure the safety of experiments; creating simulating conditions for practicing practical skills; a variety of ways to apply visualization of abstract concepts and phenomena.

Keywords: virtual reality; didactic process; didactic tools; education; artificial intelligence; learning; teaching methods.

For Citation: Andrienko E. V., Kayumov A. V. The Virtual Reality in the Didactic Process. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 5–16. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.01>

Введение. Педагогическая деятельность в XXI в. неразрывно связана с интернетом, социальными сетями и искусственным интеллектом, которые во многом определяют динамику инновационных образовательных технологий по всему спектру различных учебных дисциплин, поэтому педагогический

профессионализм сегодня определяется возможностями и способностями обучающихся эффективно применять инновационные методы в дидактических процессах [1]. В современных условиях актуализируется проблема использования технологий виртуальной реальности (ВР) в образовании на всех уровнях его



реализации и многие педагоги акцентируют необходимость расширения зон применения ВР с учетом исследований в сфере педагогической психологии, дидактики и психологии обучения.

Аналитики образования указывают на эффективность соединения традиционных дидактических решений с психологическими результатами, которые порождают обучение с ВР, что особенно значимо для интеллектуального и социального развития человека в детском возрасте. Кроме того, ВР динамично и широко распространяется, становясь все более значимым фактором развития молодежи, особенно представителей поколения Z (родившихся с конца 1990-х гг. до 2010 г.) и поколения «Альфа» (родившихся после 2010 г.). Представители поколения Z и «Альфа» не представляют своей жизни без интернета и учебы с помощью гаджетов, причем 89 % детей 12–17 лет выходят в сеть каждый день, а их высшие психические функции формируются, по мнению ряда исследователей, именно в виртуальной реальности [2; 17].

Методология и методы. Исследование носит теоретический характер, включает сравнительно-сопоставительный анализ некоторых теорий ВР в контексте реализации: личностно-деятельностного подхода, позволяющего рассматривать дидактические процессы как фактор развития личности (в том числе в ВР); кросс-культурного подхода, который дает возможность соотнести результаты отечественных и зарубежных исследований ВР с учетом ее использования в качестве особого метода и современного дидактического средства обучения; междисциплинарного подхода, что обеспечивает широкий спектр применения виртуальных средств вне зависимости от предметной направленности образования.

Обсуждение результатов. Изначально исследования ВР актуализировались

в прошлом веке, когда А. Сазерленд создал прототип виртуального шлема (1968), а Д. Ланье использовал термин «виртуальная реальность» (1989) для обозначения специально разработанных информационных средств, реализуемых с помощью сложных технических приспособлений. Уже в то время был изобретен один из первых вариантов особенного графического интерфейса – Sketchpad, как уникальной инновационной программы альтернативного графического взаимодействия с компьютером, которая позволяла создавать многообразные изображения и комбинировать их в зависимости от различных запросов [23]. При помощи Sketchpad можно было не только создавать изображения, но и сочетать, интегрировать их, перемещать, масштабировать, поворачивать и проводить разнообразные действия с визуальными объектами.

Таким образом, взаимодействие «человек – машина/компьютер» получило новую систему связи, которую А. Сазерленд назвал «симбиотическим партнерством», подчеркивая тем самым уникальность новой формы отношений, отражающей «взаимополезные» коммуникации, когда существование одного становится обязательным условием существования другого, причем «эволюционируют» оба субъекта взаимодействия [22; 23]. А. Сазерленд утверждал, что «симбиотическое партнерство» будет способствовать выполнению интеллектуальных операций и решению сложных проблем эффективнее, чем если бы это делал только человек, даже очень умный. Он считал, что компьютеры будут делать рутинную работу, которую необходимо проводить для того, чтобы подготовить путь для идей и решений человека, который будет ставить цели, формулировать гипотезы, определять критерии и проводить оценки [23].

Д. Ланье, являясь одним из наиболее ярких популяризаторов и исследова-



телей ВР, при анализе обучающих видеосимуляторов, разработке видеоигр (в том числе образовательных), визуального языка программирования и визуализации сложных моделей рассматривал ВР как искусственную действительность, создаваемую техническими средствами и имитирующую окружающий мир, передаваемый человеку через восприятие (зрение, слух, ощущения, осязание) в режиме реального времени [15]. Изучая различные риски и негативные последствия такого виртуального времяпрепровождения, автор полагал, что при определенных условиях это может использоваться в качестве мощного средства манипуляции над людьми [15]. Поэтому необходимо с осторожностью пользоваться этими уникальными возможностями и обязательно учитывать как позитивные, так и негативные аспекты влияния ВР на человека, особенно в детском возрасте.

В то же время применение ВР для обучения и тренировок оценивалось педагогами и психологами как позитивное явление, особенно когда речь шла об обучении стажеров различным профессиям, если они были связаны с опасными или экстремальными условиями, повышенным риском или высокими затратами (летчики-испытатели, пилоты самолетов, машинисты поездов, капитаны кораблей, диспетчеры, спасатели, военные). Поэтому в профессиональном образовании виртуальные имитаторы-тренажеры появились задолго до их использования в системе общего образования.

Сегодня большинство педагогических исследований, акцентирующих значение и особенности применения ВР в образовании, посвящено изучению *дидактических возможностей* виртуальной реальности [11; 12; 14]. В первой четверти XXI в. революционные преобразования дидактических методов, связанные с интернетом и цифровы-

ми технологиями, изменили не только способы приобретения знаний и переработки информации, но и образовательную среду и взаимодействие педагога с обучающимся во всем мире. Если двадцать лет назад отмечалось, что способы организации обучения (в том числе профессионального) с помощью виртуальной реальности еще только определяются [5], то сегодня можно говорить об их постоянном применении и расширении диапазона использования в образовании на всех уровнях его реализации.

Следует отметить, что понятие «виртуальная реальность» используется в программировании, педагогике и психологии достаточно широко: от обозначения работы в интернете до создания иммерсионных 3D информационных сред с помощью сложных технических приспособлений – шлемов виртуальной реальности, комнат, сенсоров, тренажеров, гироскопов, серво-костюмов. Педагогика чаще всего применяет ВР в качестве особого информационного пространства, где обучающийся может получить определенные сведения, осуществлять контакты, испытать те или иные ощущения, проводить эксперименты, а также реализовывать элементы научно-исследовательской и проектной деятельности с учетом объемной визуализации объектов изучения. В качестве примера можно привести создание виртуального музея-библиотеки, в котором представлены объемные артефакты, научные труды, статьи, творческие материалы, фото- и видеоматериалы, воспоминания ученых, современные информационные и интерактивные ресурсы (форумы, видеоконференции, интерактивные модели, обучающие курсы). Создание подобных информационных ресурсов (по типу «баз данных») с элементами интерактивности выступает значимым направлением совершенствования ди-



дактических средств современного образования, позволяя обучающимся осваивать моделирование концептуальных идей исследователей на основе различных научных данных [16].

Л. Ж. Кожабеева, анализируя дидактический потенциал ВР, обращает внимание на необходимость и неизбежность расширения виртуального образования в современных условиях для разработки новой среды обучения с учетом образовательных приложений в интернете и их эффективного использования с целью повышения результативности педагогического процесса [13]. Также исследователи рассматривают ВР как важную часть цифровой образовательной среды, акцентируя высокий уровень ее специфичности в новой программно-информационной системе обучения [6; 7; 8].

В контексте нашего анализа понимание ВР базируется на традиционном кибернетическом (программном) контексте и созвучно мнениям ученых, которые рассматривали ВР в качестве искусственно создаваемой информационной среды, фокусирующейся на замене привычного восприятия окружающих явлений информацией, создаваемой на основе технических средств, и акцентировали следующие основные характеристики ВР: создание трехмерных изображений, максимально приближенных к реальным, а также моделей реальных предметов, подобных голографическим, средствами программирования; реализация возможностей анимации, в которой обучающийся способен принимать виртуальное участие («передвигаться», посмотреть на объект с различных сторон, «полетать» во вселенной, стать частью любой структуры и т. д.); сетевая обработка данных, осуществляемая в режиме реального времени, когда определенные действия субъекта (например, его движения) меняют изображения предмета; осуществление средствами про-

граммирования эффекта присутствия с возникновением у человека ощущения иллюзии непосредственного участия в искусственно созданной информационной реальности, «взаимодействия» с виртуальными предметами или субъектами [4; 14; 19].

Большое значение в образовании имеет тот факт, что ВР представляет собой уникальную технологию человеко-машинного взаимодействия, которая обеспечивает погружение пользователя в трехмерную интерактивную информационную среду, причем объекты этой среды не только представляют собой качественно прорисованные трехмерные картины (сцены), но и обладают определенными свойствами, аналогичными настоящим объектам и проявляющимися при взаимодействии с другими виртуальными предметами. Поэтому можно задавать различные параметры, например плотность материала, температурный или временной режим, скорость движения и преобразования объекта, давление, температуру, влажность и другие условия/характеристики, что позволяет в онлайн-формате наблюдать и фиксировать изменения исследуемых явлений.

Очевидно, что ВР очень удобно использовать для проведения различных экспериментальных работ. В зависимости от целей исследователя или обучающегося в виртуальную среду вносятся соответствующие свойства, предопределяя степень насыщенности ВР и ее восприятие субъектом. При этом следует иметь в виду, что, конечно, она полностью не воспроизводит параметры объективного мира (к которому относятся и психические процессы). С. С. Хоружий рассматривал ВР как «непорожденное бытие», акцентируя тем самым неполноценность, ограниченность и некоторую ущербность виртуалистики [20]. По мнению ученого, ВР выступает особой,

отдельной, информационной реальностью, призванной моделировать обычную реальность [20].

ВР тесно связана с психологическими разработками в области зрительного, тактильного, слухового восприятия, основывается на них и моделирует полимодальный характер человеческой перцепции с учетом системного строения интеллекта (включающего впечатление, психический образ, рабочую память, перцептивные гипотезы, действия, в целом перцептивного события или системы). Поэтому Е. А. Войскуновский отмечал, что ВР, создаваемая за счет визуализации трехмерных объектов методами компьютерной графики, анимации и программирования, является одновременно продуктом как информационных, так и психологических технологий [5]. Такой взгляд расширяет перспективы дальнейшего использования ВР в обучении, особенно когда речь идет о детях, чье восприятие явлений окружающего мира является основой развития мотивации и познавательной активности, в частности при получении сильных и ярких впечатлений, что, конечно, имеет место в процессе «погружения» в виртуальную реальность.

Многие авторы, изучающие возможности использования ВР в образовании, отмечают их уместность, целесообразность и эффективность в педагогическом процессе. В. В. Селиванов и Л. Н. Селиванова указывают на экологичность данных технологий, фиксируя их большую безопасность, даже по сравнению с традиционными мультимедийными средствами [18]. Например, использование шлема Z 800, в котором два монитора, вынесенные непосредственно к глазам, состоят из материала oled, который вообще не излучает никаких частиц (кроме фотонов света), а создание изображения осуществляется в них за счет изменения кристаллической решетки экрана (даже

жидкокристаллические мониторы компьютера обладают пусть незначительным, но излучением) [18].

Несмотря на то, что принято с опаской относиться к ВР из-за ее отождествления с особым миром, который «уводит» субъекта от настоящей реальности и формирует виртуальную зависимость, некоторые исследователи доказывают обратное. Так, А. Е. Войскуновский, проведя сравнительный анализ относительно различия измененных состояний сознания человека (ИСС) и состояния присутствия (presence) как основы ВР, показал, что пребывание в ВР, в отличие от ИСС (вызванных гипнозом, химическими препаратами), не вызывает неадекватности мышления, не снижает степени рефлексии, не характеризуется наличием ощущения раздвоенности или отчуждением собственного «Я» [5]. Все это, по мнению исследователя, свидетельствует о хорошем потенциале ВР в образовании [5].

По мнению Т. П. Гордиенко и С. Г. Марченко [8], особенный потенциал ВР для образования выделяется в сфере имитационного моделирования как одного из эффективных способов решения многообразных прикладных задач, что приближает метод к дидактической игре. В самом общем виде метод представляет собой способ достижения цели, решения определенной задачи; более конкретно – совокупность приемов или операций практического либо теоретического освоения и познания действительности. Исследователи образования рассматривали метод в различных контекстах: как способ передачи и усвоения знаний, тесно связанный с действиями субъектов учебно-воспитательного процесса, а также с приемами и средствами преподавания; совокупность согласованных, обобщенных приемов преподавания; логический способ усвоения знаний, овладения умениями и навыками; кон-



кретный способ совместной взаимосвязанной деятельности всех субъектов образования.

Большинство определений методов обучения фиксируют единство деятельности обучающихся и обучающихся, что обеспечивает эффективный образовательный результат. Несомненный вклад в развитие дидактики внесли в свое время И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский и другие исследователи, рассматривающие дидактические методы в качестве способов передачи различных видов социального опыта и системы последовательных взаимосвязанных действий учителя с учащимися для усвоения содержания образования [9; 21]. При этом основополагающими идеями ученых выступили следующие: человек может стать человеком только тогда, когда он усваивает культуру, выработанную человечеством в процессе образования, а главным источником содержания образования является социальный опыт человечества (опыт познавательной деятельности, опыт деятельности по алгоритму в типичных стандартных ситуациях, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) [9]. Эта фундаментальная традиционалистская культурологическая парадигма содержания образования не утрачивает своего значения и актуализируется сегодня в контексте преодоления страха перед всепоглощающими и неконтролируемыми возможностями информационных технологий в современном мире. Информационные технологии остаются средством и не заменяют собой содержание образования, которое нацелено на усвоение социального опыта.

Л. В. Занков обращал внимание на то, что метод обучения всегда связан с необходимостью понимания обучающимся научного знания или способа действия, а также постижением смысла сказанно-

го или изучаемого [10]. В то же время понимание достигается за счет преобразования самого знания или содержания образования. Содержание образования продуцирует педагог, транслируя обучающемуся систему значений и смыслов (денотативные значения). Обучающийся должен совершить определенные умственные действия, мыслительные процессы, чтобы понять транслируемые значения и смыслы. Критерием понимания выступает правильное воспроизведение знания. Кроме того, метод обучения направлен на запоминание определенной информации, на развитие мышления и личности, на отработку практических действий и развитие навыков.

Данные задачи реализуются через определенные способы построения учебного материала (когнитивное воздействие), способы и средства его передачи, способы и средства формирования отношения к информации (эмоциональное воздействие). В целом метод обучения – системное явление, включающее в свое содержание минимум три компонента: действия педагога, действия обучающегося, содержание образования, структурированное определенным образом для эффективности его усвоения и воспроизведения в процессе обучения. Системность дидактических методов всегда предопределяла множественность классификаций методов обучения. В зависимости от выбранного основания выделяются и соответствующие методы обучения.

Если по преимущественному источнику знания выделяли словесные, наглядные, практические методы, то по логическому способу преподавания, соответственно, индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические; а по способу педагогического руководства – методы объяснения учителя, методы самостоятельной работы. Нередко подобные классификации строились по



несущественным, второстепенным признакам и основаниям и поэтому могли быть полезны только для решения частных дидактических задач. Мы согласны с позицией И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, которая заключается, в том, что методы обучения отражают целевой, содержательный, психологический (учитывая закономерности усвоения), гносеологический (организация познавательной деятельности учащихся) аспекты обучения [3; 9]. В соответствии с характером познавательной деятельности учеными были обоснованы дидактические методы: объяснительно-иллюстративный, инструктивно-репродуктивный, проблемного изложения, эвристический и исследовательский. Данная классификация отражает многие цели развивающего обучения и системно представляет содержание методов обучения. Но она инвариантна к особенностям и структуре учебного материала.

На наш взгляд, современные информационные средства подачи учебного материала настолько специфичны и развиты, что продуцируют качественно новые свойства содержания образования, которых не было в традиционных методах. Например, та же ВР радикально преобразовывает принцип наглядности, создавая подобие реальных объектов за счет информационного моделирования. В итоге обучающийся получает почти такой же или более сильный личный опыт в зрительном, слуховом, осязательном, обонятельном восприятии, в осуществлении действий, как и при реальном взаимодействии с подобными ситуациями. Виртуальная реальность – это одна из вершин компьютеризованного обучения. В ней достигается «сверхстимуляция» органов чувств человека, подобная получению реального перцептивного опыта, что является основой обучения, в том числе и интеллектуального.

Кроме того, радикально меняются способ взаимодействия между учите-

лем/преподавателем и учеником/студентом, содержание образования, которое становится информационным, действия обучаемого и обучающего, способ усвоения материала. Таким образом, большинство из существенных признаков метода обучения специфичны, когда речь идет о ВР. Это позволяет говорить о методах ВР как методах обучения.

Таким образом, психолого-педагогический и дидактический подходы акцентируют различные возможности ВР в образовании: как средства обучения; особенного метода обучения; специфической формы обучения; виртуального конструкта содержания образования; особенной психологической формы «погружения» в изучаемый материал и др. При этом методы и средства обучения выделяются большинством исследователей в качестве наиболее перспективных вариантов для ВР.

Выводы. Сегодня специфичность взаимодействия человека с информационными моделями реальности очевидна. В обучении за счет использования информационных систем резко увеличивается субъектность (как учителя, так и обучающегося), расширяются границы реализации принципов наглядности и доступности, включенного обучения, связи обучения с жизнью, потенциала эмоционального воздействия на ученика. Таким образом *виртуальная реальность* при реализации психолого-педагогического и дидактического подходов выступает в образовании в качестве особого метода обучения и развития, метода педагогики и психологии.

При этом данный метод может широко использоваться при изучении любой учебной дисциплины. Так, исследователи обобщили интересный опыт использования виртуальной реальности при изучении геометрии в школе [12]. Авторы представили несколько исследовательских сюжетов для среды “The Geometers skethpad”, которые можно



эффективно использовать в процессе изучения школьниками геометрии, причем опора учителя на skethpad как уникальную образовательную платформу в целях точного пространственного ориентирования на местности позволяет развивать учебную мотивацию и понимание сущности пространственного мышления [12].

В целом анализ статуса виртуальной реальности в дидактическом процессе позволяет выделить следующие особенности ее использования для повышения эффективности обучения:

– ВР используют в образовании в первую очередь в целях создания погружающей (иммерсивной) среды, позволяющей обучающемуся проникнуть в объект изучения;

– ВР обеспечивает безопасность экспериментов по физике, химии, биологии, медицине и другим учебным предметам в системе общего и профессионального образования;

– ВР создает симулированные условия для отработки практических навыков, например, при изучении сложных условий («Основы безопасности жизнедеятельности») или для погружения в языковую среду (иностраный язык);

– разнообразие способов применения ВР обусловлено уникальностью технологии и широкой востребованностью визуализации и наглядности в дидактическом процессе (лабораторные и практические работы, виртуальные экскурсии, визуализация сложнейших природных явлений и т. д.);

– ВР позволяет визуализировать абстрактные и сложные понятия (атомы, молекулы, разнообразные химические реакции и т. д.), способствуя проникновению в сущность содержания и структуры изучаемых объектов и пониманию специфики их функционирования в различных условиях.

Список источников

1. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм в цифровой образовательной среде: проблемы использования искусственного интеллекта // Педагогический профессионализм в цифровом образовательном пространстве: сборник научных трудов всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию ФГБОУ ВО «НГПУ» (г. Новосибирск, 19–20 декабря 2024 г.): в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2025. – С. 3–16.

2. Андриенко Е. В. Некоторые проблемы использования искусственного интеллекта (ИИ) в процессе образования представителей поколений Z и «Альфа» // Инновационная деятельность в образовании: материалы XIX Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г. П. Новиковой. – Ярославль; Москва: Канцлер, 2025. – С. 90–96.

3. Бурдин В. П. Методы учебной деятельности по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину в дисциплине «Основы конструирования в дизайн-проектировании» [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S18. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75244.htm> (дата обращения: 11.01.2026).

4. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 14. – С. 86–91.

5. Войскунский А. Е. Психология и интернет. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.

6. Голохваст К. С., Докучаев И. И., Сергеевич А. А., Смирнов А. С., Тумялис А. В., Хороших П. П. Виртуальная реальность как компонент виртуальной среды обучения // Известия РПГУ им. А. И. Герцена. – 2019. – № 191. – С. 32–44.



7. Голубева О. П., Шutow И. Н. Виртуальная реальность как дидактическое средство развития профессиональных компетенций // Образование и практика. – 2021. – Т. 2, № 1. – С. 61–70.
8. Гордиенко Т. П., Марченко С. Г. Имитационное моделирование как перспективный метод повышения качества образования // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 24–28.
9. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
10. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – 3 изд., доп. – М.: Дом педагогики, 1999. – 606 с.
11. Зуннулов У. В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды // Экономика и социум. – 2021. – № 12-1 (91). – С. 1034–1036.
12. Иванов С. Г., Люблинская И. Е., Рыжик В. И., Armontrout R., Boswell L., Corica T. Исследовательские сюжеты для среды “The Geometers skethpad” // Компьютерные инструменты в образовании. – 2003. – № 3. – С. 14–20.
13. Кажбабаева Л. Ж. Дидактический потенциал технологий виртуальной реальности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15, № 3. – С. 151–158.
14. Карелов С. В. Виртуальная реальность станет доступна каждому // Компьютер-Пресс. – 2000. – № 8. – С. 16–20.
15. Ланье Д. Кому принадлежит будущее. – М.: Бомбора, 2020. – 560 с.
16. Лубков Р. В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2007. – 24 с.
17. Сахарова Т. Н., Цветкова Н. А. Инновационные подходы к образованию и воспитанию детей поколений Z и А в контексте особенностей их психологических характеристик // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 1. – С. 205–223.
18. Селиванов В. В., Селиванова Л. Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество. – 2024. – № 17 (3). – С. 378–391.
19. Тахиров Б. Н. Понятие виртуальной реальности // Наука, образование и культура. – 2020. – № 8 (52). – С. 12–14.
20. Хоружий С. С. Род или недород: заметки к онтологии виртуальности // О старом и новом. – СПб.: Алетейя, 2000. – С. 311–352.
21. Шабалин Ю. Е., Шалыгина И. В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 3 (39). – С. 55–64.
22. Licklider J. C. R. Man-Computer Symbiosis [Электронный ресурс] // IRE Transactions on Human Factors in Electronics. – 1960. – Vol. HFE-1. – Pp. 4–10. – URL: https://worrydream.com/refs/Licklider_1960_-_Man-Computer_Symbiosis.pdf (дата обращения: 11.01.2026).
23. Sutherland I. E. Sketchpad: A Man-Machine Graphical Communication System [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cl.cam.ac.uk/techreports/UCAM-CL-TR-574.pdf> (дата обращения: 11.01.2026).

References

1. Andrienko E. V. Pedagogical professionalism in the digital educational environment: problems of using artificial intelligence. *Pedagogical professionalism in the digital educational space: a collection of scientific works of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, dedicated to the 90th anniversary of the Novosibirsk State Pedagogical University* (Novosibirsk, December 19–20, 2024): in 2 parts. Part 1. Edited by E. V. Andrienko, L. P. Zhuikova. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2025, pp. 3–16. (In Russian)

2. Andrienko E. V. Some problems of using artificial intelligence (AI) in the process of education of representatives of generations Z and ALPHA. *Innovative activities in education: Materials of the XIX International Scientific and Practical Conference*. Edited by G. P. Novikova. Yaroslavl; Moscow: Kancler Publ., 2025, pp. 90–96. (In Russian)
3. Burdin V. P. Methods of educational activities according to I. Ya. Lerner and M. N. Skatkin in the discipline “Fundamentals of design in design design” [Electronic resource]. *Scientific and methodological electronic journal “Concept”*, 2015, no. S18, pp. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75244.htm> (date of access: 11.01.2026). (In Russian)
4. Weindorf-Sysoeva M. E. Virtual educational environment as an integral component of the modern education system. *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 2012, no. 14, pp. 86–91. (In Russian)
5. Voiskunsky A. E. *Psychology and the Internet*. Moscow: Akropol’ Publ., 2010, 439 p. (In Russian)
6. Golokhvast K. ., Dokuchaev I. I., Sergievich A. A., Smirnov A. S., Tumyalis A. V., Khoroshikh P. P. Virtual reality as a component of the virtual learning environment. *Izvestia of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2019, no. 191, pp. 32–44. (In Russian)
7. Golubeva O. P., Shutov I. N. Virtual reality as a didactic means of developing professional competencies. *Education and practice*, 2021, vol. 2, issue 1, pp. 61–70. (In Russian)
8. Gordienko T. P., Marchenko S. G. Simulation as a promising method of improving the quality of education. *Modern pedagogical education*, 2023, no. 4, pp. 24–28. (In Russian)
9. *Didactics of secondary school: Some problems of modern didactics*. Edited by M. N. Skatkin. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1982, 319 p. (In Russian)
10. Zankov L. V. *Selected pedagogical works*. Moscow: Dom pedagogiki Publ., 1999, 606 p. (In Russian)
11. Zunnulov U. V. Didactic potential of the virtual educational environment. *Economics and Society*, 2021, no. 12-1 (91), pp. 1034–1036. (In Russian)
12. Ivanov S. G., Lyublinskaya I. E., Ryzhik V. I., Armontrout R., Boswell L., Corica T. Research plots for the medium “The Geometers skethpad”. *Computer tools in education*, 2003, no. 3, pp. 14–20. (In Russian)
13. Kazhabaeva L. Zh. Didactic potential of virtual reality technologies. *Human science: humanitarian research*, 2021, vol. 15, issue 3, pp. 151–158. (In Russian)
14. Karelov S. V. Virtual reality will become available to everyone. *Computer-Press*, 2000, no. 8, pp. 16–20. (In Russian)
15. Lanier D. *Who owns the future*. Moscow: Bombora Publ., 2020, 560 p. (In Russian)
16. Lubkov R. V. *Didactic potential of the virtual educational environment*: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Samara, 2007, 24 p. (In Russian)
17. Sakharova T. N., Tsvetkova N. A. Innovative approaches to the education and upbringing of children of generations Z and A in the context of the characteristics of their psychological characteristics. *Pedagogy and psychology of education*, 2024, no. 1, pp. 205–223. (In Russian)
18. Selivanov V. V., Selivanova L. N. Virtual reality as a method and means of education. *Educational technologies and society*, 2024, no. 17 (3), pp. 378–391. (In Russian)
19. Takhirov B. N. The concept of virtual reality. *Science, education and culture*, 2020, no. 8 (52), pp. 12–14. (In Russian)
20. Horuzhiy S. S. Rod or non-city: notes on the ontology of virtuality. *About the old and the new*. Saint Petersburg: Aleteya Publ., 2000, pp. 311–352. (In Russian)
21. Shabalin Yu. E., Shalygina I. V. The humanitarian potential of the theory of the content of general secondary education I. Ya. Lerner, M. N. Skatkin and V. V. Kraevsky. *Domestic and foreign pedagogy*, 2017, vol. 1, issue 3 (39), pp. 55–64. (In Russian)



22. Licklider J. C. R. Man-Computer Symbiosis [Electronic resource]. *IRE Transactions on Human Factors in Electronics*, 1960, vol. HFE-1, pp. 4–10. URL: https://worrydream.com/refs/Licklider_1960_-_Man-Computer_Symbiosis.pdf (date of access: 11.01.2026).

23. Sutherland I. E. *Sketchpad: A Man-Machine Graphical Communication System* [Electronic resource]. URL: <https://www.cl.cam.ac.uk/techreports/UCAM-CL-TR-574.pdf> (date of access: 11.01.2026).

Информация об авторах

Андрienko Елена Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8345-4790>, eva_andrienko@rambler.ru

Каюмов Аскарбек Вахавович – преподаватель кафедры педагогики, Джизакский государственный педагогический университет, г. Джизак, Республика Узбекистан, Gayumovasgarbek627@gmail.com

Information about the Authors

Elena V. Andrienko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology at the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8345-4790>, eva_andrienko@rambler.ru

Askarbek V. Kayumov – Teacher of the Department of Pedagogy, Jizzakh State Pedagogical University, Jizzakh, Republic of Uzbekistan, Gayumovasgarbek627@gmail.com

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 15.01.2026; одобрена после рецензирования: 19.02.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 15.01.2026; approved after peer review: 19.02.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.02

Теоретическая модель формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений в деятельности советника директора по воспитанию

Фетисов Александр Сергеевич

*Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия*

Карпачева Наталия Евгеньевна

*Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия*

Аннотация. *Введение.* Актуальность исследования обусловлена противоречием между государственным запросом на воспитание граждан, разделяющих исторически сложившиеся в России мировоззренческие ориентиры, и недостаточной разработанностью научных оснований соответствующей воспитательной практики на сегодняшний день. Целью работы является создание комплексной теоретической модели формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений. *Методология.* Исследование опирается на совокупность взаимодополняющих подходов: системного, аксиологического, деятельностного, средового, событийного, культурологического и полисубъектного. Применялись методы теоретического анализа научных источников, нормативных документов, ретроспективного анализа и педагогического моделирования. *Результаты.* В результате разработана структурно-функциональная модель, включающая семь взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, теоретический, содержательный, процессуальный, диагностический и результативный. Выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный компоненты воспитательного процесса. Содержание систематизировано в три интегративных модуля, отражающих расширение сферы взаимодействия личности с окружающим миром. Обоснована трехэтапная технология: от мотивационного погружения через практическую деятельность к рефлексивному закреплению ценностных ориентаций. *Выводы.* Значимость результатов исследования определяется возможностью использования модели для управления воспитательным процессом и прогнозирования педагогических воздействий.

Ключевые слова: традиционные ценности; советник директора по воспитанию; детские общественные объединения; духовно-нравственное воспитание; воспитывающая среда; наставничество; социально значимая деятельность; педагогическое моделирование.

Для цитирования: Фетисов А. С., Карпачева Н. Е. Теоретическая модель формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений в деятельности советника директора по воспитанию // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 17–35. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.02>



Финансирование. Работа осуществлена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2026-0007).

Original article

Theoretical Model for the Formation of Traditional Russian Spiritual and Moral Values among Members of Children's Public Associations in the Activities of the Director's Advisor for Education

Alexander S. Fetisov

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

Natalia E. Karpacheva

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

Abstract. *Introduction.* The relevance of the study is determined by the contradiction between the state's demand for educating citizens who share Russia's historically established worldview principles and the insufficient development of the scientific foundations for corresponding educational practice at present. The aim of the work is to create a comprehensive theoretical model. *Methodology.* The study draws upon a combination of complementary approaches: systemic, axiological, activity-based, environmental, event-based, culturological, and polysubjective. The methods employed include theoretical analysis of scholarly sources and regulatory documents, retrospective analysis, and pedagogical modeling. *Results.* As a result, a structural-functional model has been developed, comprising seven interrelated blocks: target, methodological, theoretical, content, procedural, diagnostic, and resultative. Four components of the educational process have been identified: motivational-value, cognitive, activity-practical, and reflexive-evaluative. The content has been systematized into three integrative modules reflecting the expansion of the individual's sphere of interaction with the surrounding world. A three-stage technology has been substantiated: from motivational immersion through practical activity to reflexive consolidation of value orientations. *Conclusions.* The significance of the research results is determined by the potential for using the model to manage the educational process and predict pedagogical interventions.

Keywords: traditional values; advisor to the director for education; children's social associations; spiritual and moral education; educational environment; mentoring; socially significant activities; pedagogical modeling.

For Citation: Fetisov A. S., Karpacheva N. E. Theoretical Model for the Formation of Traditional Russian Spiritual and Moral Values among Members of Children's Public Associations in the Activities of the Director's Advisor for Education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 17–35. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.02>

Financing. The work was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of the state task in the field of science (theme number QRPK-2026-0007).



Введение. Исследования изменений ценностных ориентаций молодежи с течением времени демонстрируют закономерную динамику. Так, П. Ю. Тазовым [17] отчетливо выявлено смещение от коллективистской установки 1960-х гг., с характерными для нее особенностями: направленностью на служение народу, пользу обществу, сопряжение личных целей с общественными, – к более индивидуализированным и прагматичным стратегиям конца 1990-х гг., когда разочарование в больших идеалах и переход к рыночной экономике усилили приоритет личного успеха, эффективности и частной сферы. Ослабление интегрирующих институтов привело к общественному распаду и адаптивному индивидуализму, при этом, как указывает автор, к началу 2010-х гг. семейные ценности не исчезли, а во многих измерениях даже укрепили свои позиции в качестве опоры в условиях нарастающей неопределенности [17].

Согласно наблюдениям Л. А. Часовской и Л. Д. Глотова [22], в 2020-е гг. эта линия получила «цифровое продолжение». Современные молодые люди ценят удобство и скорость в коммуникации, стремятся к автономности и результативности, поддерживают развитие критического мышления. В то же время фиксируются информационная перегруженность и усиление индивидуализации, как и в случае с долгосрочными сдвигами от общественно-ориентированных смыслов к частным стратегиям к концу XX в. При возрастающей разнородности установок в интенсивно меняющейся коммуникационной среде, на фоне разворачивающихся неоднозначных мировых событий, общество оказалось в условиях аксиологического плю-

рализма [22]. По мысли Л. Л. Штофер [24], его преимущество состоит в том, что он расширяет горизонты личности, помогает выйти за рамки этнической, религиозной и культурной замкнутости, позволяет самостоятельно собрать свою ценностную иерархию и тем самым усиливает экзистенциальную свободу. Тем не менее, с другой точки зрения, аксиологический плюрализм способствует общественной атомизации, делает индивидуальную ценностную систему неустойчивой и тем самым превращает сознание в удобный объект манипуляций, где замена одного набора ценностей другим становится очень легкой из-за отсутствия прочного морального основания [24].

Внедрение Указа Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»¹ призвано выполнить функцию устойчивого ядра российского общества, снизив риски манипулятивных воздействий в условиях ускоренных изменений, влияния цифровой среды и общей неопределенности. Особую значимость в данном случае приобретают институциональные механизмы воспитания, способные обеспечивать преемственность и устойчивость этих ценностных ориентиров в обществе.

Одним из таких механизмов стало введение в школах с 2023 г. должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Такая практика выявила ряд нерешенных вопросов, поэтому проблема настоящего исследования вытекает из противоречия между объективной потребностью общества

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.02.2026).



и государства в воспитании граждан, разделяющих традиционные российские духовно-нравственные ценности, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических оснований деятельности советника директора по воспитанию в этой области. Детские общественные объединения, с которыми взаимодействует советник, обладают, на наш взгляд, значительным потенциалом для формирования ценностных ориентаций. Объединяя детей на основе общих интересов и деятельности, они создают уникальную среду для практического усвоения традиционных ценностей через живое общение, взаимообусловленное влияние, совместные дела, ответственность перед коллективом и преемственность, что обеспечивает не формальное, а личностно принятое усвоение норм. Это будет способствовать не только устранению аксиологического плюрализма в детском сообществе, но и борьбе с процессами атомизации и изоляции, вызванными тенденцией к неконтролируемому потреблению детьми цифрового контента.

Методология и методы исследования. Методология исследования основывается на совокупности взаимодополняющих подходов: системном (А. Р. Камалеева [4]), аксиологическом (В. А. Сластёнин и Г. И. Чижакова [15]), деятельностном (Л. С. Выготский [3], А. Н. Леонтьев [6]), средовом (Ю. С. Мануйлов [7]), событийном (Г. Е. Соловьёв [16]), культурологическом (М. В. Богуславский [2], Н. И. Чуркина [23]) и полисубъектном (И. И. Фришман [20]). Применя-

лись следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез научных источников по проблеме ценностных ориентаций и воспитания (М. Р. Мирошкина [10], А. А. Ситнова [14], И. И. Фришман [20], А. Г. Бермус и др. [1], О. А. Лаврентьева [5], Г. И. Чапуль [21], В. В. Николина и А. А. Лощилова [11], А. С. Фетисов и Ю. В. Кудинова [19]), историко-педагогический анализ генезиса воспитательной практики (М. В. Богуславский [2], Т. А. Ромм [13]), анализ нормативной базы как основания для целеполагания (Указ Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»², ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ³, Стратегия развития воспитания в РФ до 2030 г.⁴), а также метод педагогического моделирования [18].

Результаты. Деятельность современного советника по воспитанию, безусловно, является результатом длительной эволюции отечественной педагогической мысли. Рассмотрим проблему формирования нравственных ценностей у подрастающего поколения в ретроспективе. С учетом историко-педагогических исследований М. В. Богуславского [2] и Т. А. Ромм [13] нами были выделены следующие этапы.

Первый этап (II пол. XVIII – конец XIX вв.) характеризуется зарождением того смыслового фундамента воспитания, на который сегодня опирается советник. В этот период еще не суще-

² Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.02.2026).

³ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 01.02.2026).

⁴ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://dou26kirov.gosuslugi.ru/netcat_files/8/53/proekt_Strategii_razvitiya_vospitaniya_v_RF_do_2030_goda.pdf (дата обращения: 01.02.2026).



ствовало формализованных детских объединений в современном понимании, однако формировался идейный базис наставничества. Как отмечает М. В. Богуславский, именно в эпоху Просвещения воспитание начинает рассматриваться как инструмент создания «нового рода подданных» и идеальных граждан [2].

Ключевой фигурой этого времени можно назвать Н. И. Новикова, который через концепт «Сына Отечества» заложил основы гражданско-патриотического воспитания. Для современного советника важен тезис Н. И. Новикова о том, что целью наставничества является формирование «истинного человека», чья деятельность направлена на пользу государству. Этот период также важен вкладом Е. Р. Дашковой, утверждавшей, что образование должно базироваться на национальном характере. В конце XIX в. эта линия была усилена консервативной педагогикой К. П. Победоносцева и С. А. Рачинского, утвердившей триаду ценностей «вера, семья и Отечество» как основу народной школы [2].

Второй этап (1920–1980-е гг.) является ключевым для понимания генезиса должности советника, так как именно в нем происходит оформление профессиональной позиции организатора детского движения. После 1917 г., несмотря на идеологическую смену вектора, сохранилась преемственность в методах сплочения. На смену религиозным ценностям пришли коллективистские, а организация работы наставника, в свою очередь, получила мощное методическое развитие. Исторический опыт вожатства доказал ценность позиции взрослого как старшего товарища, который не просто руководит, а ведет за собой. Согласно исследованиям Т. А. Ромм [13], фено-

мен вожатого, а впоследствии и педагога-организатора, введенного в 1966 г., строился на эмоционально-ценностной составляющей и глубокой методической компетентности.

Третий этап (начало XXI в. – настоящее время) характеризуется интеграцией исторического опыта и приданием воспитанию статуса государственного приоритета. Введение должности советника стало ответом на запрос общества о возвращении воспитательной функции в школу. Принципиальным отличием современного периода является и четкая нормативная фиксация традиционных ценностей, на которые опирается советник в своей работе⁵. Данная ретроспектива позволяет выделить ряд устойчивых закономерностей:

- прослеживается цикличность обращения к идее «национальной самобытности» воспитания;

- выявлена тенденция к массовой профессионализации воспитательной функции: от наставничества энтузиастов к введению штатных должностей;

- главной закономерностью, на наш взгляд, является то, что эффективность формирования ценностей всегда напрямую зависела от наличия значимого взрослого, способного своим примером и организаторским талантом вовлечь ребенка в социально полезную деятельность.

Итак, современный советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями является историческим преемником лучших традиций отечественной педагогики. Говоря непосредственно о детских общественных объединениях, стоит уточнить, что вслед за М. Р. Мирошкиной и А. А. Ситновой они определяются

⁵ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.02.2026).



нами как добровольные, неформальные объединения детей и подростков, созданные для их всестороннего развития, социализации и воспитания [10; 16]. Такие объединения предоставляют участникам пространство для реализации инициатив, а также приобретения опыта гражданского поведения и формирования ценностных ориентаций.

Как указывает в своей работе М. Р. Мирошкина [10], с созданием Российского движения школьников, а затем и «Движения Первых», государство взяло курс на консолидацию детского движения под единым руководством. Советник выступает связующим звеном между школой и детскими общественными объединениями. Его задачей является вовлечение школьников в проекты, акции и мероприятия, которое реализует на местах государственный заказ на воспитание через единую массовую структуру [10]. А целью воспитания, согласно примерной рабочей программе, является «...создание условий для самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей...» [12, с. 5]. Соответственно, советник по воспитанию становится проводником этих ценностей, референтным наставником. Реализация этого механизма требует разработки продуманного теоретико-методологического и методического обеспечения, что приводит нас к идее создания структурно-функциональной модели.

Согласно мнению А. С. Фетисова, построение модели дает возможность прогнозировать прямые и косвенные последствия различных педагогических воздействий на процесс воспитания [18]. Так, предлагаемая модель служит инструментом для эффективного управления и целенаправленного достижения желаемых результатов в формировании ценностей у воспитанников детских общественных объединений.

Логика построения модели определяется несколькими взаимосвязанными основаниями. Во-первых, она обусловлена принципом системности: любая педагогическая система, как известно, должна включать в себя целеполагание, содержание, процесс и механизм оценки результата – в противном случае она утрачивает управляемость и целостность [4]. Во-вторых, избранная нами совокупность подходов задает логику последовательности блоков: аксиологический подход определяет приоритет традиционных духовно-нравственных ценностей в целеполагании и содержании модели (целевой и содержательный блоки), деятельностный – необходимость процессуального описания (процессуальный блок), системный – наличие диагностики как механизма обратной связи (диагностический блок). Включение теоретического и содержательного блоков предполагает необходимость четкого определения ключевых понятий и структуры формируемого в воспитании феномена, а выделение диагностического блока в отдельный структурный элемент является закономерным требованием верификации результатов посредством критериально-оценочного аппарата. Каждый из рассматриваемых семи блоков модели выполняет специфическую функцию и логически вытекает как из методологических оснований исследования, так и из требований педагогического моделирования [18].

I. ЦЕЛЕВОЙ БЛОК выступает системообразующим элементом. Его проектирование осуществляется на основе актуального социального заказа государства на формирование у подрастающего поколения устойчивых традиционных духовно-нравственных ценностных ориентиров, а также на основе анализа нормативно-правового поля Российской Федерации в сфере воспитания. Фундаментальным основанием служит Указ



Президента РФ № 809, который определяет сохранение и укрепление традиционных ценностей как стратегический национальный приоритет⁶. Итак, целью является формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений посредством целенаправленной деятельности советника директора по воспитанию.

II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК.
На основе анализа научной литературы нами была выбрана совокупность семи взаимодополняющих подходов:

1) *системный подход* позволяет рассматривать процесс формирования ценностей как целостную воспитательную систему. По мысли А. Р. Камалеевой, системный подход обеспечивает целостность педагогической системы через интеграцию ее взаимосвязанных компонентов и подчинение их единой цели [4]. В данном случае это реализуется через структурирование воспитательного процесса в логические блоки, направленные на достижение социально обусловленного результата – формирования ценностных ориентаций у участников детских общественных объединений;

2) *аксиологический подход* реализуется через принцип приоритета традиционных ценностей и системную работу по их формированию у воспитанников, что соответствует пониманию ценностей как фундамента воспитательного процесса [15]. Данный подход позволяет трансформировать внешние социальные требования во внутренние мотивы поведения, способствуя эмоционально-личностному принятию ценностей;

3) *деятельностный подход* предполагает целенаправленное включение воспитанников в социально значимую

деятельность, что, по Л. С. Выготскому, создает условия для встречи реального опыта ребенка и идеальной культурной формы [3]. Опираясь на психологическую теорию деятельности А. Н. Леонтьева, мы исходим из того, что ценности не могут быть усвоены вербально, а присваиваются только через личный опыт поступков и переживаний [6];

4) *средовой подход* рассматривает среду детского объединения как активный источник развития личности, а не просто как фон или условие воспитательного процесса. Среда выступает главным рычагом формирования ценностей через субъект-субъектное взаимодействие, что обеспечивает ее преобразование в воспитательный ресурс [7];

5) *событийный подход* позволяет целенаправленно формировать ценностно-смысловую сферу личности через организацию эмоционально насыщенных ситуаций, имеющих последствие и влекущих за собой изменение на личностном уровне [16]. В предлагаемой модели этот подход реализуется через технологию создания воспитывающих событий, которые обеспечивают переход личностно-значимого опыта воспитанников в их собственные ценностные ориентации и убеждения;

6) *культурологический подход* позволяет изучать педагогические явления через призму культуры, ее ценности и традиции [23], что отражено в модели в принципах преемственности поколений, а также связи с культурными традициями народов России и реализуется через создание ценностно-насыщенной среды детского объединения, обеспечивающей трансляцию культурного наследия [2];

7) *полисубъектный подход* – как подчеркивает И. И. Фришман, гармоничное

⁶ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.02.2026).



сочетание детской самостоятельности и педагогической поддержки взрослых – ключ к эффективности [20]. Роль советника трансформируется в роль координатора и интегратора, обеспечивающего методическую поддержку и взаимодействие с более широким сообществом.

III. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК предлагаемой модели выступает концептуальным ядром, раскрывающим сущность, структуру и ключевые характеристики феномена, подлежащего формированию. В частности, под традиционными ценностями понимается система исторически сложившихся мировоззренческих ориентиров, к которым, согласно Указу № 809 относятся: «...жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России»⁷.

В формировании ценностей у участников детских общественных объединений нами выделяется четыре взаимосвязанных компонента, каждый из которых выполняет специфическую функцию в общей системе:

а) *мотивационно-ценностный компонент* характеризуется наличием у воспитанников интереса и уважения к истории, культуре и традициям России, сформированной потребности в служении Отечеству. Без эмоционального отклика и личной заинтересованности знания о ценностях остаются формальными;

б) *когнитивный компонент* основывается на знаниевой парадигме. Включа-

ет в себя знания о традициях, истории, культуре народов России, а также глубокое понимание сущности духовно-нравственных категорий;

в) *деятельностно-практический компонент* предполагает активное участие воспитанников в социально значимых практиках: волонтерстве, проектной работе, наставничестве «равный – равному», коллективном и межличностном взаимодействии и т. д. Через созидательный труд и коллективное взаимодействие закрепляются нравственные нормы поведения;

г) *рефлексивно-оценочный компонент* обеспечивает осознанность процесса воспитания. Выражается в способности воспитанника к нравственной оценке и самооценке, анализу собственных поступков и соотнесению их с нравственными идеалами. Развитие рефлексии необходимо для того, чтобы внешние воспитательные воздействия трансформировались во внутренние убеждения и ценности личности.

Достаточно интересной нам представляется позиция научной группы А. Г. Бермуса, О. В. Гукаленко, В. Н. Пустовойтова и В. В. Серикова [1]. В своей работе авторы указывают на сложность однозначного толкования содержания ценностей, так как они являются «продуктом исторически обусловленной трансформации общественного сознания» [1, с. 33]. Исследователи предлагают выделять «базовые содержательные доминанты» – группы ценностей, традиционные для России. В их классификации представлены группы патриотических, гражданских, духовно-нравственных, семейных, культурных, экологических ценностей, ценностей труда и даже ценностей информатизации общества [1].

⁷ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.02.2026).



IV. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК.

Принимая во внимание подход А. Г. Бермуса и его коллег [1], а также опираясь на полный перечень ценностей из Указа № 809⁸, данный блок модели был систематизирован нами в три интегративных модуля. Это позволило охватить все 17 базовых ценностей, распределив их по логике расширения сфер взаимодействия личности с окружающим миром:

Модуль 1. Ценностные основы российской цивилизации – в данном модуле интегрированы доминанты, формирующие гражданскую идентичность и отношение к государству. Сюда структурно входят следующие ценности: «патриотизм, гражданственность, историческая память и преемственность поколений, единство народов России, а также права и свободы человека». Формирование личности начинается с самоидентификации в пространстве «Большой Родины», и этот модуль призван обеспечить осознание себя частью великой многонациональной цивилизации.

Модуль 2. Нравственные идеалы и семейные ценности объединяет этические и гуманистические доминанты, регулирующие отношения «Человек – Человек» и «Человек – Семья». Он включает следующие ценности: «крепкая семья, высокие нравственные идеалы, жизнь, достоинство, гуманизм, милосердие, взаимоуважение». В деятельности детских общественных объединений этот модуль реализуется через практики взаимной поддержки, этику общения в коллективе и трансляцию идеи, что семья и гуманизм являются базисом здорового общества.

Модуль 3. Созидательный труд и служение Отечеству синтезирует ценности, требующие активной социальной

реализации и взаимодействия в коллективе. Сюда нами отнесены: «созидательный труд, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, приоритет духовного над материальным, справедливость, коллективизм, взаимопомощь». Такое объединение продиктовано необходимостью перевода ценностей в активное действие. Именно в труде и коллективном служении проявляется справедливость и взаимопомощь. Деятельность советника здесь направлена на социальное проектирование, где коллективизм выступает не нивелированием личности, а формой синергии для решения общественно значимых задач.

V. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК. Освоение предложенных выше модулей реализуется через процессуальный блок, который представляет собой динамическую последовательность педагогически организованных этапов:

а) *мотивационно-ценностный этап* призван сформировать интерес к традиционным ценностям и мотивацию к участию в жизни детского объединения. Данный этап обоснован необходимостью создания ценностно-насыщенной воспитывающей среды, которая выступает отправной точкой для личностного вовлечения воспитанника [5]. Как отмечается в исследованиях И. И. Фришман, эффективность последующей деятельности напрямую зависит от того, насколько среда детского объединения воспринимается как безопасное, интересное и значимое пространство для самореализации воспитанника [20]. Содержание работы на этом этапе, включающее знакомство с историей, традициями и героями, а также ритуал вступления в детское объединение, опирается на принцип преемственности

⁸ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.02.2026).



и направлено на пробуждение чувства сопричастности. Формы работы, такие как беседы, экскурсии, встречи, квесты, подбираются с учетом возрастных особенностей и ориентированы на создание эмоционально-положительного фона. По справедливому замечанию Г. И. Чапуль, «именно советник выстраивает воспитательную деятельность таким образом, чтобы сами ученики вовлекали друг друга» [21, с. 18].

б) *практико-деятельностный этап* направлен на непосредственное включение воспитанников в социально значимую деятельность для формирования опыта нравственного поведения. Социальные проекты, волонтерство, наставничество «равный – равному», участие в акциях «Движения Первых», организация ключевых общешкольных дел или поддержка школьного самоуправления служат конкретным инструментарием для данного этапа и могут помочь в проявлении нравственного выбора воспитанника. Педагогическим условием успеха выступает и полисубъектное взаимодействие семьи, школы и социальных партнеров. Результатом становится не просто участие, а приобретение положительного социального опыта и формирование навыков, что, по мнению И. И. Фришман, соответствует задаче «социального закаливания» и подготовки к преодолению жизненных ситуаций [20].

в) *рефлексивный этап* направлен на развитие способности к нравственной самооценке и закрепление ценностных ориентаций. Его включение продиктовано необходимостью перевода внешне проявляемой активности во внутренний план личности, в устойчивые убеждения. Содержание этапа – анализ собственной и совместной деятельности, обсуждение нравственных дилемм, возникающих в ходе взаимодействия, планирование саморазвития – всё это призвано сформировать у воспитанника рефлексивную

позицию – устойчивую систему отношений к значимым проблемам, проявляющуюся в последовательности поступков. Педагогическим условием является создание ситуаций нравственного выбора. Методы, такие как рефлексивные круги, дискуссии, эссе, структурируют процесс осмысления прожитого опыта. Данный этап позволяет оценить не только внешнюю активность, но и глубину присвоения ценностей, их влияние на мотивацию и самооценку воспитанника.

VI. **ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК** модели формирования традиционных ценностей у воспитанников детских общественных объединений представляет собой систему оценки эффективности воспитательного процесса, реализуемого советником. Необходимость включения данного блока обусловлена требованиями системного подхода, предполагающего наличие механизмов обратной связи для корректировки педагогических воздействий [4].

Мотивационный критерий позволяет оценить степень сформированности интереса к истории и культуре России, потребности в социально значимой деятельности, ценностного отношения к Родине, семье, труду, коллективу, готовности к служению Отечеству. Для его диагностики предлагается использовать методику «Ценностные ориентации» М. Рокича, позволяющую выявить иерархию терминальных и инструментальных ценностей личности [9], анкету исследования ценностных ориентаций Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасовой [9], а также диагностику социально-психологических установок О. Ф. Потёмкиной, направленную на определение мотивационно-потребностной сферы [8].

Когнитивный критерий отражает уровень знаний воспитанников о традициях, истории, культурном наследии народов России, понимание сущности духовно-нравственных ценностей. Диа-



гностика по данному критерию осуществляется посредством анкетирования, конкурсов эссе и сочинений, что обеспечивает комплексную оценку когнитивной составляющей ценностных ориентаций.

Деятельностный критерий фиксирует проявление сформированных ценностей в реальном поведении: участие в проектах, волонтерской деятельности, активность в детском объединении, взаимодействие с товарищами и социальным окружением. Оценка производится методами включенного наблюдения, анализа портфолио достижений, экспертной оценки педагогов и наставников.

Рефлексивный критерий характеризует способность воспитанника к нравственной оценке и самооценке, осознанность его ценностного выбора. Для диагностики используется комплекс качественных методик: «Рефлексивное интервью с собой», позволяющее выявить глубину осмысления воспитанником собственных ценностных позиций; этические беседы, направленные на обсуждение нравственных дилемм; проективная методика «Закончи историю», раскрывающая особенности морального суждения. Выбор именно рефлексивных методик обусловлен спецификой исследуемого феномена: духовно-нравственные ценности не могут быть адекватно измерены исключительно количественными инструментами, поскольку требуют понимания смысловой глубины и личностной значимости ценностных установок для самого воспитанника.

Уровневая дифференциация сформированности ценностей: высокий, средний, низкий – позволяет отслеживать динамику развития воспитанников и своевременно вносить коррективы в воспитательный процесс. Высокий уровень характеризуется устойчивой системой ценностных ориентаций, глубокими знаниями, активным участием

в социально значимой деятельности, развитой способностью к нравственной рефлексии. Средний уровень предполагает положительное отношение к традиционным ценностям при ситуативном характере их проявления. Низкий уровень отличается неустойчивым интересом, поверхностными знаниями, эпизодическим участием в деятельности.

VII. РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК модели фиксирует ожидаемые итоги деятельности советника по формированию традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений. Формулировка результата соотнесена с целевым блоком модели. Ожидаемый результат включает сформированность у воспитанников устойчивой ценностной позиции, побуждения к активной гражданской и просоциальной деятельности, готовности к служению Отечеству и к созидательному труду. Диагностический и результативный блоки обеспечивают целостность модели, связывая целевые установки с механизмами оценки их достижения. Описываемая модель полностью представлена на рисунке.

Механизм работы предлагаемой модели основан на интеграции внешних нормативных требований и внутренних процессов развития личности. Ключевым звеном выступает встреча ребенка со значимым взрослым – советником по воспитанию, который, проектируя ценностно-насыщенную среду детского объединения, инициирует эмоциональное принятие ценностей. При этом формирование человеком личной системы ценностей происходит через единство эмоционального отклика и рационального осмысления, что реализуется в модели через последовательность этапов: от мотивационного погружения и практического действия до рефлексивного закрепления.



ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	
Нормативно-правовое обоснование Указ Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Стратегия развития воспитания в РФ до 2030 г.	Социальный заказ на формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к Родине, семье, труду, культурному наследию, нравственным идеалам
Цель: формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений посредством целенаправленной воспитательной деятельности советника директора по воспитанию	



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК	
Научные подходы	Принципы
Системный	Целостности воспитательного процесса, структурной взаимосвязи компонентов
Аксиологический	Приоритета традиционных ценностей, соотношения общественных и личностных ценностей
Деятельностный	Активного включения воспитанников в социально значимую деятельность
Средовой	Воспитывающего потенциала среды детского объединения, субъект-субъектного взаимодействия
Событийный	Значимости события, эмоциональной насыщенности, связи событий в жизненной перспективе, целостности воздействия
Культурологический	Преемственности поколений, связи с культурными традициями народов России
Полисубъектный	Сотрудничества всех участников воспитательного процесса



ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК		
Традиционные российские духовно-нравственные ценности понимаются как система исторически сложившихся мировоззренческих ориентиров: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» (из Указа Президента РФ № 809 от 09.11.2022)	Детское общественное объединение выступает воспитывающей средой, обеспечивающей включение воспитанников в ценностно-ориентированную деятельность через коллективные формы работы	Советник директора по воспитанию реализует интегрирующую функцию, координируя взаимодействие субъектов воспитания и обеспечивая методическое сопровождение деятельности детских объединений
Компоненты формирования ценностей		
Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Деятельностно-практический
Интерес и уважение к истории и культуре России, эмоциональное принятие традиционных ценностей, потребность в служении Отечеству	Знания о традициях, истории, культуре народов России, понимание сущности духовно-нравственных ценностей	Участие в социально значимой деятельности, волонтерство, проектная работа, наставничество и т. д.
		Рефлексивно-оценочный
		Способность к нравственной самооценке, анализу поступков, соотносению действий с ценностными ориентирами



СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК		
Программа формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей		
Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3
Ценностные основы российской цивилизации: «патриотизм, гражданственность, историческая память и преемственность поколений, единство народов России, а также права и свободы человека»	Нравственные идеалы и семейные ценности: «крепкая семья, высокие нравственные идеалы, жизнь, достоинство, гуманизм, милосердие, взаимоуважение»	Созидательный труд и служение Отечеству: «созидательный труд, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, приоритет духовного над материальным, справедливость, коллективизм, взаимопомощь»



ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК					
Технология формирования традиционных духовно-нравственных ценностей					
Этап	Цель	Педагогические условия	Содержание работы	Формы и методы	Результат
Мотивационно-ценностный	Формирование осознанного интереса к традиционным ценностям, мотивации к участию в деятельности детского объединения	Создание ценностно-насыщенной воспитывающей среды; личный пример советника по воспитанию	Знакомство с историей, традициями, героями; вступление в детское объединение	Беседы, экскурсии, встречи с интересными людьми, квесты, торжественные ритуалы	Сформированность мотивационной готовности, эмоциональное принятие ценностей
Практико-деятельностный	Включение воспитанников в социально значимую деятельность, формирование опыта нравственного поведения	Организация коллективной творческой деятельности, ситуаций нравственного выбора; полисубъектное взаимодействие с семьей, школой, социальными партнерами	Реализация социальных проектов, волонтерская деятельность, участие в акциях и мероприятиях РДДМ, РДШ и т. д.	Проектный метод, коллективные творческие дела, социальные акции, наставничество, деловые игры и др.	Опыт ценностно-ориентированной деятельности, сформированность деятельностно-практического компонента
Рефлексивный	Развитие способности к нравственной оценке и самооценке, закрепление ценностных ориентаций	Обеспечение рефлексивного сопровождения деятельности	Анализ и самоанализ деятельности, обсуждение нравственных дилемм, планирование саморазвития	Рефлексивные круги, портфолио достижений, самопрезентация, эссе, дискуссии	Устойчивость ценностных ориентаций, способность к нравственной рефлексии
Субъекты взаимодействия					
Советник директора по воспитанию выполняет функции: координирующую (объединение усилий всех субъектов воспитания), методическую (сопровождение деятельности детских объединений), мотивирующую (вдохновение и поддержка воспитанников), интегрирующую (связь с РДДМ, РДШ, социальными партнерами)			Воспитанники детских общественных объединений выступают активными субъектами собственного развития, участниками и организаторами социально значимой деятельности	Педагоги, родители, социальные партнеры обеспечивают полисубъектный характер воспитательного процесса	

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК		
Критерий	Показатели	Диагностические методики
Мотивационный	Интерес к истории и культуре России; потребность в социально значимой деятельности; ценностное отношение к Родине, семье, труду, коллективу, готовность к служению Отечеству	Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; диагностика социально-психологических установок О. Ф. Потёмкиной
Когнитивный	Знание традиций, истории, культурного наследия; понимание сущности традиционных ценностей	Анкетирование; конкурс эссе и сочинений
Деятельностный	Участие в социально значимых проектах; проявление нравственных качеств в поведении; активность в детском объединении и взаимоотношениях с товарищами	Наблюдение; анализ портфолио; экспертная оценка
Рефлексивный	Способность к нравственной оценке и самооценке; осознанность ценностного выбора	Рефлексивные методики: «Рефлексивное интервью с собой», этические беседы, «закончи историю» и т. д.



Рис. Теоретическая модель формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений в деятельности советника директора по воспитанию

Отдельно стоит отметить, что модель будет приобретать особую специфику при реализации в новых субъектах Российской Федерации. Согласно исследованиям В. В. Николиной и А. А. Лоциловой, молодежь данных территорий характеризуется негативным психоэмоциональным состоянием, включающим страх, тревогу и хронические психотравмирующие ситуации, что существенно влияет на процесс интериоризации ценностей [11]. В этих условиях мотивационно-ценностный этап, предусмотренный моделью, требует усиленного внимания к созданию безопасной и устойчивой ценностно-насыщенной среды. Содержательные модули, в частности, первый – «Ценностные основы российской цивилизации», включающий патриотизм, историческую память и единство народов России, приобретают здесь особое значение для формирования гражданской идентичности. Как подтверждается А. С. Фетисовым в совместном исследовании с Ю. В. Кудиновой: «Воспитание патриотизма опирается на исторический опыт, культурные традиции, духовные и нравственные ценности народа» [19, с. 521]. Оставшиеся два модуля призваны обеспечить организацию комфортного эмоцио-

нального климата, ощущение взаимной поддержки в коллективе, стремление к единым целям и преобразованию окружающей действительности в лучшую сторону.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования разработана и теоретически обоснована комплексная модель формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у воспитанников детских общественных объединений. Модель структурно представлена семью взаимосвязанными блоками: целевым, методологическим, теоретическим, содержательным, процессуальным, диагностическим и результативным, что обеспечивает системность, целостность и управляемость воспитательного процесса советником директора по воспитанию. Ключевым механизмом функционирования модели является последовательная реализация трехэтапной технологии через содержательные модули, что призвано обеспечить переход от эмоционального принятия ценностей к их практическому воплощению и внутреннему усвоению. Особый потенциал детских общественных объединений в формировании ценностей обусловлен их добровольностью и коллективным характером деятель-



ности. Эти условия создают естественную среду для присвоения ценностей через личный опыт, ответственный выбор и взаимодействие со сверстниками, что обеспечивает глубокое усвоение традиционных духовно-нравственных ориентиров. Модель обладает потенциалом для адаптации в различных социокультурных контекстах, включая новые субъекты Российской Федерации. При этом требуется учет специфики психоэмоционального состояния молодежи и усиление работы по созданию без-

опасной ценностно-насыщенной среды, способствующей формированию гражданской идентичности. Необходимым условием успешной реализации модели является ее эмпирическая апробация и дальнейшая методическая разработка. Последующие исследования должны быть направлены на уточнение временных параметров этапов формирования ценностей и разработку практических рекомендаций для советников по воспитанию с учетом региональных особенностей.

Список источников

1. Бермус А. Г., Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н., Сериков В. В. Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: от теории к практике // Мир университетской науки: культура, образование. – 2022. – № 8. – С. 31–42.
2. Богуславский М. В. Генезис обоснования процесса духовно-нравственного воспитания школьников на основе традиционных ценностей в отечественной педагогике второй половины XVIII – первой четверти XXI веков [Электронный ресурс] // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (Калуга, 26–28 сентября 2024 г.). – Волгоград: Волгоградская государственная академия последиplomного образования, 2024. – С. 40–52. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69848556> (дата обращения: 07.02.2026).
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Камалеева А. Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 3 (9). – С. 13–23.
5. Лаврентьева О. А. Социально-педагогические технологии взаимодействия с детскими общественными объединениями в деятельности советника по воспитанию // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1 (69). – С. 42–49.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 584 с.
7. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семёновича Выготского // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 4. – С. 315–319.
8. Методика диагностики социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной [Электронный ресурс]. – URL: <https://psy-resultat.ru/page176> (дата обращения: 07.02.2026).
9. Методические рекомендации по выявлению и исследованию ценностных ориентаций обучающихся [Электронный ресурс]. – URL: <https://zolskoeuo.ru/images/reit13.pdf> (дата обращения: 07.02.2026).
10. Мирошкина М. Р. Российское движение школьников: сбывшийся прогноз // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 1 (23). – С. 87–93.



11. *Николина В. В., Лоцилова А. А.* Концепция адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России, проживающей на территориях новых регионов РФ [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3 (106). – С. 266–269. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68008971> (дата обращения: 06.02.2026).
12. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. – М., 2022. – 35 с.
13. *Ромм Т. А.* Историко-культурные предпосылки формирования современного образа советника по воспитанию // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 14–25.
14. *Ситнова А. А.* Детские общественные объединения: от пионерии к российскому движению детей и молодежи «Движение Первых». История становления и развития // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2 (119). – С. 142–151.
15. *Сластенин В. А., Чижакова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Academia, 2003. – 185 с.
16. *Соловьев Г. Е.* Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 103–111.
17. *Тазов П. Ю.* Динамика ценностей российской молодежи 1960–2010 гг. в социокультурном анализе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1435–1444.
18. *Фетисов А. С.* Глава 3. Моделирование многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов // Резанович И. В., Фетисов А. С., Кудинова Ю. В., Карпачева Н. Е. Многоуровневая межрегиональная сетевая модель психолого-педагогических классов: монография. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2025. – С. 184–263.
19. *Фетисов А. С., Кудинова Ю. В.* Методологические подходы к организации патриотического воспитания в общеобразовательных организациях новых субъектов Российской Федерации на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества [Электронный ресурс] // Альманах социально-гуманитарных наук: сборник научных статей: 3 квартал 2025. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна, 2025. – С. 516–523. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83143984> (дата обращения: 16.02.2026).
20. *Фришман И. И.* Социально-значимая деятельность детских общественных объединений: педагогическое сопровождение // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13, № 4. – С. 192–198.
21. *Чапурь Г. И.* Советник по воспитанию – проводник в мир возможностей // Источники. – 2022. – № 1 (113). – С. 18–19.
22. *Часовская Л. А., Глотов Л. Д.* Ценностные установки студентов в контексте развития цифровой экономики: новое поколение – новые приоритеты // Теория и практика общественного развития. – 2025. – № 1 (201). – С. 57–62.
23. *Чуркина Н. И.* Культурологический подход: возможности и ограничения в педагогике // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 2 (23). – С. 145–147.
24. *Штофер Л. Л.* Ценностная неопределенность как источник антропологического кризиса в современном мире // Гуманитарий Юга России. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 104–112.



References

1. Bermus A. G., Gukalenko O. V., Pustovoitov V. N., Serikov V. V. Introducing students to traditional Russian values in extracurricular activities: from theory to practice. *World of University Science: Culture, Education*, 2022, no. 8, pp. 31–42. (In Russian)
2. Boguslavskiy M. V. Genesis of the substantiation of the process of spiritual and moral upbringing of schoolchildren based on traditional values in Russian pedagogy of the second half of the 18th – first quarter of the 21st centuries [Electronic resource]. *National unity and regional diversity of historical and pedagogical interpretations of the past and present in the development of pedagogical science, the education system and the family*: collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference – XXXVII session of the Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education (Kaluga, September 26–28, 2024). Volgograd: Publishing House of the Volgograd State Academy of Postgraduate Education, 2024, pp. 40–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69848556> (date of access: 07.02.2026). (In Russian)
3. Vygotsky L. S. *Thinking and speech*. 5th ed., revised. Moscow: Labirint Publ., 1999, 352 p. (In Russian)
4. Kamaleeva A. R. Systemic approach in pedagogy. *Scientific and Pedagogical Review*, 2015, no. 3 (9), pp. 13–23. (In Russian)
5. Lavrentyeva O. A. Socio-pedagogical technologies of interaction with children's public associations in the activities of an educational advisor. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 1 (69), pp. 42–49. (In Russian)
6. Leontiev A. N. *Problems of the development of the psyche*. 4th ed. Moscow: Publishing House of the Moscow University, 1981, 584 p. (In Russian)
7. Manuilov Yu. S. The environmental approach in the light of the pedagogical ideas of Lev Semyonovich Vygotsky. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2016, vol. 22, issue 4, pp. 315–319. (In Russian)
8. *Methodology for diagnosing socio-psychological attitudes in the motivational-need sphere by O. F. Potemkina* [Electronic resource]. URL: <https://psy-resultat.ru/page176> (date of access: 07.02.2026). (In Russian)
9. *Methodological recommendations for identifying and studying value orientations of students* [Electronic resource]. URL: <https://zolskoeuo.ru/images/reit13.pdf> (date of access: 07.02.2026). (In Russian)
10. Miroshkina M. R. Russian schoolchildren's movement: a fulfilled forecast. *Volga Pedagogical Search*, 2018, no. 1 (23), pp. 87–93. (In Russian)
11. Nikolina V. V., Loshchilova A. A. Concept of an adaptive system of educational activities for the formation of cultural-historical memory and civic identity of Russian youth living in the territories of new regions of the Russian Federation [Electronic resource]. *World of Science, Culture, Education*, 2024, no. 3 (106), pp. 266–269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68008971> (date of access: 06.02.2026). (In Russian)
12. *Model working program of upbringing for general educational organizations*. Moscow, 2022, 35 p. (In Russian)
13. Romm T. A. Historical and cultural prerequisites for the formation of the modern image of an educational advisor. *Siberian Pedagogical Journal*, 2023, no. 5, pp. 14–25. (In Russian)
14. Sitnova A. A. Children's public associations: from the Pioneer organization to the Russian movement of children and youth "Movement of the First". History of formation and development. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev*, 2023, no. 2 (119), pp. 142–151. (In Russian)
15. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. *Introduction to pedagogical axiology*: textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow: Academia Publ., 2003, 185 p. (In Russian)



16. Solovyev G. E. Event-based approach in the upbringing of schoolchildren. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2009, no. 2, pp. 103–111. (In Russian)
17. Tazov P. Yu. Dynamics of values of Russian youth in 1960–2010 in sociocultural analysis. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 1-1, pp. 1435–1444. (In Russian)
18. Fetisov A. S. Chapter 3. Modeling a multilevel interregional network model of psychological and pedagogical classes. *Multilevel interregional network model of psychological and pedagogical classes*: Monograph. Voronezh: Publishing House of the Voronezh State Pedagogical University, 2025, pp. 184–263. (In Russian)
19. Fetisov A. S., Kudinova Yu. V. Methodological approaches to the organization of patriotic upbringing in general educational organizations of new subjects of the Russian Federation based on the preservation and popularization of the memory of defenders of the Fatherland [Electronic resource]. *Almanac of Social and Humanitarian Sciences*: collection of scientific articles: 3rd quarter 2025. Ulyanovsk: IP Kenschenskaya Viktoriya Valeryevna Publ., 2025, pp. 516–523. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83143984> (date of access: 16.02.2026). (In Russian)
20. Frishman I. I. Socially significant activities of children's public associations: pedagogical support. *Bulletin of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, 2007, vol. 13, issue 4, pp. 192–198. (In Russian)
21. Chapul G. I. Educational advisor – a guide to the world of opportunities. *Source*, 2022, no. 1 (113), pp. 18–19. (In Russian)
22. Chasovskaya L. A., Glotov L. D. Value attitudes of students in the context of digital economy development: a new generation – new priorities. *Theory and Practice of Social Development*, 2025, no. 1 (201), pp. 57–62. (In Russian)
23. Churkina N. I. Culturological approach: possibilities and limitations in pedagogy. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 2019, no. 2 (23), pp. 145–147. (In Russian)
24. Shtofer L. L. Value uncertainty as a source of anthropological crisis in the modern world. *Humanities of the South of Russia*, 2023, vol. 12, no. 4, pp. 104–112. (In Russian)

Информация об авторах

Фетисов Александр Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6317-5524>, asfet-2011@mail.ru

Карпачева Наталия Евгеньевна – аспирант кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-5768-9069>, natalie.karpacheva@gmail.com

Information about the Authors

Alexander S. Fetisov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6317-5524>, asfet-2011@mail.ru

Natalia E. Karpacheva – Postgraduate Student of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-5768-9069>, natalie.karpacheva@gmail.com

Вклад авторов: авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.



Authors' contributions: the authors made equivalent contributions to the preparation of the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 24.02.2026; одобрена после рецензирования: 06.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 24.02.2026; approved after peer review: 06.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



Научная статья

УДК 37.075

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.03

Управление методической работой в современной школе на основе мотивационного программно-целевого подхода

Тихонова Оксана Николаевна

*Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия*

Герасимова Ольга Юрьевна

*Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия*

Аннотация. *Введение.* Проблема, на решение которой направлено исследование, заключается в формальном характере методической работы в школе, что не способствует качеству образовательного процесса. Имеющиеся нормативные документы регламентируют методическую работу, однако педагогические коллективы с учетом специфики их деятельности требуют оригинальных подходов в управлении методическими процессами. Цель статьи – обосновать эффективность методической работы в школе на основе мотивационного программно-целевого подхода. *Методология.* В основе исследования лежит мотивационный программно-целевой подход И. К. Шаляева. В исследовании использовался метод экспертной оценки в разработке модели. *Результаты.* Разработана структурно-функциональная модель методической работы, включающая квалиметрические эталоны, квалиметрическое правило, математические соотношения, определяющие интегративный показатель. *Выводы.* Структурно-функциональная модель методической работы в школе, включая диагностический потенциал, стимулирует профессиональную деятельность и выступает инструментом внутришкольной аттестации, может быть использована в практике управления заместителем директора по учебно-воспитательной работе или по науке.

Ключевые слова: эффективность управления; методическая работа; учебно-воспитательная работа; школа; мотивационный программно-целевой подход.

Для цитирования: Тихонова О. Н., Герасимова О. Ю. Управление методической работой в современной школе на основе мотивационного программно-целевого подхода // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 36–46. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.03>



Management of Methodological Work in a Modern School Based on a Motivational Program-Oriented Approach

Oxana N. Tikhonova

Altai State University, Barnaul, Russia

Olga Yu. Gerasimova

Altai State University, Barnaul, Russia

Abstract. *Introduction.* The problem this study aims to address is the formal nature of methodological work in schools, which undermines the quality of the educational process. Existing regulatory documents govern methodological work, but teaching staff, given the specific nature of their work, require original approaches to managing methodological processes. The purpose of this article is to substantiate the effectiveness of methodological work in schools based on a motivational program-targeted approach. *Methodology.* The study is based on I. K. Shalaev's motivational program-targeted approach. The study utilized an expert assessment method to develop the model. *Results.* A structural and functional model of methodological work was developed, including qualimetric standards, a qualimetric rule, and mathematical relationships defining an integrative indicator. *Conclusions.* The structural and functional model of methodological work in schools, including diagnostic potential, stimulates professional activity and serves as a tool for internal school assessment. It can be used in the management practices of a deputy director for educational and training work or for research.

Keywords: management effectiveness; methodical work; educational work; school; motivational program-oriented approach.

For Citation: Tikhonova O. N., Gerasimova O. Yu. Management of Methodological Work in a Modern School Based on a Motivational Program-Oriented Approach. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 36–46. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.03>

Введение. Управление методической работой в современной школе определяет эффективность образовательного процесса, обеспечивая высокий уровень профессионализма педагогического коллектива, а также необходимое методическое сопровождение образовательного процесса [8; 11; 12]. Методическая работа в школе является совокупностью мероприятий, проводимых администрацией и учителями школы в целях овладения методами и приемами учебно-воспитательной работы [6].

На современном этапе актуально управление образовательной организацией на научной основе [7], с активным

использованием механизмов и закономерностей педагогического взаимодействия, способствующего развитию личности педагога (И. П. Раченко [10], Н. Н. Уткина [13], И. К. Шалаев [14]). Вопросы управления образовательным процессом исследуются в работах Е. Ю. Гриба [4], В. И. Абрамова, Э. В. Миндзаевой [9]. Способность эффективно осуществлять деятельность, используя максимальные возможности каждого педагога, обеспечивается через качественно выстроенное управление, создающее благоприятный психологический климат в коллективе, формирующее его сплоченность, а также мо-



тивационную готовность педагогов к педагогической деятельности [2; 5].

Методология. Технология мотивационного программно-целевого управления рассматривает руководителя как субъекта образования, способствующего сплочению коллектива настолько, что приказы и распоряжения уступают место мотивационному управлению [14]. Подготовка педагогов к осуществлению профессиональной деятельности на основе мотивационного программно-целевого управления раскрывается в работах Ю. П. Березуцкой, Г. А. Вишневской [3].

Анализ научной литературы по теме исследования позволил выявить противоречие, которое заключается в том, что, с одной стороны, нормативные документы, регламентирующие работу методических объединений, не обеспечивают высокого результата, задавая направление и образец деятельности, а традиционный подход в управлении не обеспечивает мотивационной основы методической работы в современной школе, необходимой для творческого подхода в педагогической деятельности; технология мотивационного программно-целевого управления образованием достаточно хорошо разработана, однако каждый педагогический коллектив имеет свою специфику, что требует индивидуального подхода в управлении, позволяющего учитывать особенности методической работы в школе и мотивационной сферы каждого члена педагогического коллектива.

Проблема исследования: при каких условиях повысится эффективность методической работы в современной школе? Цель исследования – обоснование эффективности методической работы в современной школе на основе мотивационного программно-целевого подхода. Предположим, что мотивационный программно-целевой подход (И. К. Шалаев) обеспечит мотивационную осно-

ву методической работы в современной школе, если будет:

- разработана структурно-функциональная модель методической работы в современной школе, позволяющая осуществить оценку реального состояния методической работы в школе;

- создана ситуация критической самооценки [1] в педагогическом коллективе с помощью квалиметрических эталонов, которые будут выступать социально-психологическими зеркалами, позволяющими педагогам увидеть себя с достоинствами и недостатками, вызывая потребность преобразовать свою деятельность;

- создан инструмент внутришкольной аттестации специалиста.

В исследовании использовался метод экспертной оценки [15] при разработке структурно-функциональной модели методической работы в современной школе.

Результаты. Структурно-функциональная модель разработана на основании современных социальных требований, предъявляемых к методической работе в современной школе [6; 8], она выступает традиционным подходом и определяет результаты работы методического объединения, а взаимосвязанные элементы позволяют наглядно увидеть функционирование всей системы, а также спрогнозировать ее развитие. Модель содержит идеальное представление о системе и отражает ее реальное состояние, позволяя с помощью квалиметрических эталонов оценивать реальные результаты.

Организатором методической работы является заместитель директора по учебно-воспитательной работе или науке. Ключевую роль в управлении методической работой в современной школе играют профессионально-личностные качества руководителя, уровень выполнения функциональных обязанностей,



а также методологический подход к процессу управления. Высокий уровень профессионализма связан со способностью руководителя объективно оценить свой труд с целью корректировки работы методического объединения (что позволяет осуществить моделирование данного вида деятельности).

Личность руководителя должна обладать: высоким уровнем самоактуализации (А), позволяющей развиваться до состояния адекватного его возможностям, руководитель полностью реализует все, на что способен, максимально полно раскрывает свой управленческий потенциал, он стремится к личностному и профессиональному росту; идейностью и личностными ценностями (И), основанными на общечеловеческих ценностях, позволяющими быть восприимчивым к инновациям и гибким, восприимчивым к новым идеям и изменениям, сохраняя при этом свое педагогическое кредо, реализуя принципы социальной справедливости; высоким уровнем эрудиции и профессионализма (Э), которые обеспечивают готовность к практической деятельности на уровне навыка (уровень неосознанной компетентности); организаторскими способностями и умением управлять собой (О), проявляющимися в совершенстве умений переводить социально значимые цели в практическую деятельность и в умении доводить начатое дело до логического конца; человечностью (Ч), проявляющейся в создании благоприятного социально-психологического климата, проявлении заботы о членах педагогического коллектива и создании оптимальных условий труда, готовности оказать поддержку; стилем управления (С), гибко меняющимся в зависимости от социально-психологиче-

ских условий и потребностей, основанном на глубоком понимании процесса управления; управленческой эмпатией и рефлексией (Р), позволяющими проникать в духовный мир другого человека и видеть себя со стороны, адекватно определять свою позицию в конкретных ситуациях общения.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе занимается профессиональным мастерством педагогического коллектива, их взаимодействием, поэтому эти цели мы определяем как ведущие:

ВЦ₁ – профессиональное мастерство педагогов;

ВЦ₂ – взаимодействие педагогов.

Высокие показатели этих значений обеспечат высокий уровень следующих параметров модели управления методической работой:

Х – психологическая готовность педагогов к профессиональному труду;

М – технологическая готовность педагогов к профессиональному труду.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, вступая в должность, получает функциональные обязанности, зафиксированные в должностной инструкции ($\Phi_1 - \Phi_{10}$), которые также входят в состав структурно-функциональной модели.

Процесс управления мы будем рассматривать с точки зрения мотивационного программно-целевого подхода, включающего технологический алгоритм: «са → Пдц → Рип → сп → со → ск → ср», а также «искусство модерации» ($M_1 - M_6$) [14, с. 206].

Квалиметрическое правило определения интегративного показателя методической работы мы определили ранжированием показателей (табл. 1).



Ранжирование показателей

Показатель	№	Ранг
<i>I</i>	2	3
А – самоактуализация	1	32
И – идейность и личностные ценности	2	26,5
Э – эрудиция и рост профессионализма	3	26,5
О – организаторские способности и умение управлять собой	4	26,5
Ч – человечность и личные цели	5	26,5
С – стиль управления и управленческая компетентность	6	26,5
Р – управленческая эмпатия и рефлексия	7	26,5
са – системный анализ методической работы	8	19,5
Пдц – построение дерева целей методической работ	9	19,5
Рип – разработка исполняющей программы	10	19,5
сп – системное планирование методической работы	11	19,5
со – системная организация методической работы	12	25
ск – системный контроль за осуществлением методической работы	13	24
ср – системное регулирование методической работы	14	23
Ф ₁ – обеспечивает целевую ориентацию подчиненных в соответствии с содержанием и объемом совместной работы	15	9,5
Ф ₂ – разрабатывает совместно с учителями план методической работы школы	16	9,5
Ф ₃ – обеспечивает выполнения плана работы научно-методического совета, экспериментальной площадки	17	9,5
Ф ₄ – обеспечивает необходимые условия для проведения методической и экспериментальной работы	18	9,5
Ф ₅ – разрабатывает содержание методической работы в соответствии с единой методической и экспериментальной работой	19	9,5
Ф ₆ – осуществляет подбор руководителей творческих групп, предметных комиссий	20	9,5
Ф ₇ – обеспечивает необходимый уровень образования учителей через установление контактов с вузами, курсы повышения квалификации	21	9,5
Ф ₈ – регулирует отношения учителей в совместной деятельности	22	9,5
Ф ₉ – осуществляет контроль за выполнением плана работы, профессиональной подготовкой учителей	23	9,5
Ф ₁₀ – стимулирует успехи учителей в исследовательской и методической работе	24	9,5
М ₁ – тонко распознает потребности учителей	25	3,5
М ₂ – умело осуществляет коммуникации и разрешает конфликты	26	3,5
М ₃ – адекватно консультирует	27	3,5
М ₄ – владеет техникой наглядности	28	3,5
М ₅ – создает творческую, доверительную атмосферу	29	3,5
М ₆ – умело использует опыт участников и делегирует им ответственность за общие результаты работы	30	3,5
Х – психологическая готовность учителей к повышению педагогического мастерства и осуществлению профессиональной деятельности	31	34
М – технологическая подготовленность учителей к овладению новыми достижениями педагогической науки и передовой практики	32	33



Окончание табл. 1

1	2	3
ВЦ ₁ – уровень педагогического мастерства и результаты его практической реализации	33	36
ВЦ ₂ – качество педагогического сотрудничества	34	35
Итого	595	595

Ипмр – интегративный показатель методической работы в современной школе:

$$\text{Ипмр} = 32A + 26,5(\text{И} + \text{Э} + \text{О} + \text{Ч} + \text{С} + \text{Р}) + 19,5(\text{са} + \text{Пдц} + \text{Рип} + \text{сп}) + 25\text{со} + 24\text{ск} + 23\text{ср} + 9,5(\Phi_1 + \Phi_2 + \Phi_3 + \Phi_4 + \Phi_5 + \Phi_6 + \Phi_7 + \Phi_8 + \Phi_9 + \Phi_{10}) + 3,5(M_1 + M_2 + M_3 + M_4 + M_5 + M_6) + 34X + 33M + 36\text{ВЦ}_1 + 35\text{ВЦ}_2 / 595 * 100 \%$$

Подставляя предельные значения оценочной шкалы (рис. 1) в формулу, выводим математические соотношения:

- если $100 \% \geq \text{Ипмр} \geq 90 \%$, оптимальный уровень методической работы в школе;
- если $80 \% \geq \text{Ипмр} \geq 60 \%$, допустимый уровень методической работы в школе;

• если $50 \% \geq \text{Ипмр} \geq 40 \%$, критический уровень методической работы в школе;

• если $30 \% \geq \text{Ипмр} \geq 0\%$, недопустимый уровень методической работы в школе.

Оценка эффективности работы заместителя директора по учебно-воспитательной работе или науке осуществляется группой экспертов (Эмр):

Э₁ – директор школы;

Э₂ – самооценка;

Э₃ – экспертиза члена педагогического коллектива.

Эффективность методической работы определяется по формуле:

$$\text{Эмр} = \frac{3\text{Э}_1 + 2\text{Э}_2 + \text{Э}_3}{6}$$



Рис. 1. Оценочная шкала

Таким образом, под каждый элемент структурно-функциональной модели методической работы в современной школе нами разработан квалиметрический эталон, позволяющий увидеть норму-образец деятельности (оптимальный уровень) и определить ее текущее со-

стояние по качественным характеристикам и количественным данным (допустимый, критический и недопустимый уровни). Например, «Функционально-ресурсное обеспечение. Ф₁ – обеспечение целевой ориентации педагогов в совместной деятельности» (табл. 2).

Таблица 2

Функционально-ресурсное обеспечение

Φ_1 – обеспечение целевой ориентации педагогов в совместной деятельности

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный (норма-образец)	Выделяет поле проблем и препятствующие факторы на основе анализа социально-психологической стратегии и социально-психологической тактики, а также традиционного анализа, строит дерево целей, осуществляет системное планирование, организует работу педагогического коллектива в соответствии с планом, контролирует и регулирует его реализацию. Организует и координирует работу подчиненных на выполнение поставленных задач в достижении целей, проектируя и реализуя стимульные ситуации, воздействуя на мотивационную сферу каждого педагога. В соответствии с деревом целей составляет исполняющую программу. Ведет мониторинг качества профессиональной деятельности и профессионального роста учителей и их влияния на качество обучения и воспитания обучающихся. Принимает активное участие в экспериментально-исследовательской работе, вовлекая в научную деятельность педагогический коллектив, имеет научные публикации по теме научной работы	9–10
Допустимый	Выделяет поле проблем и препятствующие факторы на основе анализа социально-психологической стратегии и социально-психологической тактики, а также традиционного анализа, осуществляет системное планирование, организует работу педагогического коллектива в соответствии с планом, контролирует и регулирует его реализацию. Организует и координирует работу подчиненных на выполнение поставленных задач и достижение целей, проектируя и реализуя стимульные ситуации, воздействуя на мотивационную сферу каждого педагога. В соответствии с целями и задачами составляет исполняющую программу. Ведет мониторинг профессиональной деятельности и профессионального роста учителей и его влияния на качество обучения и воспитания обучающихся. Осуществляет экспериментально-исследовательскую работу, вовлекая в научную деятельность отдельных педагогов	6–8
Критический	Осуществляет традиционный анализ, выделяя поле проблем в образовательном процессе. Осуществляет традиционное планирование, организует работу педагогического коллектива в соответствии с планом, контролирует и регулирует его реализацию. Осуществляет мониторинг профессиональной деятельности и профессионального роста учителей. Пропагандирует экспериментально-исследовательскую деятельность, не участвуя в ней лично	4–5
Недопустимый	Осуществляет традиционный анализ, выделяя поле проблем в образовательном процессе, планирует и организует работу педагогического коллектива в соответствии с планом, контролирует и регулирует его реализацию. Фрагментарно осуществляет мониторинг профессиональной деятельности и профессионального роста учителей. Экспериментально-исследовательская работа в школе не осуществляется	0–3

Разработанная нами структурно-функциональная модель методической работы в современной школе (рис. 2) позволяет успешно диагностировать текущий уровень методической работы, создает ситуацию критической самооценки [1], стимулируя деятельность, может выступать инструментом аттестации специалиста, служит повышению эффективности методической работы в школе.



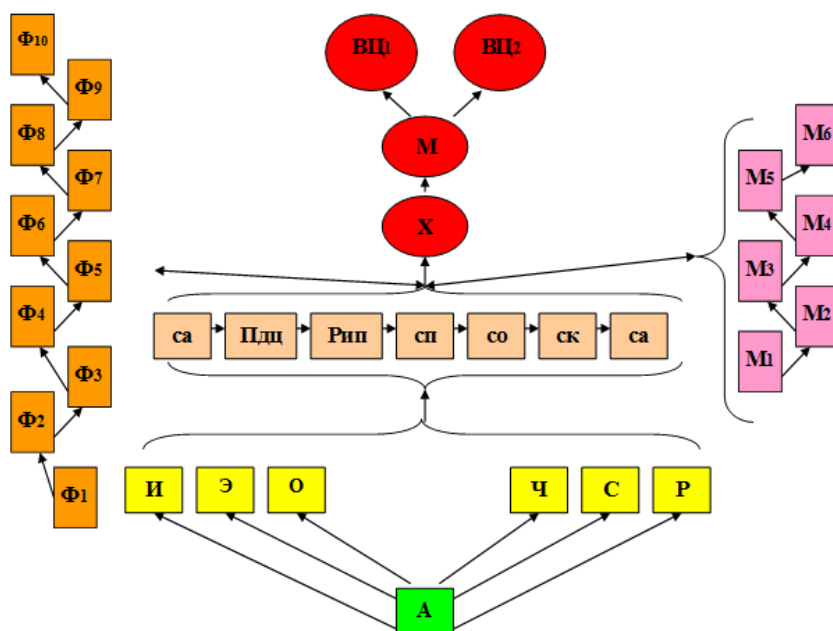


Рис. 2. Структурно-функциональная модель методической работы в современной школе

Разработанная структурно-функциональную модель методической работы в современной школе была апробирована в МОУ «СОШ № 166» г. Новоалтайска Алтайского края. В эмпирическом исследовании участвовало 20 учителей.

Констатирующий эксперимент показал допустимый уровень методической работы в школе (70 %). Были выявлены слабые стороны реализации управленческого цикла на основе мотивационного программно-целевого подхода: анализ социально-психологической стратегии и социально-психологической тактики имели нижний предел допустимого уровня, что обуславливало трудности в построении дерева целей, осуществлении планирования социально-психологической стратегии и социально-психологической тактики методической работы. Выявлена необходимость развития коммуникативной компетентности и повышения квалификации педагогов в области конфликтологии. Показатели профессионально-личностных качеств

и выполнения функциональных обязанностей показали среднее значение допустимого уровня. Мотивационная готовность педагогов оказалась на нижних пределах допустимого уровня.

На основании полученных данных нами была разработана программа повышения эффективности методической работы в школе, которая включала в себя, кроме текущих мероприятий, повышение квалификации заместителя директора по учебно-воспитательной работе по программе «Инновационные подходы к управлению образованием», а также были запланированы внутришкольные мероприятия по профилактике возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания и тренинги по развитию коммуникативной компетентности учителей, особое внимание было уделено разрешению конфликтных ситуаций. Тренинговая работа осуществлялась в течение трех месяцев, два раза в неделю по два академических часа. В тренингах участвовало 20 учителей.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику интегративного показателя (80 %) за счет повышения уровня мотивационной готовности педагогов к труду, что обусловлено тренинговой работой по профилактике синдрома эмоционального выгорания, развитием коммуникативной компетентности учителей и приращением их конфликтологических знаний.

Выводы. Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель управления методической работой в современной школе, включающая квалитетические эталоны, квалитетиче-

ское правило интегративного показателя, а также математические соотношения, позволяет определить эффективность методической работы в современной школе, выступает социально-психологическим зеркалом, стимулирующим педагогический коллектив к повышению качества педагогической деятельности и профессиональному росту, а также является инструментом внутришкольной аттестации педагогических кадров. Модель может быть использована заместителем директора по учебно-воспитательной работе или по науке.

Список источников

1. *Березуцкая Ю. П.* Применение ситуации критической самооценки в процессе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, впервые принятых на службу, в качестве участковых уполномоченных // Прикладная психология и педагогика. – 2023. – Т. 8, № 3. – С. 45–54.
2. *Валиева М. С.* Мотивационное управление как междисциплинарная научная проблема // Молодой ученый. – 2024. – № 51 (550). – С. 229–230.
3. *Вишневская Г. А.* Мотивационный программно-целевой подход в гуманизации учебно-воспитательного процесса в учреждении дополнительного образования // Молодой ученый. – 2018. – № 39 (225). – С. 161–164.
4. *Гриба Е. Ю.* Мониторинг качества образовательного процесса в школе. – М.: ИНФА-М, 2023. – 205 с.
5. *Елкина В. Н.* Технологии управления мотивацией персонала в современном мире // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2023. – № 10-2. – С. 162–166.
6. *Ковальчук О. В., Кошкина В. С.* Методическая работа в школе: новый формат // Человек и образование. – 2020. – № 3 (64). – С. 16–21.
7. *Мамиева З. М., Османова П. А., Умаев А. У.* Управление качеством образования как педагогическая проблема в условиях модернизации российского образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 190–192.
8. Методические рекомендации по организации и планированию методической работы в образовательных организациях. – Севастополь: ГАОУ ПО ИРО, 2025. – 27 с.
9. *Миндзаева Э. В., Абрамов В. И.* Мотивационное программно-целевое управление качеством образования: От модели до внедрения // Человек и образование. – 2022. – № 2 (71). – С. 7–16.
10. *Раченко И. П.* Технология развития педагогического творчества: учебное пособие. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1996.
11. *Рисованная М. Н.* Управление качеством образования как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Научно-практический электронный журнал Аллея науки. – 2022. – № 6 (69). – URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/8June2022/UPRAVLENIE%20KACHESTVOM%20OBRAZOVANIYa%20KAK%20PEDAGOGICHESKAYa%20PROBLEMA.pdf (дата обращения: 05.02.2026).



12. Третиных К. А. Качество образования в Российской Федерации: подходы к определению и оценке // Вестник науки. – 2024. – № 11 (80). – С. 847–852.
13. Уткина Н. Н. Проблемы в управлении общеобразовательным учреждением // Молодой ученый. – 2022. – № 13 (408). – С. 66–68.
14. Шалаев И. К. Мотивационное программно-целевое управление в сфере образования: инновационный потенциал и его реализация // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 149–153.
15. Lee T. C., Judge G. G., Zellner A. Estimating the parameters of the Markov probability model from aggregate time series data [Электронный ресурс]. – Amsterdam: North-Holland Pub. Co, 1977. – 254 p. – URL: <https://archive.org/details/estimatingparam0000leet> (дата обращения: 05.02.2026).

References

1. Berezutskaya Yu. P. Application of the situation of critical self-assessment in the process of professional training of employees of internal affairs bodies who were recruited for the first time as district commissioners. *Applied Psychology and Pedagogy*, 2023, vol. 8, issue 3, pp. 45–54. (In Russian)
2. Valieva M. S. Motivational management as an interdisciplinary scientific problem. *Young Scientist*, 2024, no. 51 (550), pp. 229–230. (In Russian)
3. Vishnevskaya G. A. Motivational program-target approach in the humanization of the educational process in the institution of additional education. *Young Scientist*, 2018, no 39 (225), pp. 161–164. (In Russian)
4. Gryba E. Yu. *Monitoring the quality of the educational process at school*. Moscow: INFRA-M Publ., 2023, 205 p. (In Russian)
5. Elkina V. N. Technologies of personnel motivation management in the modern world. *Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*, 2023, no. 10-2, pp. 162–166. (In Russian)
6. Kovalchuk O. V., Koshkina V. S. Methodical work in school: a new format. *Man and Education*, 2020, no. 3 (64), pp. 16–21. (In Russian)
7. Mamieva Z. M., Osmanova P. A., Umaev A. U. Quality management of education as a pedagogical problem in the context of modernization of Russian education. *Problems of Modern Teacher Education*, 2022, no. 75-4, pp. 190–192. (In Russian)
8. *Methodological recommendations on the organization and planning of methodological work in educational organizations*. Sevastopol, 2025, 27 p. (In Russian)
9. Mindzayeva E. V., Abramov V. I. Motivational program-targeted quality management of education: From model to implementation. *Man and Education*, 2022, no. 2 (71), pp. 7–16. (In Russian)
10. Rachenko I. P. *Technology of pedagogical creativity development: Study guide*. Pyatigorsk: Publishing House of Pyatigorsk State Linguistic University, 1996. (In Russian)
11. Risovannaya M. N. Quality management of education as a pedagogical problem [Electronic resource]. *Scientific and Practical Electronic Journal Alley of Science*, 2022, no. 6 (69). URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/8June2022/UPRAVLENIE%20KACHESTVOM%20OBRAZOVANIYa%20KAK%20PEDAGOGICHESKAYa%20PROBLEMA.pdf (date of access: 05.02.2026). (In Russian)
12. Tretinykh K. A. Quality of education in the Russian Federation: approaches to definition and assessment. *Bulletin of Science*, 2024, no. 11 (80), pp. 847–852. (In Russian)
13. Utkina N. N. Problems in the management of a general education institution. *Young Scientist*, 2022, no. 13 (408), pp. 66–68. (In Russian)
14. Shalaev I. K. Motivational program and target management in the field of education: innovative potential and its realization. *The World of Science, Culture, and Education*, 2012, no. 1 (32), pp. 149–153. (In Russian)



15. Lee T. C., Judge G. G., Zellner A. *Estimating the parameters of the Markov probability model from aggregate time series data* [Electronic resource]. Amsterdam: North-Holland Pub. Co, 1977, 254 p. URL: <https://archive.org/details/estimatingparame0000leet> (date of access: 05.02.2026).

Информация об авторах

Тихонова Оксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1518-3690>, tihonova.oxana@yandex.ru

Герасимова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-5377-2721>, geracimova@bk.ru

Information about the Authors

Oxana N. Tikhonova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Education Management, Altai State University, Barnaul, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1518-3690>, tihonova.oxana@yandex.ru

Olga Yu. Gerasimova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Education Management, Altai State University, Barnaul, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-5377-2721>, geracimova@bk.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 14.02.2026; одобрена после рецензирования: 12.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 14.02.2026; approved after peer review: 12.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Вестник педагогических инноваций. 2026. № 2 (82)

Journal of Pedagogical Innovations, 2026, no. 2 (82)

Научная статья

УДК 377.5

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.04

Параметральные характеристики развития умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах

Домашова Инна Андреевна

*Южно-Уральский государственный институт искусств имени П. И. Чайковского,
г. Челябинск, Россия*

Волчегорская Евгения Юрьевна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается процесс развития умения переложения музыкального текста, являющегося важнейшим элементом профессиональной подготовки концертмейстеров. Отсутствие критериев оценки эффективности педагогического воздействия в данном направлении подчеркивает высокую степень значимости научной новизны настоящего исследования, направленного на разработку эффективных инновационных педагогических решений. Цель статьи заключается в научно обоснованном выявлении и описании параметральных характеристик процесса развития умения переложения музыкального текста. *Методология.* Методологическим основанием проведенного исследования являются системный, личностно-деятельностный, коммуникативно-ориентированный и междисциплинарный подходы. Для достижения цели были использованы общенаучные теоретические методы: анализ научных источников, обобщение, синтез, систематизация. *Результаты.* Выделены содержательно-компетентностный, коммуникационно-аналитический, мотивационно-деятельностный и интерпретационно-адаптивный критерии сформированности умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей. Обозначены три уровня их развития: оптимальный, допустимый и низкий. *Выводы.* Представленные параметральные характеристики позволяют объективно оценить уровень развития умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах, выявить индивидуальные особенности будущих исполнителей на народных инструментах, оптимизировать процесс обучения и повысить качество профессиональной подготовки музыкантов-концертмейстеров.

Ключевые слова: умения переложения музыкального текста; исполнитель на народных инструментах; концертмейстерская подготовка.



Для цитирования: Домашова И. А., Волчегорская Е. Ю. Параметральные характеристики развития умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.04>

Original article

Parametrical Characteristics of the Development of Musical Text Transposition Skill in Future Folk Instrument Performers

Inna A. Domashova

South Ural State Institute of Arts named after P. I. Tchaikovsky, Chelyabinsk, Russia

Evgenia Yu. Volchegorskaya

South Ural state University of Humanities and education, Chelyabinsk, Russia

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the study of specifics in developing the skill of transposing musical texts among future performers on folk instruments. The paper provides a detailed analysis of this ability's development process, which serves as a key component in professional training for accompanists. The purpose of the article lies in scientifically substantiated identification and description of parametrical characteristics associated with the development of the skill of transposing musical texts. *Methodology.* The methodological foundation of the research includes systemic, personality-oriented activity-based, communication-focused, and interdisciplinary approaches. The systemic approach enables future folk instrument performers to view the process of transposing musical text as an integral and structured system where all elements are interconnected and subordinate to the general concept. The personality-oriented activity-based approach allows focusing on the personal growth of future folk instrument performers and shaping their individuality. The communication-focused approach emphasizes the communicative aspect of concertmaster artistry by highlighting that any transposition of a musical text represents a communication process creating contact between musician and audience. The interdisciplinary approach ensures integration of knowledge and methods from various academic disciplines contributing towards deeper understanding and comprehensive approach to transposing musical texts. *Results.* Three levels of proficiency in transposing musical texts have been identified among future folk instrument performers: optimal, acceptable, and low. A diagnostic toolkit has been proposed aimed at assessing the level of skill development based on content-competence, communication-analysis, motivation-performance, and interpretation-adaptation criteria. *Conclusions.* The presented parametrical characteristics of the development of transposing skills allow objectively evaluating the level of proficiency, identifying individual features of future folk instrument performers, optimizing teaching processes, and enhancing the quality of professional preparation for musicians-accompanists.

Keywords: skills in transcribing musical texts; performer on folk instruments; accompanist training.

For Citation: Domashova I. A., Volchegorskaya E. Yu. Parametrical Characteristics of the Development of Musical Text Transposition Skill in Future Folk Instrument Performers. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 47–55. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.04>



Введение. В условиях стремительно развивающегося общества приоритетными становятся вопросы, связанные с самореализацией человека в различных областях его профессиональной деятельности. Современное музыкальное образование ставит перед собой задачи разного характера: с одной стороны, это подготовка высококвалифицированного, конкурентоспособного и компетентного специалиста в своей профессиональной деятельности; с другой стороны, формирование гармоничной личности, в которой на высоком уровне сочетаются профессиональное мастерство, профессиональная подготовка и профессиональная культура. Синтез данных категорий является основополагающим в контексте подготовки будущих исполнителей на народных инструментах к осуществлению профессиональной концертмейстерской деятельности.

Необходимым критерием успешного функционирования музыканта в концертмейстерской деятельности является умение переложения музыкального текста. Как показывают исследования психологов (П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Н. Ф. Талызиной), «все умения формируются только в деятельности» [12]. Процесс развития умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах предъявляет особые требования к уровню педагогического взаимодействия, созданию условий для творческой реализации исполнителей и разработки эффективных методик контроля, диагностического инструментария и самооценки результатов концертмейстерской деятельности.

Несмотря на значимость вопроса развития умения переложения музыкального текста в контексте концертмейстерского искусства будущих исполнителей на народных инструментах, научные основы, позволяющие детально исследовать

процессы развития указанного умения, разработаны недостаточно. Более того, отсутствуют четко сформулированные критерии, способные отражать уровень развития умения переложения музыкального текста. Между тем успешное освоение данного умения существенно влияет на итоговую квалификацию будущих исполнителей на народных инструментах, позволяя им активно применять полученные знания и развивать свою карьеру в профессиональном сообществе.

Цель данной статьи заключается в научно обоснованном выявлении и описании параметральных характеристик процесса развития умения переложения музыкального текста, которые содержат в себе содержательно-компетентный, коммуникационно-аналитический, мотивационно-деятельностный и интерпретационно-адаптивный критерии оценивания уровня развития умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах.

Методология и методы. Теоретико-методологический базис данной статьи составили концептуальные положения системного (В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин), личностно-деятельностного (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев), коммуникативно-ориентированного (И. Л. Бим, Б. Ф. Ломов, Г. А. Китайгородская) и междисциплинарного (В. И. Вернадский, И. Д. Ковальченко, Г. И. Рузавин) подходов в образовании; теоретические положения о сущности аккомпанемента (Н. А. Крючков, А. А. Люблинский, Е. М. Шендерович); труды, посвященные концертмейстерской деятельности (Н. Н. Горошко, Н. А. Дубина, Н. А. Крючков), основам переложения музыкального текста (Н. А. Давыдов, Е. А. Подшивалова, Б. М. Страннолюбский); теория и методика преподавания концертмейстерского



класса (Н. Н. Горошко, В. В. Калицкий, Р. М. Шамаева); концепция профессионального мастерства концертмейстера (Т. Н. Герасимова, А. Ф. Григорьев). В ходе исследования были применены различные методы: теоретические – анализ научной литературы по проблеме исследования, изучение, обобщение, синтез теоретических позиций, взглядов; эмпирические – анкетирование, беседа, метод экспертной оценки, наблюдение, опрос.

Результаты. В контексте современных тенденций профессионального музыкального образования вопрос высокоразвитого умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах приобретает особую значимость. Это обусловлено необходимостью постоянного совершенствования профессионального концертмейстерского мастерства будущих исполнителей на народных инструментах, достижения ими высокого уровня профессиональной компетентности, а также обретения статуса конкурентоспособных и высококвалифицированных специалистов в области профессиональной деятельности. Музыкант Е. И. Кубанцева подчеркивает, что «для осуществления профессиональной деятельности концертмейстеру необходимо владение основами теории и практики концертмейстерства, достаточное развитие музыкальных способностей, знание произведений разных стилей и композиторов, сформированность навыков и умений аккомпанирования, а также определенные философски-эстетические воззрения, эмоциональность и волевые качества» [5, с. 7].

Роль переложений в формировании исполнителя трудно переоценить, поскольку «каждый музыкант должен пропустить через себя музыку разных эпох и стилей» [6, с. 6]. Создание переложения музыкального текста является творче-

ским процессом. Музыковед И. А. Томский отмечает, что «творчество связано не только с раскрытием художественных особенностей произведения, но и с реализацией различных индивидуальных качеств исполнителя, на которого возлагаются довольно противоречивые задачи. С одной стороны, наиболее точное раскрытие замысла автора на основе его стиля, жанровых особенностей, эмоционального содержания, а с другой – выражение своих собственных эмоций и чувств» [11, с. 126]. Пианист И. Э. Мосин говорит о том, что «освоение студентами музыкального материала в концертмейстерском классе должно проходить как процесс активного и сознательного отношения к исполняемым произведениям. Не только сумма знаний и навыков нужна будущему аккомпаниатору, но и способность к самостоятельному продуктивному мышлению. Последнее неотделимо от музыкального исполнительства. Проявляется оно и в ходе проникновения в авторский замысел, и в создании конкретного представления о существе художественного образа произведения» [7, с. 12].

В музыкальном искусстве понятие «переложение» в учебно-методической литературе трактуется как «изложенное в иной форме музыкальное произведение» [1]; «максимально адаптированное на другой инструмент произведение» [8, с. 65]; «произведение в звучании других инструментов с минимальными изменениями музыкальной ткани, а также с имитацией звучания первого инструмента» [15, с. 41]; «видоизменение оригинального сочинения, характеризующееся достаточно полным использованием музыкального текста – первоисточника, сохранением авторского стиля и методов композиции, наряду с преобразованием музыкальной ткани этого сочинения применительно к другим темброво-акустическим условиям и технологическим



возможностям новой инструментальной среды» [4, с. 5]. Мы трактуем дефиницию «переложение музыкального текста» применительно к профессиональной концертмейстерской деятельности исполнителей на народных инструментах как субъективный индивидуальный процесс адаптации оригинального музыкального произведения для исполнения на другом инструменте, в результате которого может измениться состав исполнителей по качественному и/или количественному признаку, тембральная палитра звучания, некоторые элементы фактуры и гармонизации. При этом ключевым фактором таких изменений служит опора на сохранение основной идеи оригинального замысла композитора.

Вопросы истории возникновения, теоретические и практические аспекты искусства переложения музыкального текста рассматриваются в научных работах Н. А. Давыдова, А. П. Дедюрина, Ф. Р. Липса, Л. И. Ройзмана, Б. М. Страннолюбского, С. Н. Федина. Искусствовед Н. А. Давыдов значение переложения классических и современных произведений рассматривает в трех аспектах: «...приобщение широких масс слушателей к шедеврам мирового музыкального искусства; повышение культуры исполнительства, расширение круга художественно-выразительных и технических средств инструмента; совершенствование методики преподавания и исполнительства путем органических связей с методикой преподавания и исполнительства на других инструментах» [2, с. 3]. Л. И. Ройзман сущность переложения музыкального текста характеризует как «стремление к наиболее полному выявлению всех тающихся в данном музыкальном произведении возможностей путем сознательного изменения ее тембрового наряда» [9]. С. Н. Федин подчеркивает, что «суть явления, называемого переложением,

заключается в многогранности образа произведения, не вмещающегося в заключенные композитором рамки какого-то одного инструмента. Воплощая свои образы в сферу звучания определенного инструмента, композитор не всегда может представлять себе это сочинение в другом звуковом выражении. Поэтому вполне вероятно, что переложение какой-нибудь пьесы для другого инструмента прозвучит даже лучше оригинала» [13, с. 13]. Композитор Б. М. Страннолюбский отмечает, что «переложение оригинала на какой-нибудь другой инструмент, по существу, является некоторым нарушением, искажением первоначального композиторского замысла. Задача переключивающегося заключается, прежде всего, в том, чтобы переложение сохранило творческое содержание оригинала, его идейно-выразительную сущность. Тогда музыкальное произведение, получившее популярность в своем первоначальном звучании, будет с таким же интересом восприниматься и в хорошо сделанном переложении» [10]. А. П. Дедюрин говорит о неизбежности редуцирования (процессе уменьшения, сокращения, ослабления или упрощения чего-либо) определенных составляющих фактуры, которое «ставит автора переложения перед выбором: что главное, а что второстепенное; какие элементы произведения подвергнуть трансформации, а какие оставить неизменными, чтобы не нарушить композиторский замысел» [3, с. 133].

Диагностика играет ключевую роль в педагогическом исследовании, обеспечивая сбор фактических данных посредством изучения образовательного процесса как основного объекта исследования [14]. Параметральные характеристики развития умения переложения музыкального текста обеспечивают структурированное описание основных аспектов исследуемого феномена, спо-



способствуя созданию дифференцированной картины индивидуального мастерства каждого будущего исполнителя на народных инструментах. Соотношение критериев, показателей и их характеристик позволяет представить описание уровней сформированности изучаемого феномена (в целом и по каждому из параметров отдельно).

Критериями развития умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах являются: содержательно-компетентностный критерий – объем, глубина, точность теоретических знаний о способах и средствах технологии переложения в концертмейстерской практике, результативность их применения в практической деятельности; коммуникационно-аналитический критерий – умение взаимодействовать с солистом и при этом анализировать свои действия. Коммуникационно-аналитический критерий в концертмейстерской практике подчеркивает важность сочетания глубокого понимания музыкального материала с эффективными навыками взаимодействия и координации с солистом или ансамблем. Данный критерий помогает оценить, насколько успешно концертмейстер выполняет свою роль посредника между композитором и исполнителем, способствуя достижению высокого художественного уровня исполнения переложения музыкального текста; мотивационно-деятельностный критерий – оценка эффективности применения своих возможностей для достижения высоких результатов в своей профессиональной деятельности, стремление к их совершенствованию; интерпретационно-адаптивный критерий – способность концертмейстера сочетать индивидуальный творческий стиль в интерпретации музыкального произведения при его переложении с готовностью к его адаптации в различных условиях,

подчеркивая важность нахождения баланса между личным видением и необходимостью подстраиваться под требования солиста или обстоятельства выступления.

Каждому критерию соответствуют два показателя: содержательно-компетентностный критерий включает теоретический и практический показатели; коммуникационно-аналитический критерий содержит технологический и коммуникативный показатели; мотивационно-деятельностный критерий включает инициативный и личностный показатели; интерпретационно-адаптивный критерий содержит творческий и контекстный показатели.

Для проведения педагогической диагностики были разработаны и адаптированы специальные оценочные средства. Диагностика уровня владения комплексом знаний и умений, необходимых для переложения музыкального текста (теоретический показатель), осуществлялась посредством тестирования. Диагностика уровня технической подготовки и владения своим инструментом (практический показатель) проводилась с помощью опроса будущих исполнителей на народных инструментах. Определение соответствия используемых средств технике переложения музыкального текста, понимания структуры и содержания исходного музыкального произведения, умения анализировать технические и художественные особенности оригинала, способность выявлять ключевые элементы для переложения музыкального текста, которые необходимо сохранять в переложении (технологический показатель), осуществлялось посредством оценочного заключения экспертной комиссии, реализуемого в процессе наблюдения за деятельностью обучающихся при выполнении ими технологических задач на основе комплекса упражнений по переложению музыкального текста



(сдача технического минимума на основе комплекса упражнений по переложению музыкального текста, включающего в себя ряд обязательных умений и навыков, которыми должен владеть обучающийся для успешного выполнения задач по переложению музыкального текста). Владение коммуникативными навыками при взаимодействии с солистом или ансамблем, наличие профессиональной мобильности, художественная убедительность и артистическая яркость сценического исполнения (коммуникативный показатель) выявлялись экспертной комиссией во время исполнения концертной программы с помощью 5-балльной системы оценки.

Метод экспертной оценки был использован также:

- на открытых уроках, мастер-классах, дискуссиях и семинарах по основам переложения музыкального текста (инициативный показатель – выявление уровня интереса к изучению новых техник и методов переложения музыкального текста, стремления экспериментировать с различными стилями и жанрами; умения самостоятельно инициировать идеи при работе над переложением музыкального текста);

- во время открытых уроков с целью оценки личностных качеств обучающегося, необходимых ему для осуществления работы над переложением музыкального текста (личностный показатель – умения определять цели и задачи при начале работы над переложением, планировать рабочее время и грамотное последовательное движение к достижению поставленных целей, ответственно относиться к качеству выполненной работы);

- в процессе наблюдения за профессиональной деятельностью обучающихся

ся во время концертных выступлений (творческий показатель – способность привнести свое видение и индивидуальность в переложение музыкального текста, использование художественных средств для выражения собственного понимания произведения, умение изменять музыкальный текст таким образом, чтобы он соответствовал возможностям нового инструмента или голоса, учет индивидуальных особенностей исполнителя);

- на зачетно-экзаменационных мероприятиях (контекстный показатель – понимание оригинальной концепции произведения, осведомленность об авторском замысле и стиле композитора, адаптация темпа, ритма и динамических оттенков к особенностям исполнения, преобразование гармонической структуры и мелодической линии для достижения лучшего звучания).

Выводы. Таким образом, представленные нами в данной статье параметральные характеристики развития умения переложения музыкального текста у будущих исполнителей на народных инструментах позволяют объективно оценить уровень развития умения переложения музыкального текста, выявить индивидуальные особенности будущих исполнителей на народных инструментах, а также оптимизировать процесс обучения и повысить качество профессиональной подготовки музыкантов-концертмейстеров. Полученные результаты создают условия для введения новаторских методик в подготовку будущих исполнителей на народных инструментах, ориентированных на приобретение профессиональных компетенций концертмейстера и развитие высокого уровня умения переложения музыкального текста.

Список источников

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2008. – 1534 с.



2. Давыдов Н. А. Методика переложений инструментальных произведений для баяна: учебное пособие для студентов музыкальных вузов, институтов искусств и культуры. – М.: Музыка, 1982. – 178 с.
3. Дедюрин А. П. О баянных переложениях произведений с насыщенной фактурой (на примере «Вокализа» С. Рахманинова) // Проблемы музыкальной науки. – 2018. – № 1. – С. 88–95.
4. Копырюлин М. С. Переложения симфонической музыки для оркестра русских народных инструментов: исторический, образовательный и практический аспекты: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. – Ростов н/Д, 2022. – 268 с.
5. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 192 с.
6. Липс Ф. Р. Об искусстве баянной транскрипции: Теория и практика. – М.: Музыка, 2007. – 136 с.
7. Мосин И. Э. Творческая работа в концертмейстерском классе: учебно-методическое пособие. – 2-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2017. – 112 с.
8. Подшивалова Е. А. Концертные произведения эпохи барокко для трехструнной домры: учебно-методическое пособие. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2015. – 88 с.
9. Ройzman Л. И., Натансон В. А. Юный пианист. – М.: Музыка, 1985. – 152 с.
10. Страннолюбовский Б. М. Пособие по переложению музыкальных произведений для баяна. – М.: Музгиз, 1962. – 88 с.
11. Томский И. А. Творческая интерпретация музыкальных произведений в вокальном исполнении // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 126–127.
12. Усова А. В. Формирование учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла [Электронный ресурс] // Физика: учебно-методическая газета. – 2006. – № 16 (816). – URL: <https://fiz.1sept.ru/article.php?ID=200601602> (дата обращения: 10.01.2026).
13. Федин С. Н. Методика переложения музыкальных произведений: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2022. – 183 с.
14. Хохрякова Ю. М., Зорина Н. А. Проблема определения параметральных характеристик объекта педагогической диагностики // Пермский педагогический журнал. – 2019. – № 10. – С. 143–147.
15. Шитикова Р. Г., Ли Юнь. Музыкальная аранжировка: к содержанию понятия // Культура и цивилизация. – 2017. – Т. 7, № 2А. – С. 38–55.

References

1. *Great Explanatory Dictionary of the Russian Language*. Chief editor S. A. Kuznetsov. Saint Petersburg: Norint Publ., 2008, 1534 p. (In Russian)
2. Davydov N. A. *Methodology for Transcribing Instrumental Works for Bayan: A Study Guide for Students of Music Universities and Institutes of Arts and Culture*. Moscow: Muzyka Publ., 1982, 178 p. (In Russian)
3. Dedyurin A. P. On Bayan Transcriptions of Compositions with Dense Texture (Using as an Example Sergei Rakhmaninoff's Vocalise). *Problems in Musical Science*, 2018, no. 1, pp. 88–95. (In Russian)
4. Kopyrulin M. S. *Transcriptions of Symphonic Music for Ensembles of Traditional Russian Instruments: Historical, Educational, and Practical Aspects*: Candidate Dissertation in Art Studies. Rostov-on-Don, 2022, 268 p. (In Russian)
5. Kubantseva E. I. *Concertmaster Class*: Textbook for Higher Pedagogical Schools. Moscow: Akademiya Publ., 2002, 192 p. (In Russian)
6. Lips F. R. *On the Art of Bayan Transcription: Theory and Practice*. Moscow: Muzyka Publ., 2007, 136 p. (In Russian)



7. Mosin I. E. *Creative Work in a Concertmaster Classroom: Teaching Methodological Manual*. Second Edition. Saint Petersburg: Lan' Publ., 2017, 112 p. (In Russian)
8. Podshivalova E. A. *Baroque Concert Repertoire for Three-stringed Domra: An Instructional Methodological Handbook*. Omsk: Publishing house of the Omsk State University, 2015, 88 p. (In Russian)
9. Royzman L. I., Natanson V. A. *Young Pianist*. Moscow: Muzyka Publ., 1985, 152 p. (In Russian)
10. Strannolyubsky B. M. *Guide to Transcribing Musical Works for Bayan*. Moscow: Musgiz Publ., 1962, 88 p. (In Russian)
11. Tomsky I. A. Creative Interpretation of Musical Works in Vocal Performance. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2015, no. 3, pp. 126–127. (In Russian)
12. Usova A. V. Developing Learning Skills While Studying Natural Science Subjects. [Electronic resource]. *Physics*, 2006, no. 16 (816). URL: <https://fiz.1sept.ru/article.php?ID=200601602> (date of access: 10.01.2026). (In Russian)
13. Fedin S. N. *Methods for Transcribing Musical Works: Textbook for Higher Education*. Moscow: Yurayt Publ., 2022, 183 p. (In Russian)
14. Khokhryakova Yu. M., Zorina N. A. The Problem of Determining Parametric Characteristics of Objects in Pedagogical Diagnostics. *Perm Pedagogical Journal*, 2019, no. 10, pp. 143–147. (In Russian)
15. Shitikova R. G., Li Yun'. Musical Arrangement: Towards Understanding its Conceptual Content. *Culture and Civilization*, 2017, vol. 7, issue 2A, pp. 38–55. (In Russian)

Информация об авторах

Домашова Инна Андреевна – младший научный сотрудник отдела организации научной работы и международного сотрудничества, преподаватель кафедры оркестровых народных инструментов, Южно-Уральский государственный институт искусств имени П. И. Чайковского, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0009-0000-2929-7096>, inna.dmitrieva.1997@mail.ru

Волчегорская Евгения Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6764-7747>, evgvolch@list.ru

Information about the Authors

Inna A. Domashova – Junior Researcher at the Department of Scientific Work Organization and International Cooperation, Lecturer at the Department of Orchestral Folk Instruments, South Ural State Institute of Arts named after P. I. Tchaikovsky, Chelyabinsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0000-2929-7096>, inna.dmitrieva.1997@mail.ru

Evgenia Yu. Volchegorskaya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6764-7747>, evgvolch@list.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 23.01.2026; одобрена после рецензирования: 06.03.2026; принята к публикации: 16.04.2025.

Received: 23.01.2026; approved after peer review: 06.03.2026; accepted for publication: 16.04.2025.



Научная статья

УДК 378.147:347.965.85

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.05

Активные методы обучения в подготовке семейных медиаторов: от тренинговой модели к супервизорской практике

Бушмелева Ирина Валерьевна

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Смолянинова Ольга Георгиевна

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Стрелкова Анна Вячеславовна

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Аннотация. *Введение.* Существующая в России система подготовки медиаторов ориентирована преимущественно на тренинговые форматы и не обеспечивает формирования рефлексивных и эмоционально-регулятивных компетенций, необходимых для работы с семейными конфликтами. Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть методический потенциал активных методов обучения как основы перехода от традиционной тренинговой модели подготовки семейных медиаторов к модели, интегрирующей супервизорскую практику. *Методология.* Исследование базируется на системном, компетентностном и деятельностном подходах. Использован комплекс теоретических методов: историко-педагогический анализ, сравнительный анализ отечественных и зарубежных программ, моделирование образовательного процесса. *Результаты.* Выявлены ключевые дефициты действующих программ подготовки медиаторов в России: отсутствие специализированных модулей по психологии семейного конфликта, недостаточная доля интерактивных и симуляционных методов, не включенность супервизии в обязательный компонент обучения. Обоснована необходимость последовательного применения активных методов: проектных мастерских, симуляционных технологий, рефлексивных практик и микросертификации. Показано, что центральным звеном новой методики выступает супервизия, обеспечивающая переход от тренинговой отработки навыков к профессиональной рефлексии в реальных кейсах. *Выводы.* Авторская инновация заключается в разработке концепции поэтапного формирования профессиональной компетентности семейного медиатора: от базовых тренинговых модулей (активное слушание, управление конфликтом) через симуляционное обучение к обязательной супервизорской практике с анализом реальных случаев. Предложенная модель интегрирует элементы дуального обучения и может быть реализована в формате ресурсных центров на базе судов и профессиональных ассоциаций.

Ключевые слова: семейная медиация; активные методы обучения; супервизия; тренинговая модель; практико-ориентированное обучение; рефлексивные практики; симуляционные технологии.

Для цитирования: Бушмелева И. В., Смолянинова О. Г., Стрелкова А. В. Активные методы обучения в подготовке семейных медиаторов: от тренинговой модели к супервизорской практике // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 56–68. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.05>



Active Learning Methods in Training Family Mediators: from the Training Model to Supervisory Practice

Irina V. Bushmeleva

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Olga G. Smolyaninova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Anna V. Strelkova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. *Introduction.* The current Russian system of mediator training is predominantly focused on training formats and does not provide the formation of reflective and emotional-regulatory competencies required for work with family conflicts. The purpose of the study is to theoretically substantiate and reveal the methodological potential of active learning methods as a basis for the transition from the traditional training model of training family mediators to a model integrating supervisory practice. *Methodology.* The research is based on systemic, competence-based and activity-based approaches. A set of theoretical methods is used: historical-pedagogical analysis, comparative analysis of domestic and foreign programmes, modelling of the educational process. *Results.* Key deficiencies of existing mediator training programmes in Russia are identified: lack of specialised modules on the psychology of family conflict, insufficient share of interactive and simulation methods, and the exclusion of supervision from the compulsory component of training. The necessity of consistent application of active methods is substantiated: project workshops, simulation technologies, reflective practices and micro-certification. It is shown that the central element of the new methodology is supervision, which ensures the transition from training skills to professional reflection in real cases. *Conclusions.* The author's innovation lies in the development of a concept for the step-by-step formation of professional competence of a family mediator: from basic training modules (active listening, conflict management) through simulation training to compulsory supervisory practice with the analysis of real cases. The proposed model integrates elements of dual education and can be implemented in the format of resource centres on the basis of courts and professional associations.

Keywords: family mediation; active learning methods; supervision; training model; practice-oriented learning; reflective practices; simulation technologies.

For Citation: Bushmeleva I. V., Smolyaninova O. G., Strelkova A. V. Active Learning Methods in Training Family Mediators: from the Training Model to Supervisory Practice. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 56–68. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.05>

Введение. Семейная медиация как альтернативный способ урегулирования споров приобретает все большее значение в современном обществе, что обусловлено ростом конфликтности в семейно брачных отношениях, увеличением числа разводов и необходимостью защиты интересов несовер-

шеннолетних детей. В этих условиях возрастает потребность в квалифицированных специалистах, способных эффективно работать с семейными конфликтами, обладающих не только знанием правовых норм, но и развитыми коммуникативными навыками, психологической компетентностью, эмоцио-



нальной устойчивостью и рефлексивной культурой [3; 6].

Анализ действующей нормативной базы подготовки медиаторов в Российской Федерации – Федерального закона от 27.07.2010 № 193 ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», Постановления Правительства РФ от 03.12.2010 № 969 «О программе подготовки медиаторов», Приказа Минобрнауки России от 14.02.2011 № 187 «Об утверждении программы подготовки медиаторов» и профессионального стандарта «Специалист в области медиации (медиатор)» – показывает их дефицитарность в части формирования компетенций, необходимых для работы именно со спецификой семейных споров [4; 20]. Типовые программы («Базовый курс», «Особенности применения медиации») имеют слабо выраженную ориентацию на отработку практических навыков в контексте семейных конфликтов. В этой связи особую актуальность приобретает разработка научно обоснованных методических подходов к подготовке семейных медиаторов, интегрирующих достижения педагогической теории и передовой практики.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть методический потенциал активных методов обучения как основы перехода от традиционной тренинговой модели подготовки семейных медиаторов к модели, интегрирующей супервизорскую практику.

Методология. Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения системного (В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина), компетентностного (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, М. Мульдер) и деятельностного (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Й. Энгстрём) подходов, а также концепции практико-ориентированного обучения (Ф. Г. Ялалов,

Д. А. Колб, Д. А. Шён). Использован комплекс теоретических методов: анализ философской, психолого-педагогической и специальной литературы; сравнительный анализ подходов к профессиональной подготовке; систематизация и обобщение; моделирование образовательного процесса.

Результаты. Медиация как способ разрешения споров имеет глубокие исторические корни, восходящие к первобытному обществу, где для примирения враждующих сторон привлекались наиболее уважаемые и мудрые члены общины – вожди, жрецы, старейшины [1]. Как показывает Н. Рулан, ценность совместной жизни, лежавшая в основе древних обычаев, побуждала противоборствующие стороны к поиску мирного исхода [17]. В античный период концепция восстановления единства привлекала мыслителей. Понимание объективной стороны противоречий и осознание общих интересов являются основой сократического метода – майевтики, предполагающего полилог, в котором третьей стороной может выступать посредник [20]. В практике античной Греции конфликты между городами государствами нередко решались с помощью посредничества третьих лиц [12]. Наибольшего развития институт посредничества достиг в культурах, где ценность гармонии ставилась выше формального разрешения спора; в Китае и Японии приоритет примирения посредством диалога сохраняется и сегодня [1]. В средневековой Руси посредники из числа церкви помогали урегулировать княжеские раздоры. Отечественный путь развития примирительных практик берет начало в Русской Правде, судебниках 1497 и 1550 гг., Соборном Уложении, которые предполагали компенсацию вреда и примирение на различных стадиях конфликта с участием членов общины или специальных посредников. Источ-



ники уголовно-процессуального права дореволюционной России и СССР также отражают вопросы возможности примирения сторон в уголовном процессе [4]. С XVI в. примирительные процедуры считались составной частью судебного разбирательства. Указом Екатерины Великой в России с 1775 по 1862 г. существовали совестные суды, рассматривавшие дела в примирительном порядке [11]. В Уставе гражданского судопроизводства 1864 г. была глава «О примирительном разбирательстве» [14]. Вторая стадия развития медиации относится к эпохе Средневековья и Нового времени, когда возникла потребность в завершении длительных войн между государствами. Историческим прецедентом стало завершение Тридцатилетней войны в 1648 г с помощью посредничества. В 1803 г. Наполеон Бонапарт выпустил «Акт посредничества», предоставлявший Швейцарии независимость [12].

Современный этап формирования института медиации связан с его широким распространением в повседневной жизни общества. В середине XX в. в США появились первые организации по урегулированию конфликтов в семьях – Neighborhood Justice Centers и Community Mediation [26]. Первые примирительные службы при судах по семейным вопросам появились в 1939 г. в штате Калифорния; с 1980 г. посещение такой службы стало обязательным для разводящихся супругов, имеющих детей [26]. В страны Европы семейная медиация пришла в 1980-е гг. В Австрии медиация осуществляется двумя специалистами – психологом и юристом [15], в Финляндии она регулируется Законом о браке и проводится как государственными, так и частными медиаторами [9], в Великобритании широко используются специализированные службы – горячие линии [8].

Разработка эффективной методики обучения семейных медиаторов требу-

ет интеграции нескольких методологических подходов, каждый из которых вносит свой вклад в понимание сущности профессиональной подготовки. Системный подход позволяет рассматривать процесс подготовки как целостную педагогическую систему, обладающую внутренней структурой и внешними связями. Согласно В. П. Беспалько, педагогическая система представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств, организационных форм и субъектов образовательного процесса [2]. Применительно к подготовке семейных медиаторов это означает необходимость согласованного развития всех указанных компонентов, причем изменение одного из них неизбежно влечет за собой трансформацию других. Н. В. Кузьмина дополняет это представление, выделяя функциональные компоненты системы – гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный, что позволяет более детально описать деятельность преподавателя и обучающихся [13].

Компетентностный подход, разработанный в трудах И. А. Зимней, В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, выступает в качестве концептуальной рамки, определяющей целевые ориентиры профессиональной подготовки. В отличие от традиционной знаниевой парадигмы, компетентностный подход смещает акцент с усвоения информации на формирование способности решать реальные профессиональные задачи. Профессиональная компетентность рассматривается как интегральная характеристика специалиста, включающая когнитивный (знания), операционально-технологический (умения и навыки) и личностно-ценностный (мотивы, установки, способность к рефлексии) компоненты [6]. Применительно к семейной медиации это означает, что



будущий специалист должен не только знать процедурные нормы и правовые основания, но и уметь выстраивать диалог, управлять конфликтной динамикой, распознавать эмоциональные состояния сторон и корректировать собственные действия в соответствии с развитием ситуации [6].

Деятельностный подход, разработанный С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым, обосновывает необходимость включения обучающихся в активную предметно-практическую деятельность как условие формирования психических новообразований и личностного развития. В контексте профессиональной подготовки это означает, что освоение компетенций должно происходить не в отрыве от практики, а в процессе выполнения профессиональных действий, приближенных к реальным условиям. Исследования Y. Engeström показывают, что контекстное обучение, при котором учебные задачи моделируют производственные ситуации, а усвоение знаний происходит через анализ профессионального опыта, значительно повышает эффективность подготовки [23]. С. Billett акцентирует значение миметического обучения – наблюдения и подражания опытным практикам, что особенно важно для формирования сложных коммуникативных навыков медиатора [22].

Ф. Г. Ялалов, обобщая идеи компетентностного и деятельностного подходов, предлагает деятельностно компетентностный подход, в котором центральное место занимает понятие «опыт деятельности» [21]. Опыт деятельности трактуется как готовность личности к выполнению профессиональных действий на основе усвоенных знаний и умений, но не сводимая к их простой сумме. Это понятие расширяет традиционную дидактическую цепочку «знания – умения – навыки» до «знания – умения – навыки – опыт дея-

тельности», что имеет принципиальное значение для подготовки специалистов, работающих в ситуациях высокой неопределенности, к которым относится семейная медиация [21].

Семейные разногласия представляют собой одну из наиболее сложных и острых форм социальных конфликтов, что определяет необходимость учета их специфики при разработке методики подготовки медиаторов. В. Е. Резников выделяет ключевые характеристики семейных конфликтов. Во-первых, предмет конфликта специфичен и обусловлен уникальностью семейных отношений, которые включают эмоциональные, правовые, экономические, бытовые, этические и кровнородственные аспекты. Во-вторых, динамика и формы семейных конфликтов отличаются высокой эмоциональностью и скоростью протекания каждого этапа, а также индивидуально ориентированными стратегиями и тактиками, варьирующимися в зависимости от преобладающей модели семейных отношений. В-третьих, семейные конфликты имеют серьезные социальные последствия – семейное насилие, психосоматические заболевания, негативное влияние на развитие детей. В-четвертых, причины семейных конфликтов чрезвычайно разнообразны и могут быть связаны как с объективными факторами (экономические трудности, жилищные проблемы), так и с субъективными (личностные особенности супругов, несовместимость характеров, нарушение внутрисемейных ролей) [16]. Особенностью конфликтной коммуникации в семейной сфере является ярко выраженная эмоциональная вовлеченность участников, вследствие чего их поведение подвергается значительным искажениям. Е. Н. Иванова описывает подобные искажения [7]. Когнитивные искажения проявляются в неадекватной оценке ситуации и действий противо-



положной стороны (гиперболизация негативных качеств, приписывание враждебных намерений). Эмоциональные искажения выражаются в аффективных реакциях, затрудняющих рациональный анализ и принятие решений. Поведенческие искажения находят отражение в деструктивных стратегиях – ультиматумах, манипуляциях, уходе от обсуждения [7]. Работа с такими искажениями требует от медиатора не только владения коммуникативными техниками, но и развитой рефлексии, способности к эмоциональной саморегуляции и сохранению нейтральности в условиях сильного эмоционального давления.

Таким образом, семейная медиация предъявляет к специалисту комплекс требований, выходящих за рамки простого владения процедурными нормами. Формирование способности действовать в условиях высокой неопределенности, распознавать и корректировать когнитивные и эмоциональные искажения сторон, сохранять профессиональную устойчивость требует специальных методических решений, ориентированных на развитие не только когнитивных, но и личностно рефлексивных компонентов профессиональной компетентности.

Нормативные документы, регламентирующие подготовку медиаторов в Российской Федерации, включают постановление Правительства РФ от 03.12.2010 № 969 «О программе подготовки медиаторов» и приказ Минобрнауки России от 14.02.2011 № 187 «Об утверждении программы подготовки медиаторов». В соответствии с этими документами подготовка осуществляется по трем программам повышения квалификации: «Медиация. Базовый курс», «Медиация. Особенности применения медиации», «Медиация. Курс подготовки тренеров медиаторов». Анализ содержания этих программ, а также Федерального закона от 27.07.2010

№ 193 ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» и профессионального стандарта «Специалист в области медиации (медиатор)» позволяет выявить их дефицитарность в части формирования компетенций, необходимых для работы именно с семейными спорами. В типовых программах отсутствуют специализированные модули по психологии семейных конфликтов, детско-родительским отношениям, работе с высокоэмоциональными состояниями, что приводит к тому, что выпускники курсов оказываются недостаточно подготовленными к реальной практике семейной медиации. Как отмечает Е. А. Бодрова, семейная медиация нередко ассоциируется лишь с бракоразводным процессом, хотя она применима и в повседневной жизни семьи – для разрешения споров между супругами, родителями и детьми, между поколениями [3]. В настоящее время в России наблюдается значительный недостаток образовательных программ, направленных на развитие навыков в области именно семейной медиации, а также дефицит исследований, посвященных теоретико-методологическому обоснованию подготовки таких специалистов [20].

Теоретические истоки практико-ориентированного подхода прослеживаются в работах Дж. Дьюи, который рассматривал познание как практическую деятельность, направленную на преобразование окружающего мира, а опыт – как основу мышления [5]. В современной педагогике этот подход получает различное толкование. И. Ю. Калугина рассматривает практико-ориентированное обучение как дидактический подход, который может быть основан на единстве эмоционально-образного, логического и когнитивного компонентов и формировании практического опыта при освоении новых знаний [10].



3. Р. Танаева рассматривает необходимость обогащения компетентностного подхода междисциплинарным, например, контекстным и модульным подходами, что особенно актуально для подготовки медиаторов, работающих на стыке психологии, права и педагогики [19]. Применительно к подготовке семейных медиаторов практико-ориентированный подход предполагает отказ от доминирования лекционных форм в пользу интерактивных методов, обеспечивающих погружение в реальные профессиональные ситуации. Логика образовательного процесса строится как переход от формирования собственного нового опыта к его теоретическому осмыслению через практическое применение [5]. Эффективными методами подготовки выступают следующие.

1. Проектные мастерские – форма работы, при которой обучающиеся под руководством супервизора анализируют реальные случаи из собственной практики, разрабатывают стратегии вмешательства, получают обратную связь. D. A. Schön подчеркивает, что именно рефлексия в действии и рефлексия после действия позволяют превратить практический опыт в профессиональное знание [28].

2. Симуляционные технологии включают ролевые игры, учебные медиации с видеозаписью и последующим анализом, а также применение VR тренажеров.

3. Рефлексивные практики – ведение дневников самонаблюдения, супервизия, интервизия – обеспечивают развитие способности к анализу собственных действий и состояний. Супервизия позволяет специалисту увидеть собственные «слепые зоны», неосознаваемые паттерны поведения, что критически важно для работы с семейными конфликтами, где личная позиция медиатора может влиять на процесс и результат [28].

4. Микросертификация – поэтапное подтверждение освоения отдель-

ных компетенций (активное слушание, управление конфликтом, эмоциональная саморегуляция) [25]. Этот метод может повышать мотивацию обучающихся, позволяет гибко выстраивать индивидуальные образовательные траектории и фиксировать прогресс.

Значимый практический опыт реализации подобных подходов в российском образовании представлен в исследовании О. Г. Смоляниновой с соавторами [18], где описаны событийные практики в области образовательной медиации с использованием цифровых технологий (онлайн-олимпиады, массовые открытые онлайн-курсы, веб-квесты, чат-боты). Авторы показывают, что использование таких форматов способствует формированию медиативной культуры и может быть эффективно интегрировано в систему подготовки специалистов [18].

Опыт практико-ориентированной профессиональной подготовки обширно представлен во многих странах. Немецкая дуальная система профессионального образования представляет собой модель, интегрирующую обучение на рабочем месте с институциональным обучением. Ключевые элементы системы – стандартизированный контроль качества ученичества торгово-промышленными палатами и эквивалентность профессиональных сертификатов академическим степеням, что повышает социальный статус профессионального образования [24]. Важной особенностью является наличие программ социальной поддержки для обучающихся, таких как Assistierte Ausbildung (AsA). Эта программа предоставляет психосоциальное консультирование и профессиональное обучение, сокращая расторжение учебных контрактов на 30 % среди целевых групп [30]. Немецкие учебные альянсы (Ausbildungsverbünde) позволяют малым и средним предприятиям объединять ресурсы для создания специализирован-



ных мастерских, оснащенных современным оборудованием, где проходят обучение стажеры из нескольких организаций. Это обеспечивает знакомство с различными производственными процессами и технологиями. Аналогичные практики существуют и в других странах: в Китае создаются «базы сотрудничества промышленности и образования», где университеты размещают лаборатории на производственных площадках [24]. Для подготовки семейных медиаторов аналогом учебных альянсов могут служить ресурсные центры на базе судов, адвокатских палат, объединений медиаторов, где стажеры под наблюдением наставников участвуют в реальных процедурах, ведут документацию, анализируют сложные случаи. Программа AsA как образец такого подхода представляет интерес с точки зрения возможности создания системы индивидуализированного сопровождения начинающих медиаторов, включая супервизию и психологическую поддержку, что особенно важно в профессии с высоким риском эмоционального выгорания.

Ключевыми мировыми трендами, значимыми для развития методики подготовки семейных медиаторов, выступают цифровая трансформация, внедрение глобальных квалификационных рамок и создание гибридных моделей обучения. Цифровая трансформация предполагает использование AI-аналитики для фиксации динамики навыков на основе обработки дневников самонаблюдения и анализа видеозаписей медиативных сессий, что позволяет сделать процесс супервизии более объективным и персонализированным. Глобальные квалификационные рамки, такие как европейская DQR и китайская сертификация 1+X, обеспечивают транснациональное признание навыков, что особенно актуально для трансграничной семейной медиации. Гибридные модели, сочета-

ющие микрообучение с очными интенсивами для решения комплексных задач, позволяют гибко выстраивать индивидуальные образовательные траектории без отрыва от профессиональной деятельности [24; 27].

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы, в которых заключается авторская инновация. Выявлен ключевой недостаток существующей тренинговой модели подготовки семейных медиаторов – отсутствие обязательного супервизорского компонента, что приводит к несформированности рефлексивной компетентности и низкой устойчивости к эмоциональному выгоранию [3; 6; 20]. Теоретически обоснована и предложена трехэтапная модель активного обучения: (1) тренинговые модули отработки базовых навыков; (2) симуляционное обучение с использованием современных технологий и видеоанализа; (3) обязательная супервизорская практика с анализом реальных кейсов под руководством наставника [8; 9; 28; 29]. Разработана концепция перехода от знаниево-тренинговой парадигмы к рефлексивно-практической, где центральной дидактической единицей выступает не отдельный навык, а целостный профессиональный случай, требующий интеграции технических приемов и личностной рефлексии [16; 21; 28]. Предложены пути адаптации элементов немецкой дуальной системы (учебные альянсы, программа психосоциального сопровождения AsA) для российских условий – через создание региональных ресурсных центров медиации при судах и профессиональных ассоциациях [10; 27; 30].

Авторская инновация заключается не просто в перечислении активных методов, а в системном обосновании перехода от тренинговой модели (ориентированной на «правильные» действия в типовых ситуациях) к супервизорской



практике (ориентированной на рефлексивное управление собой и процессом в уникальных, высокоэмоциональных конфликтах). Предложенная модель может стать основой для пересмотра профессионального стандарта «Специалист в области медиации (медиатор)» в части обязательного включения супервизии.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и валидацией диагностических средств оценки рефлексивных компетенций, а также с экспериментальной проверкой эффективности предложенной модели в пилотных группах.

Список источников

1. Аллахвердова О. В., Иванова Е. Н. История развития медиации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. – 2007. – № 22. – С. 15–22.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бодрова Е. А. Современная форма семейной медиации в России и за рубежом // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. – 2015. – № 1 (144). – С. 134–137.
4. Василенко А. С. Медиация и другие программы восстановительного правосудия в уголовном процессе стран англосаксонского права: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2013. – 32 с.
5. Гуцин Ю. В. Модели смешанного обучения и их реализация в образовательном процессе [Электронный ресурс] // VI Международная научно-практическая конференция «Проблемы образования. Современные образовательные подходы»: сборник материалов конференции (Дубна, 03 декабря 2020 г.) / под ред. Н. В. Самаревой. – Дубна: Университет «Дубна», 2021. – С. 73–83. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45558285> (дата обращения: 15.02.2026).
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. Иванова Е. Н. Когнитивные аспекты работы с конфликтом. – СПб., 2012. – 272 с.
8. Ивановская Н. В. Медиация в Англии и Уэльсе // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. – 2013. – № 1. – С. 130–135.
9. Калашиникова С. И. Медиация в сфере гражданской юрисдикции: дис. ... канд. юрид. наук. – Екатеринбург, 2010. – 257 с.
10. Калугина И. Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2000. – 215 с.
11. Каменский А. Б. «Под сению Екатерины...» Вторая половина XVIII века. – СПб.: Лениздат, 1992. – 158 с.
12. Коломытцева В. В. Этапы становления медиации в зарубежных странах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 2 (118). – С. 268–272.
13. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
14. Материалы по судебной реформе в России 1864 года: [т. 3]. – СПб., 1857–1866. – URL: <http://www.prilib.ru/Lib/pages/item.aspx?itemid=116055> (дата обращения: 23.01.2026).
15. Пантелеева И. А. Семейная медиация как альтернативная процедура разрешения споров // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 1 2. – С. 520–522.
16. Резников В. Е. Социально-психологическая типология конфликтного взаимодействия супругов: дис. ... канд. психол. наук. – Минск, 1991. – 224 с.

17. Рулан Н. Юридическая антропология: учебник для вузов / пер. с фр. – М., 1999. – 310 с.
18. Смолянинова О. Г., Иванов Н. А., Матвеева Н. В., Подусова Н. С., Коришунва Д. С., Кузьмин Д. Н. Событийные практики в области образовательной медиации в условиях цифровой трансформации: опыт Сибирского региона // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1 (69). – С. 94–111.
19. Танаева З. Р. Практико-ориентированное обучение: теоретико-методологические подходы // Инновационное развитие профессионального образования. – 2012. – № 2 (02). — С. 39–40.
20. Таршева М. Н., Толкунова Н. Н. Становление института медиации в России и за рубежом // Антиномии. – 2020. – Т. 20, № 4. – С. 124–142.
21. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.
22. Billett S. *Mimetic Learning at Work*. – Springer, 2014. – 210 p. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-09277-5_1
23. Engeström Y. *Expansive Learning at Work: Toward an activity-theoretical reconceptualization* // *Journal of Education and Work*. – 2001. – Vol. 14, Issue 1. – Pp. 133–156. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
24. Huang F. *Exploring a New Model of Undergraduate Vocational Education* // *Vocational Technology and Education*. – 2025. – Vol. 2, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.54844/vte.2025.0869>
25. Johan R. C., Rullyana G., Susilana R., Emilzoli M. *Micro-Credentials in Higher Education: A Review and Bibliometric* // *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. – 2025. – Vol. 19, Issue 2. – Pp. 1103–1116. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21281>
26. Milne A. L., Folberg J., Salem P. *The Evolution of Divorce and Family Mediation: an overview* [Электронный ресурс] // Folberg J., Milne A. L., Salem P. (Eds.) *Divorce and Family Mediation: Models, Techniques, and Applications*. – New York, London: The Guilford Press, 2004. – Pp. 3–28. – URL: <https://www.guilford.com/excerpts/folberg3.pdf?t=1> (дата обращения: 15.02.2026).
27. Mulder M. *Competence-based Vocational and Professional Education*. – Springer, 2017. – 245 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>
28. Schön D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1987. – 355 p.
29. Somers M. *The Practice-Oriented Approach of the German Education System: Lessons for the Netherlands* [Электронный ресурс]. – ROA Reports. Maastricht University, 2025. – URL: <https://roa.nl/en/news/practice-oriented-approach-german-education-system-lessons-netherlands> (дата обращения: 15.02.2026).
30. Ulrich A., Conrads R., Freiling T. *Assisted Vocational Training in Germany: Individual Support for Disadvantaged Young People in their Transition to Vocational Training* // *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*. – 2022. – Vol. 3, Issue 1. – Pp. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.16993/njtcg.52>

References

1. Allakhverdova O. V., Ivanova E. N. The history of mediation development. *Bulletin of Saint Petersburg University. International relations*, 2007, no. 2-2, pp. 15–22. (In Russian)
2. Bepalko V. P. *The components of pedagogical technology*. Moscow: Pedagogika Publ., 1989, 192 p. (In Russian)
3. Bodrova E. A. Modern form of family mediation in Russia and abroad. *Bulletin of the Russian State University of Economics. Series: Economics. Management. The right*, 2015, no. 1 (144), pp. 134–137. (In Russian)



4. Vasilenko A. S. *Mediation and other restorative justice programs in the criminal process of the countries of Anglo-Saxon law*: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Law. Moscow, 2013, 32 p. (In Russian)

5. Gushchin Yu. V. Models of blended learning and their implementation in the educational process [Electronic resource]. *VI International scientific and practical conference "Problems of education. Modern educational approaches"*: a collection of conference materials (Dubna, December 03, 2020). Edited by N. V. Samareva. Dubna: Dubna University, 2021, pp. 73–83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45558285> (date of access: 15.02.2026). (In Russian)

6. Zimnaya I. A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome. *Higher education today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russian)

7. Ivanova E. N. *Cognitive aspects of conflict management*. Saint Petersburg, 2012, 272 p. (In Russian)

8. Ivanovskaya N. V. Mediation in England and Wales. *Bulletin of the RUDN University. Series: Legal Sciences*, 2013, no. 1, pp. 130–135. (In Russian)

9. Kalashnikova S. I. *Mediation in the sphere of civil jurisdiction*: dissertation for the degree of Candidate of Law. Yekaterinburg, 2010, 257 p. (In Russian)

10. Kalugina I. Yu. *Educational opportunities for practice-oriented learning of students*: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Yekaterinburg, 2000, 215 p. (In Russian)

11. Kamensky A. B. "Under Catherine's shadow..." *The second half of the XVIII century*. Saint Petersburg: Lenizdat Publ., 1992, 158 p. (In Russian)

12. Kolomytseva V. V. Stages of mediation formation in foreign countries. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2013, no. 2 (118), pp. 268–272. (In Russian)

13. Kuzmina N. V. *Methods of systematic pedagogical research*. Leningrad: Publishing House of Leningrad State University, 1980, 172 p. (In Russian)

14. *Materials on judicial reform in Russia in 1864: [vol. 3]*. Saint Petersburg, 1857–1866. URL: <http://www.prilib.ru/Lib/pages/item.aspx?itemid=116055> (date of access: 23.01.2026). (In Russian)

15. Panteleeva I. A. Family mediation as an alternative dispute resolution procedure. *Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky*, 2014, no. 1-2, pp. 520–522. (In Russian)

16. Reznikov V. E. *Socio-psychological typology of conflict interaction between spouses*: dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Minsk, 1991, 224 p. (In Russian)

17. Rulan N. *Legal anthropology*: textbook for universities. Moscow, 1999, 310 p. (In Russian)

18. Smolyaninova O. G., Ivanov N. A., Matveeva N. V., Podusova N. S., Korshunova D. S., Kuzmin D. N. Event-based practices in the field of educational mediation in the context of digital transformation: the experience of the Siberian region. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 1 (69), pp. 94–111. (In Russian)

19. Tanaeva Z. R. Practice-oriented learning: theoretical and methodological approaches. *Innovative development of professional education*, 2012, no. 2 (02), pp. 39–40. (In Russian)

20. Tarsheva M. N., Tolkunova N. N. The formation of the institute of mediation in Russia and abroad. *Antinomies*, 2020, vol. 20, issue 4, pp. 124–142. (In Russian)

21. Yalalov F. G. Activity-competence approach to practice-oriented education. *Higher education in Russia*, 2008, no. 1, pp. 89–93. (In Russian)

22. Billett S. *Mimetic Learning at Work*. Springer, 2014, 210 p. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-09277-5_1

23. Engeström Y. Expansive Learning at Work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001, vol. 14, issue 1, pp. 133–156. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>



24. Huang F. Exploring a New Model of Undergraduate Vocational Education. *Vocational Technology and Education*, 2025, vol. 2, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.54844/vte.2025.0869>
25. Johan R. C., Rullyana G., Susilana R., Emilzoli M. Micro-Credentials in Higher Education: A Review and Bibliometric. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 2025, vol. 19, issue 2, pp. 1103–1116. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21281>
26. Milne A. L., Folberg J., Salem P. The Evolution of Divorce and Family Mediation: an overview [Electronic resource]. In: Folberg J., Milne A. L., Salem P. (Eds.) *Divorce and Family Mediation: Models, Techniques, and Applications*. New York, London: The Guilford Press, 2004, pp. 3–28. URL: <https://www.guilford.com/excerpts/folberg3.pdf?t=1> (date of access: 15.02.2026).
27. Mulder M. *Competence-based Vocational and Professional Education*. Springer, 2017, 245 p.
28. Schön D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, 355 p.
29. Somers M. *The Practice-Oriented Approach of the German Education System: Lessons for the Netherlands* [Electronic resource]. ROA Reports, Maastricht University, 2025. URL: <https://roa.nl/en/news/practice-oriented-approach-german-education-system-lessons-netherlands> (date of access: 15.02.2026).
30. Ulrich A., Conrads R., Freiling T. Assisted Vocational Training in Germany: Individual Support for Disadvantaged Young People in their Transition to Vocational Training. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 2022, vol. 3, issue 1, pp. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.16993/njtgcg.52>

Информация об авторах

Бушмелева Ирина Валерьевна – президент Национальной ассоциации семейных медиаторов; аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия, irina-bush@inbox.ru

Смолянинова Ольга Георгиевна – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6053-1500>, osmolyaninova@sfu-kras.ru

Стрелкова Анна Вячеславовна – магистрант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия, ann-bushmeleva@yandex.ru

Information about the Authors

Irina V. Bushmeleva – President of the National Association of Family Mediators; Postgraduate Student of the Department of Information Technologies in Education and Continuing Education, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, irina-bush@inbox.ru

Olga G. Smolyaninova – Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Information Technologies in Education and Continuing Education, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6053-1500>, osmolyaninova@sfu-kras.ru

Anna V. Strelkova – Master's Student of the Department of Information Technologies in Education and Continuing Education, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, ann-bushmeleva@yandex.ru



Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 27.02.2026; одобрена после рецензирования: 13.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 27.02.2026; approved after peer review: 13.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.06

Современный двуязычный учебный комплекс по испанскому языку: методика создания и применения в мультилингвальной аудитории

Балматова Татьяна Михайловна

*Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации,
г. Москва, Россия*

Аннотация. *Введение.* Рост спроса на изучение испанского языка среди студентов, обучающихся по программе англоязычного бакалавриата, позволил сформировать группы, изучающие испанский язык в качестве основного. Лингвокультурные особенности, мультилингвальность и многонациональность групп, использование студентами искусственного интеллекта для профанации самостоятельной работы, отсутствие пособий по испанскому языку для иностранцев – все это побудило к созданию двуязычного учебно-практического комплекса. Цель статьи – обоснование двуязычного учебного комплекса и работы с ним на начальном этапе (1-й год обучения, уровни A1–A2). *Методология.* Пособия комплекса создавались с опорой на системно-деятельностный и компетентностный подходы, передовые исследования в области педагогики и психологии профессионального образования. При оценке эффективности учебного комплекса использовался сравнительно-сопоставительный метод по итогам промежуточных испытаний (экзамен) и анализа посещаемости у групп английского бакалавриата и обучающихся по традиционной программе. *Результаты.* Установлено, что результаты освоения программ экспериментальной и контрольной группой отличаются в пределах 5 % погрешности, что свидетельствует об эффективности описываемого комплексного пособия. *Выводы.* Системный подход к преподаванию испанского языка и разработка интегрированных учебных комплексов, позволяющих формировать в аудитории все необходимые компетенции, являются новой ступенью в методике преподавания иностранных языков, которая приходит на смену традиционным пособиям.

Ключевые слова: комплексный учебник; мультилингвальная группа; испанский язык; англоязычный бакалавриат; интегрированный подход; методика преподавания; двуязычный учебный комплекс.

Для цитирования: Балматова Т. М. Современный двуязычный учебный комплекс по испанскому языку: методика создания и применения в мультилингвальной аудитории // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 69–79. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.06>



A Modern Bilingual Spanish Language Curriculum: Methods for Development and Implementation in a Multilingual Classroom

Tatiana M. Balmatova

*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University)
of the Russian Ministry of Foreign Affairs, Moscow, Russia*

Abstract. *Introduction.* The growing demand for Spanish language study among students enrolled in English-language bachelor's degree programs has made it possible to form groups studying Spanish as their primary language. The linguistic and cultural characteristics, multilingualism, and multinational composition of the groups, students' use of artificial intelligence to plagiarize their independent work, and the lack of Spanish language textbooks for non-native speakers prompted the creation of a bilingual teaching and learning system. The goal is to propose a methodology for creating a bilingual educational complex and working with it at the initial stage (1st year of study, levels A1–A2). *Methodology.* The complex's teaching materials were developed based on cutting-edge research in the fields of pedagogy and the psychology of vocational education; to evaluate the effectiveness of the educational complex, a comparative method was used based on the results of interim tests (exams) and an analysis of attendance rates among groups in the English-language bachelor's program and those studying under the traditional program. *Results.* It was found that the learning outcomes of the experimental and control groups differed within a 5 % margin of error, which indicates the effectiveness of the described integrated teaching materials. *Conclusions.* A systematic approach to teaching Spanish and the development of integrated teaching complexes that enable the formation of all necessary competencies in the classroom represent a new stage in foreign language teaching methodology, replacing traditional teaching materials.

Keywords: comprehensive textbook; multilingual group; Spanish language; English-language bachelor's program; integrated approach; teaching methodology; bilingual educational program.

For Citation: Balmatova T. M. A Modern Bilingual Spanish Language Curriculum: Methods for Development and Implementation in a Multilingual Classroom. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 69–79. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.06>

Введение. На фоне роста рейтинга российских вузов и интереса зарубежных студентов к получению российского образования [7, с. 105] все более востребованы англоязычные программы обучения. Внимание педагогов и исследователей привлекает обширная проблематика, связанная с работой в многонациональных и мультилингвальных группах, для которых языком-посредником является английский, при этом уровень владения

им студентами может быть неоднородным. Цель статьи – предложить методику создания двуязычного учебного комплекса и проанализировать результаты ее применения.

В 2013 г. в МГИМО МИД России состоялся первый набор на англоязычные программы бакалавриата «Международные отношения, управление и право» и «Политика и международные отношения». Анализируя вовлеченность сту-



дентов международных образовательных программ на занятиях по испанскому языку, Л. П. Халяпина и Е. Ю. Токарева характеризуют мультилингвальное обучение как «вызов для студентов, стремящихся к профессиональным знаниям и навыкам, поскольку им необходимо учиться на неродном языке среди мультикультурных и мультилингвальных обучающихся» [11, с. 1165]. Открытие международных программ стало вызовом и для кафедры испанского языка, поскольку возникла необходимость преподавания в смешанных группах из местных и иностранных студентов. В год первого набора было принято решение вести занятия по коммуникативной методике, преподавая испанский язык на испанском. Такая модель принята и успешно используется Институтом Сервантеса, языковыми школами и курсами. Однако впоследствии стало очевидно, что данный подход не позволяет получать стабильные результаты, соответствующие требованиям к промежуточным испытаниям и итоговому уровню владения вторым иностранным языком.

Принятая в МГИМО модель обучения на русскоязычных специальностях предполагает прохождение базового курса грамматики за первые два года и последующее совершенствование и закрепление навыков, а также углубленную работу над двусторонним переводом и языком профессии в течение еще двух лет. Зарубежные пособия не рассчитаны на столь интенсивный темп формирования лексико-грамматической базы и не содержат необходимой профессионально-ориентированной лексики. На российском рынке нет комплексных отечественных пособий по испанскому языку ни для русскоязычных, ни для иностранных студентов. Такое положение сделало чрезвычайно актуальной разработку методики, которая сочетала

бы традиционное для российской школы фундаментальное преподавание лексико-грамматических основ языка с развитием коммуникативных и аудитивных навыков, лингвострановедческой информацией и минимальным количеством упражнений на перевод.

Методология и методы. С 2009 г. выходит научный журнал «Многоязычие в образовательном пространстве», в котором освещается широкий спектр вопросов. Вместе с тем приходится признать, что о проблемах преподавания испанского языка в рамках таких программ сказано очень мало. Наибольший интерес и практическую ценность для предлагаемой статьи представляют труды, посвященные анализу методов обучения испанскому в мультилингвальной среде [10] и оценке вовлеченности студентов международных образовательных программ на занятиях испанским языком [11], поскольку в них описаны элементы методики преподавания и контроля, показаны преимущества мультилингвального подхода, при котором студентам позволяет использовать родной язык в процессе обучения. Ввиду того, что в МГИМО изучение испанского языка традиционно интегрировано с дисциплинами профессиональной подготовки (первые два года обучения в форме включения лингвострановедческой информации, на старших курсах – аспекты «язык профессии», «реферирование общественно-политических текстов»), чрезвычайно интересны статьи об интегрированном подходе к преподаванию иностранного (в том числе испанского) языка [1; 6; 8; 9]. Учитывая теоретические сведения и практический опыт, описанный в этих трудах, можно предположить, что наиболее эффективным для обучения иностранных студентов будет двуязычный учебный комплекс, включающий базовый учебник, сборник грамматических упражне-



ний и сборник упражнений для развития коммуникативных и аудиовизуальных компетенций, в котором все компоненты будут интегрированы между собой за счет следования единому плану. Помимо общей для всего комплекса лексико-грамматической оси, он должен быть интегрирован со страноведением не только испаноговорящих стран, но и России, поскольку предназначен для студентов-иностранцев, которые в дальнейшем должны стать культурными амбассадорами нашей страны.

Первым шагом на пути к разработке учебного комплекса для иностранных студентов стал перевод на английский язык серии из трех учебников «Español actual» [2; 3; 4], успешно использовавшейся с 2016 г. в русскоязычных группах. Эти пособия отражают современные тенденции кастильского языка, их отличает четкая и органично выстроенная грамматическая структура, сбалансированная и организованная по темам подача лексического материала, а также наличие текстов по актуальным вопросам международной повестки. На сегодняшний день имеется линейка двуязычных учебников «Español actual» для иностранных студентов [14; 15; 16], в которой теоретические сведения и письменные упражнения (перевод фраз на испанский) даются на английском, а устные упражнения и тексты – на испанском языке. Она позволяет в установленные учебным планом сроки овладеть испанским с нулевого до предполагаемого итогового уровня C1.

Результаты. В 2023 г. было решено открыть на программах англоязычного бакалавриата группы испанского в качестве основного языка. Это означало, что к 6 часам еженедельных аудиторных занятий добавляется еще 4 часа, которые можно использовать для лучшей проработки лексико-грамматического аспекта и развития аудиовизуальных и коммуникативных компетенций.

Для первого года обучения в дополнение к основному учебнику было решено создать два практикума: сборник лексико-грамматических упражнений [12] и пособие для развития аудитивных и коммуникативных компетенций [13]. Оба пособия следуют лексико-грамматическому и тематическому плану основного учебника, что позволяет после освоения определенной темы и выполнения базовых упражнений отработать и закрепить полученные навыки на дополнительных упражнениях из первого практикума, а в мультимедийной аудитории студент имеет возможность услышать пройденные лексико-грамматические элементы в речи носителей испанского языка Испании и стран Латинской Америки и выполнить упражнения из второго пособия. На занятиях в мультимедийной аудитории происходит расширение словарного запаса и получение лингвострановедческой информации о странах ибероамериканского региона, в то время как отдельные упражнения из пособия по грамматике содержат страноведческую информацию о России.

Структура обоих практикумов повторяет 6 тематических блоков учебника: 1. Знакомство; 2. Учеба и работа; 3. Дома, в офисе, в отеле; 4. Мои дела и увлечения; 5. Транспорт и путешествия; 6. Еда и покупки. Материал в них располагается по принципу от простого к сложному и содержит различные типы упражнений. Задания к упражнениям сформулированы на испанском языке и дублируются на английском. Учебный комплекс призван повысить интенсивность обучения за счет более тщательной проработки лексико-грамматического материала непосредственно в аудитории. Различные типы упражнений и виды работы способствуют росту мотивированности и вовлеченности студентов, а динамичность и насыщенность аудиторных занятий приводит к улучшению посещаемости и учебной дисциплины.



Сборник упражнений по грамматике. Опыт преподавания в группах английского бакалавриата позволил выявить ряд проблем с усвоением лексико-грамматического материала. В отличие от отечественных студентов, привычных к регулярному выполнению самостоятельных заданий и заучиванию наизусть значительного объема новой лексики, иностранные студенты нередко оказываются менее усидчивыми, что негативно отражается на их успеваемости по испанскому языку. Кроме того, определенные трудности у тех, чей родной язык не входит в группу индоевропейских, вызывает система испанских глагольных времен.

При разработке упражнений учитывались результаты исследований в области стратегий запоминания иноязычной лексики [5]. В каждом упражнении предлагается не менее 12 фраз или словосочетаний, чтобы при работе в группе все студенты имели возможность ответить. Практически все упражнения содержат модель, по которой их следует выполнять. Обязательным условием успешной работы является проговаривание вслух как исходного, так и смоделированного предложения или словосочетания. Также имеется возможность письменной фиксации полученного результата, что позволяет комфортно работать и лучше запоминать материал студентам различных когнитивных типов. В рамках организационно-структурирующей, генеративной и когнитивной стратегий [5, с. 118–119] задания и текст упражнений составлялись с учетом того, что в процессе работы будут использоваться приемы интервального повторения, активного воспроизведения, группировки, ассоциативных связей и мнемотехники.

Интервальное повторение и активное воспроизведение задействовано при отработке глагольных форм: предлагается изменить предложения по модели, ставя

подлежащее и сказуемое в единственное или, наоборот, во множественное число (я – мы: *Yo tomo café.* ↔ *Nosotros tomamos café.*; ты – вы: *Tú tomas agua.* ↔ *Vosotros tomáis agua.*; он – они: *El chico toma zumo.* ↔ *Los chicos toman zumo.*); задать вопросы к имеющимся предложениям (*El señor López toma café. (¿Dónde?)* → *¿Dónde toma café el señor López?*); дать ответы на вопросы (как по модели, так и в свободной форме, используя активную лексику); изменить стиль фразы с неформального на официальный, и наоборот (*Pedro, llegas tarde.* ↔ *Don Pedro, usted llega tarde.*); поставить инфинитив глагола в личную форму (*Aquí (aprender, ellos) idiomas extranjeros.*); составить фразы, а) используя данное подлежащее (*10:00, llegar (yo), oficina* → *Llego a la oficina a las diez.*) или б) заменяя его (*¿Aprendes español? – No, aprendo alemán e inglés. (usted, vosotros, Jorge, los niños)*); расположить по порядку слова в предложении (*trabaja La que rubia en peluquera esta es peluquería baja, y joven* → *La peluquera que trabaja en esta peluquería es rubia, baja y joven.*). На более продвинутом этапе требуется выбрать из рамки подходящий по смыслу глагол и поставить его в нужной форме в соответствующую по смыслу фразу. По мере изучения глагольных времен вводятся модели, в которых предложения содержат глаголы индивидуально-пряжения, представляющие особую сложность для запоминания, и требуется поставить их в иное (указанное в задании) время, сохраняя лицо и число. Также имеет место подстановка синонимов и антонимов, выбор правильного лексико-грамматического варианта, отрабатываются различные модели словообразования.

Прием группировки задействован в упражнениях на отработку отклоняющихся глаголов и глаголов индивидуального спряжения во времена изъяви-



тельного и повелительного наклонений. Ввиду значительного количества они делятся на группы и фигурируют в разных разделах одного упражнения.

Примером ориентированности на использование ассоциативных связей и мнемотехники может быть стихотворение для заучивания нерегулярных причастий:

Una poesía macabra

Está roto lo escrito, el muerto ya cubierto.

El ataúd está abierto y el testamento hecho.

Las palabras están dichas, el asunto resuelto.

El final lo hemos visto: de allí nadie ha vuelto

Ni se llevará el tesoro puesto.

Лексические упражнения довольно разнообразны, включают отработку предлогов, артиклей, числительных, притяжательных, указательных местоимений и прочих тем в соответствии с материалом учебника.

В приложении содержится систематизированная информация о глаголах индивидуального спряжения и отклоняющихся глаголах.

Выполнение этих упражнений может осуществляться студентами как по цепочке, так и в произвольном порядке, с переводом исходной фразы на английский язык, с опорой на текст или с голоса преподавателя. Контроль усвоения лексико-грамматического материала можно проводить на каждом занятии в форме устного опроса-перевода коротких предложений, ответов на вопросы или диктанта-перевода, при котором студенты записывают на испанском языке перевод фразы, продиктованной преподавателем на английском.

Сборник упражнений для развития коммуникативных и аудиовизуальных компетенций. Пособие для развития аудиовизуальных и коммуникативных компетенций используется параллельно с основным учебником с первой недели обучения. Упражнения разработаны к аудио- и видеозаписям аутентичной

речи носителей языка разного пола, возраста и происходящих из Испании и разных стран Латинской Америки. Все упражнения в пособии можно разделить на 3 типа: 1) без звукового сопровождения (фонетические упражнения, скороговорки, тексты); 2) с опорой на текст (заполнение пропусков); 3) без опоры на текст (выполнение различных заданий одновременно с/вслед за прослушиванием аудиозаписи).

Упражнения без звукового сопровождения. В уроках первой части – это упражнения для отработки дикции и произношения, которые выполняются в аудитории под контролем преподавателя, а потом отчитываются вслух дома (скороговорки выучиваются наизусть) и должны быть бегло и без фонетических ошибок исполнены на следующем занятии. Начиная с третьей части и до конца курса первым заданием каждого урока становится текст и работа с ним. Все тексты заимствованы из современной испанской прессы и представляют собой небольшие эссе на актуальные темы (адаптированные к текущему уровню владения языком). После текстов каждого урока третьей части содержатся вопросы. Студенты читают и переводят на родной язык текст дома, готовят ответы на вопросы. В классе проверяется фонетическое чтение и ответы. К текстам четвертой части студенты сами составляют вопросы, а начиная с пятой части требуется пересказ и небольшой комментарий. Таким образом, при работе с текстом воспитывается навык его комментирования и ввиду полемического характера эссе предоставляется возможность обсудить прочитанное на занятии.

Упражнения со звуковым сопровождением. Этот вид упражнений выполняется с опорой на текст и направлен на развитие языковой догадки, понимание контекста, повторение и отработку грамматики. В заданиях требуется вставить



нужную букву (на начальном этапе таким образом отрабатываются правила орфографии); проставить графическое ударение там, где это необходимо; соединить информацию из двух колонок, заполнить пропуски глаголами, вопросительными словами, указательными, притяжательными местоимениями, предложениями, артиклями и т. д. По мере изучения различных глагольных времен вводятся аудитивно-грамматические упражнения, в которых после или одновременно с прослушиванием фраз, произнесенных разными носителями языка, требуется вписать глагол в личной форме, а затем устно поставить его в иное глагольное время, указанное в задании.

Также с опорой на текст выполняются упражнения на отработку различных типов интонации: общий вопрос, специальный вопрос, перечисление и т. д. Во второй части предлагаются короткие стихотворения, которые необходимо повторять за диктором и выучивать наизусть.

Упражнения без опоры на текст. Этот вид упражнений представляет наибольшую сложность для выполнения, поскольку предполагает активизацию

языковой памяти, развитие навыков анализа и синтеза иноязычной информации, оперативной фиксации релевантных данных. Задания к упражнениям этого типа выполняются после просмотра/прослушивания контента в форме ответа на вопросы, составления диалогов в парах с использованием лексических единиц из прослушанной записи, продолжения фраз, выбора правильных утверждений, записи чисел и т. д.

Поскольку цель учебного двуязычного комплекса состояла в выравнивании уровня освоения программы студентами английского бакалавриата по сравнению со студентами, обучающимися на традиционных русскоязычных программах, при оценке его эффективности используется сравнительно-сопоставительный метод. Анализируются итоги промежуточного испытания (экзамен в конце первого года обучения) и посещаемость обучающихся по традиционной программе (две контрольных группы A1, A2) и групп английского бакалавриата (две экспериментальных группы B1, B2). Период – 2024/25 учебный год. Сведения о численности и гендерном составе контингента приведены в таблице 1.

Таблица 1

Численность, гендерный состав групп

Численность	A1	A2	B1	B2	Всего
Муж.	4	4	3	3	14
Жен.	4	3	4	5	16
Всего	8	7	7	8	30

Таким образом, исследовательскую базу составляют 4 группы общей численностью 30 человек, из которых 15 обучаются по русскоязычной программе и столько же на англоязычном бакалавриате. В гендерном составе англоязычных групп наблюдается преобла-

дание женщин. В таблице 2 приводятся сведения о посещаемости: пропущенные занятия (в среднем по гендерной подгруппе) в процентном соотношении от общего количества проведенных аудиторных занятий за год.

Таблица 2

Количество пропущенных занятий, %

Пропущено занятий (%)	A1	A2	B1	B2
Муж.	5,6	12,1	13,7	11,2
Жен.	5,9	3,2	21,8	12,5

Из таблицы очевидно, что посещаемость в англоязычных группах гораздо хуже, чем в контрольных. Женщины отсутствуют на занятиях, как правило, чаще мужчин.

В таблице 3 представлены сведения об итогах промежуточного экзамена, проводившегося в конце второго семе-

стра и включавшего работу с текстом (чтение и перевод выделенного фрагмента, пересказ всего текста с кратким комментарием), перевод фраз, беседу. Показатели представляют собой средний балл каждой группы обучающихся по 100-балльной шкале.

Таблица 3

Показатели успеваемости

Численность	A1	A2	B1	B2
Муж.	84,5	77,3	83,7	70,3
Жен.	82,5	81,3	78,8	80,2
Общий балл группы	83,5	79	80,9	76,5

Сопоставление показателей посещаемости и успеваемости наглядно демонстрирует их взаимозависимость: максимальные результаты достигаются группой (и гендерными подгруппами) с минимальным количеством пропущенных занятий (за исключением B2). Успеваемость экспериментальных групп незначительно уступает результатам контрольных групп, но различия не выходят за рамки 5 % погрешности, что свидетельствует о функциональности, описанной в статье методической модели. Необходимо отметить, что она обладает резервом эффективности, который будет реализован при увеличении количества посещенных студентами занятий.

Выводы. Интегрированный комплексный подход к преподаванию испанского языка, реализуемый посред-

ством описанных учебных пособий, не имеющих аналогов на отечественном рынке, позволяет достичь в группах английского бакалавриата результатов, сопоставимых с результатами, которые демонстрируют студенты, обучающиеся на традиционных русскоязычных программах и изучающие испанский в качестве основного на факультете международных отношений. Описанная в статье методика, основанная на принципах внутрипредметной и межпредметной интегрированности, может быть использована при разработке учебных комплексов для последующих этапов освоения испанского языка и с большой вероятностью может успешно применяться при создании учебных комплексов по другим иностранным языкам для различных контингентов обучающихся.

Список источников

1. Алмабекова О. А. Интегрированный подход к обучению профессионально-ориентированным иностранным языкам // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 1. – С. 12–18.



2. Гринина Е. А., Микаэлян Ю. И. Современный испанский язык: Español actual. Начальный курс. – М.: Изд-во МГИМО (университет), 2017. – 237 с.
3. Гринина Е. А., Микаэлян Ю. И. Современный испанский язык. Продолжающий курс: Español actual. Уровень В1. – М.: Изд-во МГИМО (университет), 2021. – 295 с.
4. Гринина Е. А., Микаэлян Ю. И., Михеева Н. А. Современный испанский язык. Углубленный курс: Уровень В2. – М.: Изд-во МГИМО (университет), 2020. – 277 с.
5. Кирюшина О. В. Рациональные приемы запоминания иноязычной лексики в системе профильной подготовки студентов вуза: теоретический и практический аспекты // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 116–124.
6. Николашина Е. А. Интегрированный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S16. – С. 18–24. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470197.htm> (дата обращения: 15.02.2026).
7. Понявина М. Б., Селезнев П. С. Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 104–108.
8. Сидакова Н. В. Межпредметная интеграция как общая платформа взаимосвязи иностранного языка с другими учебными дисциплинами // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 3 (28). – С. 255–258.
9. Стехина М. В., Таранчук Е. А. Реализация интегрированного обучения в языковом вузе на примере дисциплин «Практический курс испанского языка» и «Страноведение Испании» // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2024. – Т. 16, № 4 (23). – С. 471–479.
10. Токарева Е. Ю. Сравнительный анализ методов обучения испанскому языку в мультилингвальной среде // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13, № 1. – С. 76–90.
11. Халяпина Л. П., Токарева Е. Ю. Оценка вовлеченности студентов международных образовательных программ на занятиях по испанскому языку в условиях мультилингвального обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 1163–1178.
12. Balmatova T., Denisenko G. Español actual. Spanish for beginners: Exercises in Spanish grammar. A1–A2. – М.: Прометей, 2024. – 322 с.
13. Balmatova T., Denisenko G. Español actual. Spanish for Beginners: Study guide to practise audiovisual and communicative skills. A1–A2. – М.: Изд-во МГИМО: Прометей, 2025. – 206 с.
14. Grinina E. A., Mikaelyan Yu. I., Buinova K. R. Español actual. Spanish for beginners: textbook. A1–A2. – М.: Изд-во МГИМО, 2021. – 296 с.
15. Grinina E. A., Mikaelyan Yu. I., Buinova K. R. Español actual. Spanish for Intermediate Students: textbook. B1 = Español actual. – М.: Изд-во МГИМО, 2023. – 288 с.
16. Grinina E. A., Mikaelyan Yu. I., Balmatova T. M. Español actual. Spanish for Upper-Intermediate / Advanced Students: textbook. B2–C1. – М.: Изд-во МГИМО, 2024. – 219 с.

References

1. Almabekova O. A. An Integrated Approach to Teaching Career-Oriented Foreign Languages. *Journal of the V. P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2012, no 1, pp. 12–18. (In Russian)
2. Grinina E. A., Mikaelyan Yu. I. *Modern Spanish: Español actual. Beginner's Course*. Moscow: Publishing House of the Moscow State Institute of International Relations, 2017, 237 p. (In Russian)



3. Grinina E. A., Mikaelian Yu. I. *Modern Spanish. Intermediate Course: Español actual. Level B1*. Moscow: Publishing House of the Moscow State Institute of International Relations, 2021, 295 p. (In Russian)
4. Grinina E. A., Mikaelian Yu. I., Mikheeva N. A. *Modern Spanish. Advanced Course: Level B2*. Moscow: Publishing House of the Moscow State Institute of International Relations, 277 p. (In Russian)
5. Kiriushina O. V. Effective Strategies for Memorizing Foreign-Language Vocabulary in University Specialized Training Programs: Theoretical and Practical Aspects. *Education: Theory and Practice*, 2022, vol. 7, issue 1, pp. 116–124. (In Russian)
6. Nikolashina E. A. An integrated approach to foreign language instruction [Electronic resource]. *Scientific and Methodological Online Journal "Concept"*, 2017, no S16, pp. 18–24. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470197.htm> (date of access: 15.02.2026). (In Russian)
7. Poniavina M. B., Seleznev P. S. The Increase in the Number of International Students at Russian Universities as an Element of Government Education Policy. *Humanities. Journal of the Financial University*, 2020, vol. 10, issue 1, pp. 104–108. (In Russian)
8. Sidakova N. V. Interdisciplinary integration as a common framework for linking foreign languages with other academic disciplines. *Focus of Research: Education and Psychology*, 2019, vol. 8, issue 3 (28), pp. 255–258. (In Russian)
9. Stekhina M. V., Taranchuk E. A. Implementation of Integrated Learning at a Language University: A Case Study of the Courses "Practical Spanish" and "Spanish Cultural Studies". *Multilingualism in Education*, 2024, vol. 16, issue 4 (23), pp. 471–479. (In Russian)
10. Tokareva E. Yu. A Comparative Analysis of Methods for Teaching Spanish in a Multilingual Environment. *Issues in Teaching Methodology at Universities*, 2024, vol. 13, issue 1, pp. 76–90. (In Russian)
11. Khaliapina L. P., Tokareva E. Yu. Assessing the Engagement of Students in International Education Programs During Spanish Language Classes in a Multilingual Learning Environment. *Journal of Tambov University. Series: Humanities*, 2024, vol. 29, issue 5, pp. 1163–1178. (In Russian)
12. Balmatova T., Denisenko G. *Español actual. Spanish for beginners: Exercises in Spanish grammar. A1–A2*. Moscow: Prometheus Publ., 2024, 322 p.
13. Balmatova T., Denisenko G. *Español actual. Spanish for Beginners: Study guide to practise audiovisual and communicative skills: A1–A2*. Moscow: Publishing House of the Moscow State Institute of International Relations, Prometheus Publ., 2025, 206 p.
14. Grinina E. A., Mikaelyan Yu. I., Buinova K. R. *Español actual. Spanish for beginners: textbook: A1–A2*. Moscow: Publishing House of the Moscow State Institute of International Relations, 2021, 296 p.
15. Grinina E. A., Mikaelyan Yu. I., Buinova K. R. *Español actual. Spanish for Intermediate Students: Textbook: B1 = Español actual*. Moscow: Publishing House of the Moscow State Institute of International Relations, 2023, 288 p.
16. Grinina E. A., Mikaelyan Yu. I., Balmatova T. M. *Español actual. Spanish for Upper-Intermediate / Advanced Students: textbook: B2-C1*. Moscow: Publishing House of the Moscow State Institute of International Relations, 2024, 219 p.

Информация об авторе

Балматова Татьяна Михайловна – кандидат культурологии, доцент кафедры испанского языка, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4077-5965>, blmt@ya.ru



Information about the Author

Tatiana M. Balmatova – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of the Department of Spanish Language, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University) of the Russian Ministry of Foreign Affairs, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4077-5965>, blmt@ya.ru

Поступила: 02.03.2026; одобрена после рецензирования: 17.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 02.03.2026; approved after peer review: 17.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вестник педагогических инноваций. 2026. № 2 (82)

Journal of Pedagogical Innovations, 2026, no. 2 (82)

Научная статья

УДК 378.147:172.1

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.07

Формирование патриотического сознания студентов-первокурсников в практике кураторской деятельности

Ханюков Данил Анатольевич

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается проблема формирования патриотического сознания молодежи в условиях информационного давления и смыслового разрыва между декларируемыми ценностями и реальной социальной практикой. В качестве решения предлагается инновационный деятельностный подход, интегрирующий нормы делового этикета и протокола в воспитательную работу куратора студенческой группы. Цель исследования заключается в обосновании и апробации методической модели формирования патриотического сознания студентов-первокурсников через образовательный курс по деловому этикету и протоколу. *Методология.* Исследование опирается на системно-деятельностный, программно-целевой и средовой подходы. Методы исследования: теоретические (анализ педагогической литературы, обобщение, моделирование), эмпирические (опрос в формате анкетирования, наблюдение, анализ продуктов образовательной деятельности). База исследования – Дальневосточный федеральный университет. В исследовании приняли участие 60 студентов направлений подготовки «Гостиничное дело» и «Сервис». Экспериментальная работа строилась на трехэтапной модели, включающей лекционно-практические занятия по истории российского протокола, правилам использования государственной символики и этике межкультурной коммуникации. *Результаты.* Педагогическое исследование продемонстрировало выраженную положительную динамику: средний балл уровня патриотизма в группе «Гостиничное дело» вырос с 25,3 до 41,3, а в группе «Сервис» – с 19,1 до 44,6. Ключевым результатом работы стало осознание студентами, что патриотизм в деловой среде проявляется не в лозунгах, а в смысловой ценности профессионального ведения переговоров, ответственности за репутацию страны. *Вывод.* Педагогическая инновация состоит в обосновании делового этикета как педагогического инструмента трансляции патриотических ценностей, где соблюдение протокола рассматривается не как формальность, а как акт уважения к государству и проявление созидательного патриотизма. Внедрение курса «Международный протокол и этикет» в кураторскую деятельность эффективно способствует формированию патриотического сознания молодежи, связывая личную культуру поведения студента с имиджем страны на международной арене.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическое сознание; личность; молодежь; патриот; ценности; деловой этикет; протокол.



Для цитирования: Ханюков Д. А. Формирование патриотического сознания студентов-первокурсников в практике кураторской деятельности // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 80–90. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.07>

Original article

Formation of the Patriotic Consciousness of First-Year Students in the Practice of Curatorial Activity

Danil A. Khanyukov

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Abstract. *Introduction.* This article examines the problem of developing patriotic consciousness in young people under pressure from information and the conceptual gap between professed values and actual social practice. As a solution, an innovative, proactive approach is proposed that integrates business etiquette and protocol norms into the educational work of a student group supervisor. The purpose of the study is to substantiate and test a methodological model for developing patriotic consciousness in first-year students through an educational course on business etiquette and protocol. *Methodology.* The study relies on systemic-activity, program-targeted, and environmental approaches. Research methods: theoretical (analysis of pedagogical literature, generalization, modeling), empirical (questionnaire survey, observation, analysis of educational activities). Research location: Far Eastern Federal University. The study involved 60 students from the fields of “Hospitality” and “Service”. The experimental work was based on a three-stage model, including lectures and practical exercises on the history of Russian protocol, rules for the use of state symbols and ethics of intercultural communication. *Results.* The pedagogical research showed a pronounced positive trend: the average score of the level of patriotism in the Hospitality group increased from 25.3 to 41.3, and in the Service group from 19.1 to 44.6. The key result of the work was the students’ understanding that patriotism in the business environment is not expressed in slogans, but in the meaningful value of professional negotiations and responsibility for the country’s reputation. *Conclusion.* The pedagogical innovation consists of substantiating business etiquette as a pedagogical tool for conveying patriotic values, where adherence to protocol is viewed not as a formality, but as an act of respect for the state and a manifestation of creative patriotism. The introduction of the course “International Protocol and Etiquette” into curatorial activities effectively contributes to the formation of patriotic consciousness of young people, linking the personal culture of student behavior with the image of the country in the international arena.

Keywords: patriotism; patriotic consciousness; personality; youth; patriot; values; business etiquette; protocol.

For Citation: Khanyukov D. A. Formation of the Patriotic Consciousness of First-Year Students in the Practice of Curatorial Activity. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 80–90. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.07>

Введение. Вопрос воспитания молодежи сегодня является ключевой задачей государства. Подрастающее поколение – это будущее страны, которое является ее главным локомотивом. Патриотизм – осознанная, деятельностная,



духовно накопленная любовь к Родине, проявляющаяся в уважении к прошлому, ответственности в настоящем, проектировании будущего и следовании вечным ценностям [6]. Государственная молодежная политика создает условия, чтобы молодые люди формировали свое будущее и развивали страну. Одной из задачи молодежной политики является «воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением»¹. Президент России В. В. Путин подчеркивает важность создания системы патриотического воспитания: «Нужно воспитывать у молодого поколения уважение к героическим страницам отечественной истории, чувство гордости за богатейшее духовное и культурное наследие нашего народа. Только обращаясь к своим истокам, сохраняя связь времен, можно двигаться вперед, добиваться высоких целей»². Распоряжением Правительства РФ от 23.10.2025 № 22970-р утвержден Комплекс мер по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию молодежи до 2028 года. Документ охватывает шесть направлений: совершенствование нормативной базы, кадровое обеспечение (включая привлечение участников СВО к преподаванию), укрепление материально-технической базы, методическую поддержку, мониторинг эффективности и реализацию всероссийских проектов («Зарница 2.0», «Движение Первых», «Юнармия», «Хранители истории»)³. Таким образом, государство ставит пе-

ред собой цель – формирование патриотического сознания молодежи.

Методология. Исследование опирается на комплексный методологический подход, сочетающий теоретический анализ и эмпирическую верификацию предлагаемой модели формирования патриотического сознания студентов-первокурсников. Теоретико-методологическую основу работы составили системный анализ педагогической и психологической литературы по проблеме патриотического воспитания молодежи, изучение нормативно-правовой базы, концептуальные модели структуры патриотического сознания. Эмпирический этап исследования строился по трехэтапной модели: диагностический этап, формирующий этап и контрольно-аналитический этап.

Традиционно патриотизм рассматривается как проявление чувства любви к Родине, уважение к ее историческому и культурному прошлому, готовность служить своей стране и защищать ее [3]. Патриотизм объединяет разные социальные группы и консолидирует общество к деятельности на благо Отечества. Настоящий патриот – это человек, который уважает и сохраняет культурную и историческую самобытность своей страны, готов ее защищать и стремится внести свой личный вклад в ее развитие [5; 10].

Патриотическое сознание – это осознание человеком важности своей Родины и готовность защищать ее интересы, оно определяет патриотическое поведение и служит нравственным ориентиром в патриотической деятельности. Созна-

¹ Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 02.03.2026).

² Приветствие В. В. Путина участникам, организаторам и гостям IV Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Делай, как я!» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/letters/59855> (дата обращения: 02.03.2026).

³ Об утверждении Комплекса мер по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию молодежи в Российской Федерации до 2028 года: распоряжение Правительства РФ от 23.10.2025 № 22970-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/161566/> (дата обращения: 02.03.2026).



ние – это способность человека строить внутренние образы мира (людей, природы, культуры), использовать эти образы для анализа ситуаций и на их основе планировать, корректировать и осмысливать свои действия [9].

В педагогических энциклопедиях патриотическое воспитание понимается как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [4; 5]. Таким образом, формирование патриотического сознания личности является одним из ключевых элементов патриотического воспитания

В современной педагогической науке проблема структуры патриотического сознания рассматривается различными исследователями, каждый из которых предлагает свое видение этого явления. В. С. Хоптяная [13] раскрывает патриотическое сознание как феномен, включающий знание о прошлом, понимание и перспективы социальной реальности, защиту Отечества как главную цель деятельности индивида. В философском анализе патриотического сознания В. С. Хоптяная выделяет три элемента: онтологический, гносеологический и аксиологический [13]. Онтологический элемент отражает процессы в обществе и затрагивает социальное пространство личности; гносеологический аспект проявляется в активном осмыслении культуры и истории страны через ценности и символы; аксиологический – во взаимодействии между ценностями, сформированными обществом, и индивидуальным сознанием, что оказывает влияние на становление самосознания личности [13]. Автор раскрывает формирование патриотического сознания

в трех взаимосвязанных уровнях. Первый уровень – логико-когнитивный. На этом уровне закладывается фундамент целостного патриотического сознания личности, который воздействует посредством ориентации на историческое наследие и традиции страны. Результатом осмысления понятий и мыслительной деятельности является формирование идеологического слоя в структуре личности [13]. Второй уровень связан с эмоциональным аспектом личности. Через позитивные и негативные переживания личности, ее аффективное состояние формируется любовь к родному месту, семье и критическое отношение к чуждым образам. Третий уровень – это ценностно-смысловая составляющая. Накопленные знания проходят через эмоциональную сферу, что создает условия реализации ценностей и сформированных смыслов. В результате взаимодействия трех уровней патриотического сознания формируются регулятивные факторы патриотического поведения молодежи.

Л. Н. Котруца [2] представляет патриотическое сознание как компонент общего сознания личности, связанный с осмыслением феномена Родины и формированием осознанного отношения к ней. Автор предлагает пять компонентов в структуре патриотического сознания [2]. Интеллектуальный компонент включает когнитивно-содержательные и мыслительно-операционные элементы: знание традиций и истории страны. Мотивационный компонент охватывает нравственно-нормативные, эмоционально-отношенческие и социально-личностные мотивы. Эмоциональный компонент включает позитивные и негативные эмоции, отражающие отношение личности к стране. Эмоции выполняют побуждающую и оценивающую функции. Аксиологический компонент отражает осознание ценности



Родины и понимание патриотизма как значимой духовной категории. Поведенческий компонент объединяет волевой, деятельностный и потенциальный аспекты, которые проявляются в сознательных действиях на благо страны и народа. Ключевая мысль исследователя состоит в том, что патриотическое сознание формируется через согласованное взаимодействие духовных потребностей, ценностей и практической деятельности, а зрелая личность проявляет патриотизм не в лозунгах, а в устойчивых поступках [2].

По мнению С. В. Шевченко [16], патриотическое сознание как многоуровневое системное образование на уровне нации включает общенациональные идеи и традиции; на уровне общественных групп отражает групповые ценности и настроения; на уровне личности содержит индивидуальные взгляды и чувства. В совокупности эти элементы формируют мотивы патриотического поведения, направленного на защиту и развитие Отечества. Автор предлагает многоаспектный подход к воспитанию патриотического сознания студентов: интеграция патриотических компонентов в образовательный процесс и внеучебную деятельность, создание студенческих патриотических клубов, организация встреч с ветеранами боевых действий, тематические экскурсии, организация поисковой деятельности, использование кураторской работы как инструмента нравственно-патриотического воспитания [16].

Несмотря на различия в подходах, все три автора сходятся в том, что патриотическое сознание является системным, многоуровневым образованием, включает когнитивную, эмоциональную и ценностную составляющие, напрямую связано с мотивацией и реальным поведением и формируется в процессе социализации и целенаправленного воспитания.

Деловой этикет и протокол играют важную роль в воспитательном процессе, выступают не только источником профессиональных знаний и компетенций, но и способом формирования нравственных и патриотических качеств студентов [11]. Деловой этикет – это система норм, правил и стандартов поведения, регулирующих коммуникацию в профессиональной среде. В процессе формирования патриотического сознания деловой этикет выступает как педагогический инструмент, транслирующий патриотические ценности через повседневные практики профессионального взаимодействия. Интегративная функция делового этикета объединяет участников профессиональной среды вокруг общих целей, ассоциируемых с национальными интересами. Воспитательная функция транслирует такие ценности, как честность, уважение, ответственность, толерантность (уважение к культурным различиям партнеров). Репрезентативная функция позволяет демонстрировать внешний образ организации и страны как надежного и достойного партнера. Социализирующая функция прививает молодежи нормы гражданской ответственности через повседневные практики профессионального общения. Регулятивная функция снижает риск возможных конфликтов, а коммуникативная – обеспечивает прозрачность, уважение и эффективность в деловом общении.

Влияние делового этикета на патриотическое сознание осуществляется через три ключевых компонента. Вербальный этикет: использование уважительных форм обращения, отражающих культурные традиции; публичные выступления, самопрезентация, в которых транслируются патриотические ценности. Невербальный этикет: дресс-код с элементами национальной символики, жесты и мимика, выражающие ува-



жение к государственным институтам. Цифровой этикет: информационная защита государства как элемент гражданской ответственности, формирование положительного образа страны, а также демонстрация ее достижений в цифровом пространстве. Помимо указанных компонентов к дополнительным элементам связи относятся уважение к национальным традициям через освоение культурно-специфичных норм делового общения; соблюдение государственных и профессиональных стандартов как укрепление принадлежности к институтам страны; формирование профессиональной этики, где честность и стремление к качеству труда становятся формой любви к Родине [14].

Знакомство с протоколом, историей его становления в России, государственными символами и правилами поведения на официальных мероприятиях, формирует чувство ответственности за судьбу страны и готовность честно исполнять гражданские обязанности. Изучение государственных символов играет фундаментальную роль, выступая визуальной и смысловой опорой национальной идентичности. Герб, флаг и гимн отражают исторический путь страны, ее культурное наследие и духовные ценности, позволяя через их познание усваивать связь с прошлым и развивать чувство гордости за Родину. Публичное использование символов на торжественных мероприятиях вызывает чувство единения, вдохновения и коллективной принадлежности к государству. Анализ международных норм использования государственных символов дает возможность осмыслить сакральное значение этих атрибутов суверенитета для национального самосознания. Понимание того, как эти символы воспринимаются и уважаются в международном контексте, укрепляет чувство принадлежности к государству и гордости за его место на

мировой арене [7]. Владение нормами дипломатического общения позволяет отстаивать национальные интересы при коммуникации с иностранными партнерами, дает возможность находить баланс между уважением к международным стандартам и верностью отечественным традициям.

Современный подход к патристическому воспитанию трактует его как комплексный процесс, основанный на сочетании исторической преемственности, осмыслении интернационального опыта и развитии гражданской зрелости. В рамках этой парадигмы изучение протокола выступает эффективным инструментом формирования конструктивного патриотизма – открытого к межкультурному диалогу и одновременно устойчивого в защите национальных интересов.

Изучение исторической эволюции протокольных норм, ключевых документов (Венская конвенция о дипломатических сношениях 1961 года, Протокольное старшинство) приводит к осмыслению механизмов защиты государственного суверенитета через международное право, следовательно, воспитывается патриотизм, основанный на глубоком понимании правовых и исторических основ государственности. Таким образом, деловой этикет и протокол становятся эффективным инструментом формирования патристического сознания молодежи.

Студенческая молодежь – один из главных социальных слоев, который должен стать объектом патристического воспитания. В студенческие годы происходит процесс формирования ценностей, ценностных ориентаций личности и стремление реализовать усвоенные ценности через свою деятельность. О. А. Зингер, А. В. Ильясова [1], В. А. Руза [8] считают важным сформировать у молодежи понимание патристизма, его исторические корни, развить



идею «культуры патриотизма», чтобы студенческая молодежь сохраняла историческую память и воспроизводила опыт предшествующих поколений.

Процесс формирования патриотического сознания молодежи будет эффективнее через кураторскую деятельность в вузах [15]. Кураторская деятельность (кураторство) – это целенаправленная деятельность куратора по решению комплекса задач и реализации направлений работы, описанных в рабочей программе воспитания.

В Дальневосточном федеральном университете создана система работы, включающая нравственное, патриотическое, духовное и экологическое образование через кураторскую деятельность. В рамках кураторских часов было проведено педагогическое исследование, направленное на изучение возможностей формирования патриотического сознания у студентов-первокурсников посредством изучения делового этикета и протокола.

Педагогическое исследование строилось по трехэтапной модели: входное анкетирование для диагностики исходного уровня патриотического сознания, реализация лекционно-практического блока и итоговое анкетирование для оценки динамики.

Курс включал в себя лекции и практики. Лекции были посвящены истории российского протокола и правилам официального поведения и деловой этике:

- «Правовые, культурные и национальные аспекты делового этикета»;
- «Этика поведения на официальных мероприятиях»;
- «Правила использования государственной символики»;
- «История становления протокола в России»;
- «Протокольное старшинство: соответствие статусов и рангов».

Практическая часть включала задания из учебно-методического пособия

«Международный протокол и деловой этикет» [12].

Результаты. В исследовании приняли участие 60 студентов первого курса: 29 человек по направлению подготовки «Гостиничное дело» и 31 человек по направлению подготовки «Сервис». Диагностика осуществлялась с помощью анкеты, оценивающей уровень патриотического сознания, отношение к государственным символам, историческому наследию и ценностям Российской Федерации. Шкала оценивания варьировалась от 0 до 48 баллов, где 0–19 баллов соответствовали низкому, 20–35 среднему, а 36–48 высокому уровню патриотизма. Результаты исследования продемонстрировали выраженную положительную динамику в обеих группах: у студентов направления «Гостиничное дело» средний балл увеличился с 25,3 до 41,3 (+16,0 баллов), у студентов направления «Сервис» с 19,1 до 44,6 (+25,5 баллов) (рис.).

Реализация лекций и практик по деловому этикету и протоколу происходила через последовательную работу с тремя компонентами патриотического сознания.

Через когнитивный компонент студенты анализировали историю становления российского дипломатического протокола: от Польских приказов 1549 г. до Указа Президента РФ от 16 сентября 2004 г. № 1183 «Основные положения государственной протокольной практики Российской Федерации», а также изучали значение государственной атрибутики и правила ее использования на официальных мероприятиях. Педагогическим приемом выступали реальные примеры протокольщиков, которые представляют страну на международной арене, используя знание этикета и протокола как инструмента «мягкой силы».

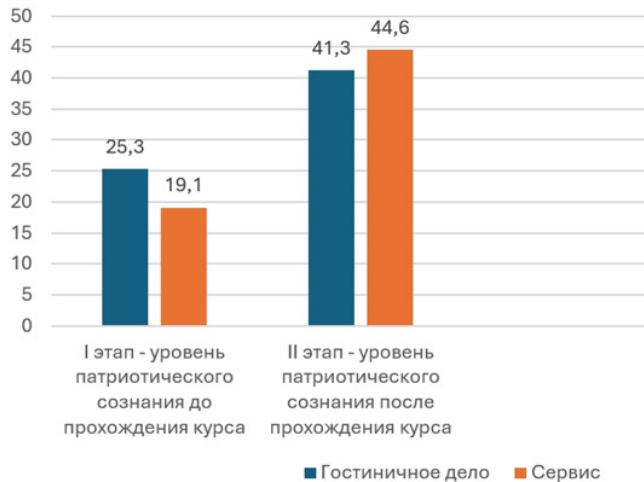


Рис. Результаты анкетирования студентов до и после прохождения курса

Ценностно-эмоциональный компонент формировал у студентов понимание того, что уважительное отношение к деловому партнеру – это проявление уважения к своей стране («лицо нации»). Высокий профессионализм и грамотное соблюдение протокола напрямую влияют на международный имидж государства, а любая ошибка может привести к репутационным потерям не только для компании, но и для страны. Педагогическим приемом выступали задания на размышление о том, как поведение и действия студента – будущего специалиста влияют на образ страны на международной арене.

Поведенческий компонент оттачивал вербальные и невербальные сигналы патриотической позиции: приветствие, представление, подарки, тост. Студенты обучались сочетать международные стандарты с сохранением национальной идентичности. Педагогический прием заключался в практических заданиях: организация официальных приемов, переговоров, разработка мероприятий с акцентом на формирование могущественного образа страны.

На протяжении занятий происходила интеграция ценностей патриотизма

в профессиональную этику. Честь и достоинство проявляются в честности на переговорах и отказе от компромиссов, которые порочат репутацию; ответственность заключается в точности соблюдения обязательств, пунктуальности и исполнении протокола; уважение – во внимательном отношении к традициям партнеров и толерантности в межкультурном диалоге; долг – в профессиональном выполнении обязанностей; культура – в знании истории, искусства, литературы как ресурса для построения доверия. Важно было донести до студентов следующее: протокол – это не формальность, а язык уважения к себе и другим; знание национального этикета помогает сохранять культурный суверенитет в глобальном мире; патриотизм в деловой среде – это не лозунги, а ежедневный профессионализм, достойное поведение и умение представлять интересы страны через личные компетенции.

Полученный в ходе эксперимента прирост показателей носит не только статистически выраженный, но и содержательно-качественный характер. Переход студентов в зону высокого уровня патриотизма коррелирует с качественной трансформацией их установок:

если на входном этапе преобладал декларативный характер отношения к государственным символам, то на итоговом этапе респонденты демонстрируют осознанную связь между профессиональной компетентностью и гражданской позицией. Эффективность курса обусловлена синхронизацией когнитивного, ценностно-эмоционального и поведенческого компонентов в единой учебно-профессиональной деятельности, что минимизирует риск формализации патриотических установок и закрепляет их в устойчивой модели будущего профессионального поведения.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило высокую результативность интеграции делового этикета и протокола в кураторскую работу: за период реализации курса средний балл уровня патриотического сознания у студентов направления подготовки «Гостиничное дело» вырос на 16,0 баллов (с 25,3 до 41,3), у направления «Сервис» – на 25,5 баллов (с 19,1 до 44,6). Прирост сопровождался качественной трансформацией устано-

вок: студенты перешли от декларативного восприятия патриотизма к его практической интерпретации как ежедневного профессионализма, ответственности за репутацию страны и соблюдения этических стандартов в межкультурной коммуникации.

Научная новизна применения курса заключается в смещении акцента с традиционно-исторического или внеучебного формата патриотического воспитания на профессионально-ценностную модель, где нормы протокола выступают не как формальные требования, а как педагогический инструмент трансляции патриотических ценностей через поведенческую практику. Впервые в кураторской работе деловой этикет системно использован для одновременного развития когнитивного (знание истории и символики), ценностно-эмоционального (чувство ответственности за имидж страны) и поведенческого (навыки репрезентации национальной культуры) компонентов патриотического сознания.

Список источников

1. *Ильсова А. В., Зингер О. А.* Патриотизм как элемент культуры студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18007> (дата обращения: 02.03.2026).
2. *Котруца Л. Н.* Формирование патриотического сознания учащихся в условиях современной школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 176–183.
3. Образы и смыслы российской цивилизации: педагогический ключ для талантливых, думающих исследователей, педагогов и родителей / С. В. Тетерский, С. Г. Тетерская, Д. А. Ханюков, Е. Л. Шелковой, Ю. А. Юрманов. – М.: НАВУСОО, 2025. – 132 с.
4. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – М.: Советская энциклопедия, 1964–1968.
5. *Полонский В. М.* Большой тематический словарь по образованию и педагогике. – М.: Народное образование, 2017. – 840 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999.
7. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях: учебное пособие / А. Н. Выршиков, С. Н. Климов, М. Б. Кусмарцев и др. – М.: Планета, 2010. – 336 с.



8. Ружа В. А. Становление и развитие культуры патриотизма современного студенчества: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2013. – 24 с.

9. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 864 с.

10. Чикаева Т. А. Формирование патриотического сознания личности [Электронный ресурс] // Манускрипт. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patrioticheskogo-soznaniya-lichnosti> (дата обращения: 02.03.2026).

11. Ханюков Д. А. Курс по деловому этикету как комплексный подход к формированию патриотического сознания молодежи в рамках внеучебной деятельности // Апгрейд 2030: стратегия развития молодежной среды: материалы III Международного форума (Москва, 30–31 октября 2025 г.). – Ульяновск: ИП Кеньшенская В. В., 2025. – С. 157–160.

12. Ханюков Д. А. Международный протокол и деловой этикет: учебное пособие. – Владивосток: Изд-во ДФУ, 2026. – 74 с.

13. Хоптяная В. С. Проблема формирования патриотического сознания и поведения молодежи // Булгаковские чтения. – 2017. – Т. 11, № 11. – С. 189–194.

14. Шевелёва О. В. Манеры для карьеры. Современный деловой протокол и этикет. – М.: Эксмо, 2020. – 384 с.

15. Шевченко С. Н. Формирование патриотического сознания студентов аграрного вуза в условиях современного общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 254–258.

16. Шевченко С. Н. Проблема патриотического воспитания современной молодежи // Образование: традиции и инновации: материалы V Международной научно-практической конференции / отв. ред. Н. В. Уварина. – Прага: WORLD PRESS, 2014. – С. 482–486.

References

1. Ilyasova A. V., Singer O. A. Patriotism as an element of student youth culture [Electronic resource]. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18007> (date of access: 02.03.2026). (In Russian)

2. Kotrutsa L. N. Formation of patriotic consciousness of students in modern schools. *Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2007, no. 3, pp. 176–183. (In Russian)

3. *Images and meanings of the Russian civilization: a pedagogical key for talented, thinking researchers, teachers and parents* / S. V. Tetersky, S. G. Teterskaya, D. A. Khanyukov, E. L. Shelkova, Yu. A. Yurmanov. Moscow, 2025, 132 p. (In Russian)

4. *Pedagogical Encyclopedia*. Chief editors A. I. Kairov, F. N. Petrov. Moscow: Soviet Encyclopedia Publ., 1964–1968. (In Russian)

5. Polonsky V. M. *A large thematic dictionary of education and pedagogy*. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ., 2017, 840 p. (In Russian)

6. *The Russian Pedagogical Encyclopedia*: in 2 volumes. Editor-in-chief V. V. Davydov. Moscow: The Great Russian Encyclopedia Publ., 1993–1999. (In Russian)

7. *Russian patriotism: origins, content, education in modern conditions*: textbook / A. N. Vyrshchikov, S. N. Klimov, M. B. Kusmartsev, et al. Moscow: Planeta Publ., 2010, 336 p. (In Russian)

8. Ruzha V. A. *Formation and development of the culture of patriotism of modern students: a sociological analysis*: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Social Sciences. Yekaterinburg, 2013, 24 p. (In Russian)

9. *Modern philosophical dictionary* / edited by V. E. Kemerova. 3rd ed. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 2004, 864 p. (In Russian)



10. Chikaeva T. A. Formation of patriotic consciousness of personality [Electronic resource]. *Manuscript*, 2019, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patrioticheskogo-soznaniya-lichnosti> (date of access: 02.03.2026). (In Russian)
11. Khanyukov D. A. A course on business etiquette as an integrated approach to the formation of patriotic consciousness of youth in extracurricular activities. *Upgrade 2030: strategy for the development of the youth environment*: proceedings of the III International Forum (Moscow, October 30–31, 2025). Ulyanovsk, 2025, pp. 157–160. (In Russian)
12. Khanyukov D. A. *International protocol and business etiquette*: textbook. Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern Federal University, 2026, 74 p. (In Russian)
13. Hoptyanaya V. S. The problem of the formation of patriotic consciousness and behavior of youth. *Bulgakov readings*, 2017, vol. 11, issue 11, pp. 189–194. (In Russian)
14. Sheveleva O. V. *Manners for a career. Modern business protocol and etiquette*. Moscow: Eksmo Publ., 2020, 384 p. (In Russian)
15. Shevchenko S. N. Formation of patriotic consciousness of students of an agrarian university in the conditions of modern society. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2017, vol. 6, issue 4 (21), pp. 254–258. (In Russian)
16. Shevchenko S. N. The problem of patriotic education of modern youth. *Education: traditions and innovations*: proceedings of the V International Scientific and Practical Conference. Ed. by N. V. Uvarin. Prague: WORLD PRESS Publ., 2014, pp. 482–486. (In Russian)

Информация об авторе

Ханюков Данил Анатольевич – ассистент Департамента туризма и гостеприимства, Школа экономики и менеджмента, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-1380-3657>, khaniukov.da@dvfu.ru

Information about the Author

Danil A. Khanyukov – Assistant of the Department of Tourism and Hospitality, School of Economics and Management, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-1380-3657>, khaniukov.da@dvfu.ru

Поступила: 02.03.2026; одобрена после рецензирования: 16.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 02.03.2026; approved after peer review: 16.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



Профессиональные дефициты и их профилактика у будущих учителей математики

Яровая Евгения Анатольевна

Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. *Введение.* Проблематика исследования определяется наличием противоречия между возросшими требованиями государства и общества к уровню математической подготовки выпускников общеобразовательных организаций и сохраняющимися профессиональными затруднениями педагогов в вопросах реализации обновленного содержания образования, формирования функциональной грамотности, использования цифровых технологий. Своевременное выявление и прогнозирование профессиональных дефицитов учителей математики являются необходимыми условиями для построения адресной методической поддержки, обеспечивающей повышение качества математического образования. Цель статьи – обоснование авторской модели профилактики профессиональных дефицитов у будущих учителей математики и определение средств ее реализации. *Методология.* Методологической основой исследования выступили системно-деятельностный и компетентностный подходы. Анализ теоретических положений научных исследований, сравнение, обобщение педагогического опыта позволили смоделировать четырехкомпонентную модель профилактики профессиональных дефицитов у студентов педагогических вузов – будущих учителей математики. *Результаты.* Результат состоит в построении циклограммы процесса диагностики профессиональных дефицитов педагогов и создании на ее основе авторской унифицированной (для различных профилей обучения) четырехкомпонентной модели профилактики профессиональных дефицитов у студентов педагогического вуза. Проведено экспериментальное исследование среди студентов 3–5 курсов, направленное на выявление возможных профессиональных дефицитов в аспекте будущего преподавания в общеобразовательной школе учебного курса «Вероятность и статистика», и продемонстрирована возможность частичной реализации модели профилактики за счет разработки и внедрения соответствующего массового открытого онлайн-курса. *Выводы.* Профилактика профессиональных дефицитов студентов через интеграцию данных о затруднениях практикующих педагогов позволяет не только устранять существующие образовательные лакуны, но и предупреждать возникновение новых, способствуя успешной профессиональной социализации и повышению готовности выпускников педагогического вуза к практической деятельности. Эффективным средством нивелирования профессиональных затруднений будущих учителей математики могут служить массовые открытые онлайн-курсы, интеграция которых в систему подготовки позволяет обеспечить адресную поддержку студентов в освоении необходимого теоретико-методического материала без необходимости внесения изменений в инвариантные документы, регламентирующие учебный процесс. Создание банка оперативных массовых открытых онлайн-курсов, предназначенных для своевременной профилактики профессиональных дефицитов, станет перспективным направлением дальнейшего исследования.



Ключевые слова: подготовка учителя математики; профессиональные дефициты; профилактика профессиональных дефицитов; обучение математике; вероятность и статистика.

Для цитирования: Яровая Е. А. Профессиональные дефициты и их профилактика у будущих учителей математики // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 91–111. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.08>

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания № 073-03-2026-022/1 от 06 февраля 2026 г. по проекту «Разработка концепции повышения качества подготовки будущего учителя математики к профессиональной деятельности».

Original article

Professional Deficits and Their Prevention in Future Mathematics Teachers

Evgeniya A. Yarovaya

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Introduction. The relevance of the research topic is determined by the contradiction between the increased requirements of the state and society for the level of mathematical training of graduates of general education institutions and the continuing professional difficulties of teachers in implementing the updated content of education, developing functional literacy, and using modern digital technologies. Timely identification and forecasting of professional shortcomings of mathematics teachers is a necessary condition for building an targeted system of methodological support that ensures improving the quality of mathematical education in general. The purpose is to develop and describe an author's four-component model for preventing professional shortcomings in future mathematics teachers based on the analysis of scientific and methodological literature, scientific publications, and professional experience, and to identify possible means for its implementation. *Methodology.* Based on the analysis of theoretical principles of scientific research, modeling, comparison, and generalization of pedagogical experience, an author's four-component model for preventing professional shortcomings in future mathematics teachers has been developed and described. *Results.* The author's innovative result consists in constructing a cyclogram of the process of diagnosing teachers' professional shortcomings and creating, on its basis, an author's unified (for various study profiles) four-component model for the prevention of professional shortcomings among students of a pedagogical university. The author identifies six main stages of the prevention of professional shortcomings and describes a possible mechanism for their implementation in the educational process and potential outcomes. An experimental study was conducted among 3rd–5th year students to identify possible professional shortcomings in the aspect of future teaching of the Probability and Statistics course in secondary schools, and the possibility of partially implementing a prevention model through the development and implementation of a corresponding mass open online course was demonstrated. *Conclusions.* The prevention of professional shortcomings of students through the integration of data on the difficulties of practicing teachers allows not only to eliminate existing educational gaps, but also to prevent the emergence of new ones, contributing to successful professional socialization and increasing the readiness of graduates of a pedagogical university for



practical activities. Mass open online courses can serve as an effective means of leveling the professional difficulties of future mathematics teachers, and their integration into the training system allows for targeted support of students in mastering the necessary theoretical and methodological material without the need to make changes to the invariant documents regulating the educational process. The creation of a bank of operational massive open online courses designed for timely prevention of professional shortages will be a promising area for further research.

Keywords: training of a mathematics teacher; professional shortages; prevention of professional shortages; teaching mathematics; probability and statistics.

For Citation: Yarovaya E. A. Professional Deficits and Their Prevention in Future Mathematics Teachers. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 91–111. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.08>

Financing. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of state assignment No. 073-03-2026-022/1 dated February 06, 2026 on the project “Developing a Concept for Improving the Quality of Training Future Mathematics Teachers for Professional Activities”.

Введение. Актуальность исследования профессиональных дефицитов учителей математики обусловлена комплексом факторов – от государственных задач до специфики самого предмета. В первую очередь это стратегическое значение математического образования. Математика является фундаментом научно-технологического развития страны. Согласно «Концепции развития математического образования в Российской Федерации»¹ высокий уровень преподавания математики – это вопрос национальной безопасности и технологического суверенитета. Соответственно, выявление дефицитов учителей необходимо для обеспечения качества подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей экономики.

Вторым важным фактором является трансформация содержания образования и новые ФГОС. В последние годы содержание школьной математики существенно изменилось: введена от-

дельная учебная линия «Вероятность и статистика», усилены требования к изучению геометрии, внедряются элементы финансовой грамотности. Многие педагоги обучались по программам, где эти разделы были представлены фрагментарно. Исследование дефицитов помогает понять, в какой методической поддержке нуждаются учителя при внедрении новых разделов программы.

Наблюдается корреляция между дефицитами учителя и результатами ГИА (ЕГЭ и ОГЭ). Анализ результатов профильного ЕГЭ по математике ежегодно выявляет «западающие» темы у выпускников (традиционно это стереометрия, задачи с параметром, теория чисел, вероятность). Существует гипотеза о «зеркальном» характере ошибок: ученики не справляются с задачами именно в тех областях, где у учителя присутствуют методические или предметные дефициты. Исследование позволяет разорвать этот цикл «воспроизводства» ошибок.

¹ Концепция развития математического образования в Российской Федерации: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/41d4b63b1dd474c16d7a.pdf> (дата обращения: 04.02.2026).



Нельзя не отметить и цифровую трансформацию математического образования. Преподавание математики сегодня требует владения специфическим инструментарием: системами динамической геометрии (GeoGebra, Desmos), математическими пакетами, интерактивными платформами. Цифровой разрыв между требованиями среды и навыками педагогов порождает технологические дефициты, которые препятствуют визуализации сложных математических абстракций.

Наконец, это социально-педагогический и кадровый аспекты. В условиях дефицита учителей математики в школах часто наблюдается высокая нагрузка на педагогов, а также привлечение специалистов с непрофильным образованием. В этой связи для разработки систем экспресс-подготовки и наставничества необходимо четко понимать структуру типичных профессиональных дефицитов как у начинающих учителей (профилактика ухода из профессии), так и у стажистов (профилактика деквалификации).

Профилактика профессиональных дефицитов будущих учителей математики является стратегическим условием обеспечения качества математического образования. Она позволяет реализовать пропедевтическую функцию высшего образования, предупреждая «зеркальное отражение» предметных затруднений педагога в результатах его будущих учеников. Своевременное устранение лакун в компетенциях студентов способствует их успешной профессиональной социализации и снижает риски кадровой дефицитности в системе общего образования.

Таким образом, наблюдается системное противоречие между декларируемой необходимостью повышения качества математического образования и фактическими результатами школь-

ников, обусловленное сохраняющимися профессиональными дефицитами как действующих, так и будущих учителей математики. Это препятствует достижению стратегических целей развития и требует разработки комплексных мер по модернизации системы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов.

Противоречие между указанными аспектами носит системный характер и может быть сформулировано как разрыв между стратегическими целями государства, реальными достижениями обучающихся и кадровым потенциалом системы образования. В научной литературе это комплексное противоречие раскрывается через три ключевых уровня.

1. Уровень «Цель – Результат». Государство и общество заявляют о необходимости форсированного повышения качества математического образования (согласно «Концепции развития математического образования в Российской Федерации») для обеспечения технологического суверенитета. Однако реальные образовательные результаты (по данным ЕГЭ, ОГЭ и ВПР) демонстрируют стагнацию в определенных кластерах:

- низкий уровень владения геометрическим материалом;
- трудности при решении задач с параметрами и логических задач;
- слабая сформированность математической грамотности (умения применять знания в жизни).

2. Уровень «Результат – Учитель» (дефициты действующих педагогов). Качество знаний ученика не может быть выше качества подготовки учителя. Выявленные профессиональные дефициты действующих учителей (методические, предметные, цифровые) становятся «бутылочным горлышком», ограничивающим рост качества образования:

- учителя часто испытывают затруднения в тех же разделах, что и их учени-



ки (особенно в новых темах, таких как «Вероятность и статистика», или сложных разделах профильного ЕГЭ);

- педагоги зачастую владеют алгоритмическим подходом, но испытывают дефицит в методиках развития креативного и критического мышления обучающихся.

3. Уровень «Учитель – Студент» (дефициты будущих педагогов). Система воспроизводства педагогических кадров нередко транслирует существующие дефициты. Будущие учителя математики (студенты) приходят в вуз, уже имея школьные пробелы в знаниях, которые не всегда полностью нивелируются за время обучения. Наблюдается разрыв между теоретической подготовкой в вузе и реальными профессиональными дефицитами, с которыми выпускник сталкивается в школе (неумение решать сложные задачи КИМ ЕГЭ, отсутствие навыков диагностики дефицитов у самих школьников).

Подготовка будущих учителей не носит опережающего характера; студенты готовятся к «школе прошлого», в то время как от них требуется работа в «школе будущего» с учетом высоких стандартов качества. Основное противоречие заключается в диссонансе между возрастающим социальным и государственным заказом на высокий уровень математической компетентности выпускников, обеспечивающий конкурентоспособность страны, и недостаточной эффективностью существующих механизмов профилактики и устранения профессиональных дефицитов как у практикующих учителей, так и у будущих педагогов. Данный разрыв приводит к циклическому воспроизводству образовательных лакун: дефицитарность компетенций учителя детерминирует низкие результаты обучающихся, часть которых впоследствии становится студентами педагогических вузов, сохраняя

и транслируя накопленные профессиональные затруднения.

Указанное противоречие приводит к проблеме создания системы прогностической диагностики, которая позволит выявлять и профилировать дефициты еще на этапе обучения в вузе, не дожидаясь, пока они превратятся в системные ошибки в работе со школьниками, и разработке инструментария для их ликвидации.

Цель статьи – обоснование модели профилактики профессиональных дефицитов у будущих учителей математики и определение средств ее реализации. Ее достижение осуществлено на основе анализа научно-методической литературы, научных публикаций и с учетом профессионального опыта автора и его коллег.

Методология. Исследование базируется на системно-деятельностном и компетентностном подходах. Методы исследования: теоретический анализ и синтез, моделирование, изучение и обобщение педагогического опыта, эксперимент.

Понятие «профессиональные дефициты» не имеет конкретного автора и определенной даты «открытия», так как оно формировалось на стыке нескольких дисциплин: менеджмента, психологии труда и педагогики. Его появление неразрывно связано с переходом от квалификационного подхода (знания, умения, навыки) к компетентностному подходу.

Анализ подходов к детерминации понятия «профессиональные дефициты» позволяет выделить несколько векторов его интерпретации.

1. Функционально-барьерный подход: дефициты рассматриваются как ингибиторы профессиональной деятельности, которые могут не рефлексироваться самим субъектом, но объективно препятствовать выполнению трудовых операций [4; 17].



2. Атрибутивный подход: акцент смещается на отсутствие или дефицитарность конкретных компонентов в структуре компетентности специалиста [8].

3. Компаративный подход: дефицит определяется как отрицательная разница между требуемым профилем компетенций и реальными способностями сотрудника в конкретной ситуации [18].

4. Прогностический подход: подчеркивается связь дефицитов с возникновением типичных затруднений в профессиональной практике и результатов образовательных достижений обучающихся [1; 4; 16; 17]. В данном контексте профессиональный дефицит признается фактором, детерминирующим негативные последствия для эффективности труда и ограничивающим траекторию карьерного роста специалиста.

Понятие «профессиональные дефициты» возникло как эволюция идей А. К. Марковой и зарубежных моделей Competency Gap Analysis и окончательно оформилось в российском научном поле в конце 1990-х – начале 2000-х гг. в трудах специалистов по психологии труда и педагогическому образованию (А. К. Маркова, С. Г. Вершловский, позже – работы исследователей ВШЭ и региональных институтов повышения квалификации) [2; 7; 15]. В настоящее время данное понятие получило широкое распространение в педагогике и образовательной сфере, в частности в методических рекомендациях Минпросвещения России в отношении педагогических

работников². Достаточно широкий терминологический обзор данного понятия представлен в работе Е. В. Девятериковой и Ю. Е. Штейнке³. В паспорте федерального проекта «Учитель будущего» зафиксировано следующее определение «Профессиональные дефициты – это отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, вызывающих типичные затруднения в реализации определенных направлений педагогической деятельности»⁴.

Особого внимания заслуживает исследование Н. А. Семеновой и С. И. Поздеевой, посвященное разработке технологии обработки массивов образовательных данных с целью диагностики профессиональных затруднений учителей [19]. Авторами установлена детерминированная связь между результатами обученности школьников и профилем дефицитарности педагогических кадров, а также сделан вывод о необходимости использования результатов подобного мониторинга как фундамента для системной коррекции программ предметно-методической подготовки студентов педагогических специальностей [19].

Истоки изучения профессиональных дефицитов прослеживаются в трудах представителей советской психологической школы (Н. В. Кузьмина, А. А. Реан), где данный феномен концептуализировался через категорию «затруднений», возникающих в процессе решения тру-

² Распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/608717062> (дата обращения: 17.02.2026).

³ Девятерикова Е. В., Штейнке Ю. Е. Непрерывное образование и профессиональные дефициты педагога: терминологический обзор // Основные тенденции и перспективы развития современной лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей по материалам XXXIX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2025. – С. 58–65.

⁴ Паспорт федерального проекта «Учитель будущего» [Электронный ресурс]. – URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Nach_proekty/Uchitel_budushhego/fp_uchitel_budushhego_25042019.pdf (дата обращения: 17.02.2026).



довых задач [14]. Согласно данной традиции затруднение интерпретируется как специфическое субъективное состояние напряженности и неудовлетворенности, детерминированное внешними условиями деятельности. При этом подчеркивается, что глубина этого состояния напрямую коррелирует с уровнем образовательной, нравственной и физической готовности специалиста, его субъективным отношением к выполняемым функциям [13].

Диагностика профессиональных дефицитов педагогов сегодня рассматривается не просто как контрольная процедура, а как стратегический инструмент управления качеством образования. Важность диагностики профессиональных дефицитов подчеркивается в научных публикациях [5; 6; 21], в том числе в системе дополнительного образования [10], с целью выявления и преодоления дефицитов предметно-методической подготовки студентов – будущих учителей

математики в аспекте современных требований [22].

Вопросы проектирования диагностического инструментария получили определенное освещение в современной научной литературе. В частности, А. Н. Иоффе представлен опыт разработки оценочных средств, базирующихся на технологии «Концепция одного урока» [11]. Данный подход позволяет верифицировать уровень сформированности методических компетенций педагога, идентифицировать актуальные профессиональные дефициты и выступает основанием для проектирования персонализированных траекторий профессионального совершенствования.

Отметим, что если раньше диагностика носила характер «проверки и наказания», то сегодня это инструмент сервисной поддержки учителя. Современный цикл выглядит следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Циклограмма процесса диагностики профессиональных дефицитов педагогов

Диагностика профессиональных дефицитов учителей является ключевым элементом современной системы управления качеством образования и персонализированного профессионального развития педагогических кадров. Ее необходимость обусловлена множеством

факторов, направленных как на самого педагога, так и на образовательную систему в целом. Диагностика профессиональных дефицитов позволяет точно выявить, какие конкретные компетенции отсутствуют или выражены недостаточно у учителя (например, недоста-



ток цифровых навыков, умения работать с определенной категорией обучающихся, предметные дефициты). На основе этих данных формируется индивидуальный маршрут развития, строится адресное повышение квалификации, что делает обучение целенаправленным, эффективным и экономичным. Преодоление профессиональных дефицитов дает учителю уверенность в своих силах, повышает профессиональную компетентность и мотивацию к дальнейшей деятельности, что способствует сохранению кадрового потенциала. В конечном итоге происходит систематическое улучшение качества педагогической деятельности и, как следствие, всей системы образования.

Диагностика связана с прогнозированием, причем эта связь в педагогике является функциональной и причинно-следственной. Если диагностика отвечает на вопрос «Что происходит сейчас?», то прогнозирование отвечает на вопрос «Что произойдет в будущем, если оставить все как есть или если внести изменения?». В контексте профессиональных дефицитов педагогов эту связь можно прокомментировать следующим образом. Поскольку прогнозирование невозможно без достоверных данных о текущем состоянии системы, то результаты диагностики (выявленные дефициты) служат базой данных, на основе которой строится экстраполяция. Если у 70 % респондентов выявлен дефицит определенных предметных компетенций, то можно предсказать типичные ошибки их учеников на итоговой аттестации (ЕГЭ или ОГЭ). Отмечается риск снижения качества обучения. Подобных примеров можно привести достаточно много: отсутствие навыков самообразования (рефлексивный дефицит) позволяет прогнозировать остановку в профессиональном росте специалиста; наличие высокого уровня дефицита регулятив-

ных или коммуникативных компетенций прогнозирует скорый психологический срыв или уход педагога из профессии (риск профессионального выгорания).

Таким образом, диагностика и прогнозирование образуют единый диагностико-прогностический цикл: диагностика выполняет аналитическую функцию, фиксируя состояние объекта в статике, в то время как прогнозирование выполняет динамическую функцию, определяя вектор и темп изменения этого состояния под влиянием выявленных факторов. Диагностика профессиональных дефицитов осуществляется, как уже было сказано ранее, в различных видах и формах у действующих учителей, как и дальнейшие коррекционные мероприятия. При этом сегодня наблюдается недооценивание доведения результатов диагностики до административных и методических служб педагогических вузов.

Формирование профессиональных дефицитов у молодых учителей (педагогов со стажем 3–5 лет) – это многофакторный процесс, обусловленный как внутренними (субъективными), так и внешними (институциональными) причинами. Ключевыми детерминантами формирования профессиональных дефицитов молодых педагогов выступают структурно-содержательный разрыв между вузовской подготовкой и требованиями актуальных ФГОС, адаптационные барьеры начального периода профессионализации, а также дефицит рефлексивных навыков, препятствующий своевременной идентификации когнитивных и методических лакун. В связи с вышесказанным особую ценность приобретают научные публикации, в которых проанализировано формирование возникающих у молодых педагогов предметных, психолого-педагогических, методических, рефлексивных, коммуникативных и цифровых про-



фессиональных затруднений, а также причины, осложняющие их преодоление [12; 20]. Полезен и практический опыт, накопленный в системе дополнительного профессионального образования [3; 9].

Результаты. Несмотря на многообразие форм диагностики и коррекции профессиональных дефицитов действующих учителей, актуальной проблемой остается отсутствие системной трансляции полученных данных в профильные вузы. Недооценка значимости такой обратной связи ограничивает возможности педагогических высших учебных заведений в части превентивного устранения потенциальных затруднений у будущих специалистов, т. е. профилактики.

Авторская четырехкомпонентная модель профилактики профессиональных дефицитов включает следующие структурные элементы.

1. Идентификация профессиональных дефицитов практикующих учителей математики, предполагающая выявление актуальных профессиональных дефицитов (предметных, методических, коммуникативных и др.) посредством специализированного диагностического инструментария или анализа агрегированных данных мониторинговых исследований.

2. Экспертный анализ образовательных программ высшего педагогического образования. Он направлен на верификацию корреляции между выявленными дефицитами практикующих педагогов и потенциальными структурно-содержательными лакунами (дефицит учебных часов, устаревание дидактических материалов, недостаточная глубина предметного содержания) в учебных планах и рабочих программах дисциплин, реализуемых в вузе.

3. Систематическая диагностика сформированности компетенций у студентов – будущих учителей математики. Она осуществляется с третьего курса

обучения посредством валидизированных методик (анкетирование, компетентностные задачи, кейс-стади) для выявления потенциальных дефицитов, коррелирующих с проблемными зонами практикующих учителей, с последующим комплексным анализом полученных результатов.

4. Разработка и/или адаптация методического инструментария для превентивной коррекции, которая включает подбор адекватных педагогических технологий, дидактических средств и образовательных ресурсов, способствующих целевому формированию требуемых компетенций и профилактике потенциальных профессиональных дефицитов у будущих учителей математики.

Обеспечение профилактики дефицитов у студентов – будущих педагогов на основе данных о текущих учителях – это создание системы опережающего обучения. В научной педагогике это называется построением обратной связи между рынком труда и системой профессиональной подготовки.

Структурные элементы модели раскрываются через выделение конкретных этапов профилактики профессиональных дефицитов будущих учителей, демонстрирующих в динамике их взаимосвязь (табл.).

Таким образом, профилактика дефицитов будущих педагогов обеспечивается через интеграцию результатов мониторинга профессиональной деятельности действующих учителей в проектирование образовательных программ высшего образования. Это позволяет реализовать компенсаторную (заполнение существующих «лакун») и пропедевтическую (предупреждение потенциальных затруднений) функции обучения, обеспечивая высокую адаптивность выпускника к реальным условиям образовательной среды.



Этапы профилактики профессиональных дефицитов и их характеристика

№ п/п	Этапы профилактики профессиональных дефицитов	Основная идея	Механизм реализации	Результат
1	2	3	4	5
1	Трансформация содержания образования	Данные о дефицитах действующих учителей становятся «техническим заданием» для педагогических вузов	Актуализация учебных планов и рабочих программ дисциплин и практик. При невозможности – создание MOOK	Профилактика ситуации, когда выпускник придет в школу и столкнется с проблемой: обучаем его решению этой проблемы заранее
2	Разработка прогностических моделей компетенций	Создание «портрета педагога будущего» на основе современных трендов (например, внедрение ИИ в школах)	Внедрение дисциплин по выбору, которые готовят к еще не возникшим, но неизбежным вызовам. При невозможности – создание MOOK	Предотвращение возникновения «хронических» дефицитов в будущем
3	Внедрение «входной» и промежуточной диагностики в вузе	Понимание дефицитов самого студента: предметных, методических коммуникативных и др.	Использование адаптированных для студентов инструментов диагностики, что и для учителей. Проверка на этапе текущей (компетентностные задания), промежуточной (зачеты, экзамены, в том числе демонстрационные) аттестации	Выявление персональных дефицитов на этапе обучения. Студент получает возможность добрать нужные знания (через курсы, практику, факультативы) еще до получения диплома
4	Создание симуляционной среды и клинической практики	Практическое погружение в педагогическую деятельность в целях профилактики неумения применять знания	Использование кейс-методов и профессиональных проб, моделирующих ситуации, в которых действующие педагоги чаще всего совершают ошибки (по данным диагностики)	Отработка сложных сценариев в безопасной среде. Будущий педагог получает «прививку» от типичных ошибок
5	Обучение навыкам самодиагностики и рефлексии	Развитие способности педагога самостоятельно находить и устранять свои пробелы. Студент должен научиться пользоваться диагностическим инструментарием	Включение в программу подготовки модулей по самоаудиту компетенций. При невозможности – создание MOOK	Формирование рефлексивной позиции. Педагог-выпускник, обладающий навыком самодиагностики, сможет самостоятельно осуществлять профилактику собственных дефицитов на протяжении всей карьеры



Окончание табл.

1	2	3	4	5
6	Система «бесшовного» перехода (вуз – школа)	Профилактика дефицитов адаптационного периода	На основе прогноза трудностей первого года работы (адаптационных дефицитов) за молодым учителем закрепляется наставник, который владеет инструментами диагностики	Раннее купирование возникающих дефицитов в первый год работы, что предотвращает их переход в устойчивую стадию

Продemonстрируем функционирование разработанной модели на примере выявления потенциальных дефицитов и их профилактики в контексте преподавания вероятностно-статистической линии в школьном курсе математики.

Введение курса «Вероятность и статистика» как самостоятельного учебного предмета (в рамках обновленных ФГОС) стало одним из самых серьезных вызовов для учительского сообщества за последние десятилетия. Проблема готовности учителей математики к преподаванию этого курса носит многоуровневый характер и включает в себя предметные, методические и психологические аспекты.

1. Предметные дефициты (недостаток знаний). Причинами этого являются:

- устаревание вузовской базы. Многие действующие учителя проходили курс теории вероятностей в вузе 20–30 лет назад в сокращенном объеме. Статистика часто преподавалась формально, без привязки к школьной методике;
- смена фокуса. Современный школьный курс делает упор не только на классическое определение вероятности, но и на математическую статистику (интервальные оценки, проверка гипотез, работа с реальными данными), в которой у многих педагогов нет уверенного практического навыка;
- сложность задач профильного уровня. Современные задания ЕГЭ по вероятности стали сложнее (формула Байеса, условная вероятность), что требует от

учителя глубокого понимания предмета, выходящего за рамки «решения по шаблону».

2. Методические трудности (как учить?). Это:

- отсутствие «насмотренности». В геометрии или алгебре у учителя есть десятилетиями отработанные методические приемы. В статистике педагоги еще не выработали интуитивное понимание: какие темы «западают», какие примеры лучше объясняют концепцию математического ожидания или дисперсии;
- переход от детерминизма к стохастике. Математика в школе всегда была наукой о «точных ответах». «Вероятность и статистика» учит работать с неопределенностью. Учителям сложно перестроить мышление учеников (и свое собственное) с поиска единственно верного числа на анализ шансов и оценку погрешностей;
- проблема оценивания. Как оценивать статистический проект или выводы по графику? Традиционные критерии проверки «правильно/неправильно» здесь работают хуже, так как статистика допускает разные интерпретации данных.

3. Ресурсные и организационные проблемы:

- дефицит качественных учебников. Первое время курс внедрялся в условиях нехватки апробированных учебных пособий. Учителя были вынуждены самостоятельно собирать материал из разных источников;



- инструментальный разрыв. Современная статистика невозможна без ИТ (Excel, Python, GeoGebra). У многих учителей математики (особенно стажистов) есть дефицит цифровых компетенций именно в части обработки данных, а не просто оформления презентаций;

- учебное время. Выделение отдельного часа на «Вероятность и статистику» часто воспринимается как нагрузка, отнимающая время у «базовых» алгебры и геометрии, подготовка к которым кажется более приоритетной.

4. Психологические барьеры:

- синдром «новичка». Опытные учителя, имеющие высшие категории, внезапно оказались в ситуации, когда они знают предмет ненамного лучше сильных учеников. Это порождает страх ошибки и нежелание глубоко погружаться в тему;

- сопротивление изменениям. Происходит восприятие курса как «временного эксперимента» или «ненужного усложнения программы», что снижает мотивацию педагога к качественному переобучению.

Вышеуказанные положения детерминируют генезис профессиональных затруднений учителей математики (*первый структурный элемент четырехкомпонентной модели*). Стратегии преодоления указанных дефицитов институционализированы на уровне профессиональных объединений посредством функционирования систем горизонтального обучения, реализации модульных курсов повышения квалификации и использования цифровых образовательных платформ. Сравнительный анализ кадрового потенциала показывает, что молодые учителя характеризуются меньшей выраженностью психологических барьеров, а также более высоким уровнем цифровой компетентности, что обеспечивает им значительную степень адаптивности к требованиям актуаль-

ных образовательных стандартов в сравнении с педагогами-стажистами.

Тем не менее, как показывает анализ учебных планов подготовки бакалавров педагогических математических профилей и рабочих программ дисциплин (*второй структурный элемент четырехкомпонентной модели*), потенциальными профессиональными дефицитами могут стать предметные и методические компетенции. В учебном плане подготовки по профилям «Математическое образование» и «Математика и Информатика» дисциплина «Теория вероятностей и математическая статистика» изучается в 5 семестре (очная форма обучения), на ее освоение отведено 3 зачетных единицы (108 ч.), из них 54 ч. – контактная работа, 54 ч. – самостоятельная работа, промежуточная аттестация в форме зачета. При заочной форме обучения количество часов составляет, соответственно, 16 ч. и 92 ч. в 7 семестре. В курсе «Методики обучения математике», как показывает опыт, на методические аспекты преподавания вероятностной линии отводится 2–4 ч., в лучшем случае не более 6 академических часов, включая самостоятельную работу.

Проведенное анкетирование студентов 3–5 курсов бакалавриата и 1 курса магистратуры ИФМИТО по выявлению потенциальных профессиональных дефицитов позволило сделать следующие выводы (*третий структурный элемент четырехкомпонентной модели*).

На вопрос № 4 анкеты «Насколько уверенно Вы владеете теоретическими основами и методами курса “Вероятность и статистика” в объеме, необходимом для преподавания в школе (базовый и углубленный уровни)?» 53 % респондентов ответили, что владеют на среднем уровне, имеются отдельные затруднения (рис. 2). Ни один из респондентов не считает себя полностью уверенным в плане теоретической подготовки.



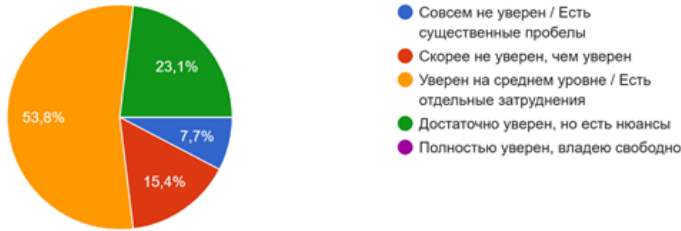


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос № 4 анкеты

Ответы на вопрос № 6 «Оцените свой уровень навыков решения задач повышенной сложности (олимпиадного уровня или уровня профильного ЕГЭ) по “Вероятности и статистике”» распределились следующим образом: 61,5 %

респондентов оценили свой уровень как средний, 15,4 % – как очень низкий (рис. 3). Как и в предыдущем случае, нет студентов, владеющих навыками решения сложных задач на высоком уровне.

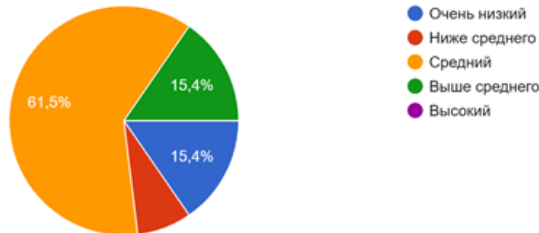


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос № 6 анкеты

Исследование готовности к преподаванию (методический аспект) включало вопросы, в которых респондентам предлагалось оценить свою уверенность в решении различных методических задач, например «Объяснять базовые понятия доступным языком», «Показывать прикладное значение тем (связь с жизнью)», «Использовать цифровые инструменты

(программы, онлайн-ресурсы) для визуализации данных и расчетов» и др. От трети до половины респондентов оценивали разные методические аспекты в основном баллом «3». Порадовало, что параметр 7.1 «Объяснять базовые понятия доступным языком» почти 70 % респондентов оценили на высоком уровне (рис. 4).

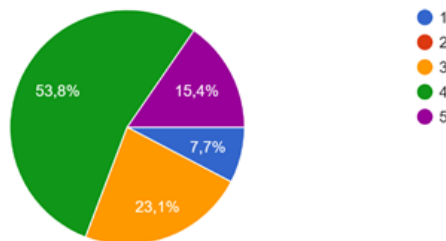


Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос № 7.1 анкеты

На рисунке 5 представлено обобщенное распределение ответов на вопрос № 7 анкеты «Оцените, насколько уверены Вы себя чувствуете в роли будущего учителя математики, который будет

преподавать следующие аспекты курса “Вероятность и статистика” (поставьте соответствующую цифру от 1 до 5, где 1 – абсолютно не уверен, 3 – скорее уверен, чем нет, 5 – полностью уверен)».

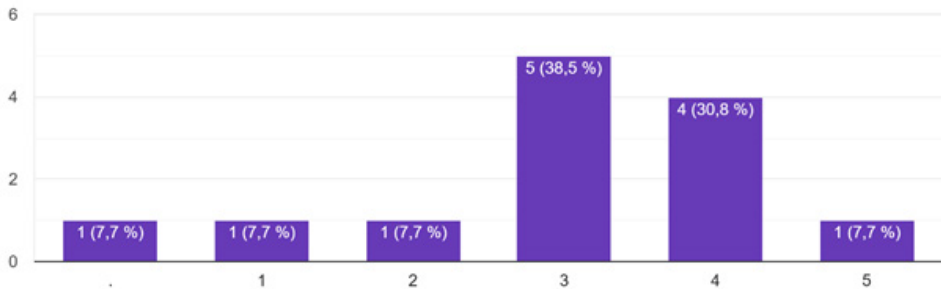


Рис. 5. Распределение ответов респондентов на вопрос № 7 анкеты

Рефлексивный анализ предметных и методических компетенций студентов позволил констатировать наличие выраженных профессиональных дефицитов у значительной доли будущих учителей математики в области реализации учебного курса «Вероятность и статистика». Установлено, что регламентированная учебным планом трудоемкость теоретического, практического и методического модулей подготовки является недоста-

точной для обеспечения эффективной профессиональной адаптации и уверенного вхождения выпускников в педагогическую деятельность. Это осознают и сами студенты, считая уместным различные формы дополнительной подготовки или поддержки по курсу «Вероятность и статистика» для повышения своих профессиональных компетенций (рис. 6).



Рис. 6. Распределение ответов респондентов на вопрос № 7 анкеты

Возможной формой профилактики данного профессионального дефицита может стать включение в программы подготовки будущих учителей расширенных модулей «Школьная статистика

и методика ее преподавания», например в виде курса по выбору (четвертый структурный элемент четырехкомпонентной модели). На текущий момент в активной фазе находится переход си-

системы высшего образования России на новую национальную модель, предусматривающую увеличение сроков обучения. В частности, для инженерных, педагогических и врачебных специальностей на уровне базового высшего образования стандартным сроком стали 5–5,5 лет, что фактически соответствует формату специалитета. У разработчиков обновленных учебных планов и рабочих программ появляется возможность организации системы профилактики профессиональных дефицитов учителей-предметников с учетом запросов общества.

Эффективным средством профилактики профессиональных дефицитов в части преподавания учебного курса «Вероятность и статистика» сегодня могут стать массовые открытые онлайн-курсы (МООК), которые не требуют вмешательства в учебные планы и программы дисциплин и практики. Это формат дистанционного обучения, который объединяет три ключевые характеристики:

1. Массовый: на курс могут одновременно записаться тысячи и десятки тысяч человек.
2. Открытый: доступ к материалам чаще всего бесплатен, а для обучения не нужно иметь диплом или статус студента конкретного вуза.
3. Онлайн-курс: обучение проходит полностью в интернете и имеет четкую структуру (лекции, практические задания, тесты, сроки выполнения заданий,

итоговая аттестация).

МООК – идеальный инструмент для оперативной ликвидации выявленных профессиональных дефицитов в удобном для студента темпе.

Результаты эмпирического исследования, проведенного среди обучающихся Института физико-математического, информационного и технологического образования НГПУ, свидетельствуют о положительной оценке студентами массовых открытых онлайн-курсов как эффективного инструмента организации самостоятельной работы. Свыше 50 % респондентов, идентифицирующих наличие субъективных дефицитов в предметной и методической подготовке к реализации школьного курса «Вероятность и статистика», выразили готовность к их нивелированию посредством специализированного МООК в рамках дополнительного обучения.

На основе анализа результатов проведенного исследования преподавателями кафедры геометрии и методики обучения математике НГПУ был создан бесплатный МООК для студентов математических профилей, размещенный на платформе МООК НГПУ. На рисунке 7 показана стартовая страница курса «Теоретические и методические основы преподавания учебного курса “Вероятность и статистика” в общеобразовательной организации».

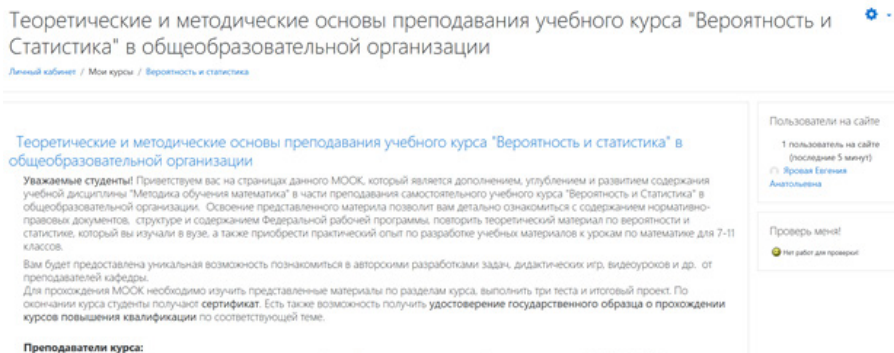


Рис. 7. Стартовая страница МООК

Проектируемый МООК базируется на результатах диагностики предметных и методических дефицитов студентов и включает три ключевых тематических раздела. Первый раздел – «Нормативно-правовое обеспечение реализации курса “Вероятность и статистика” в контексте обновленных ФГОС» – ориентирован на формирование системы знаний о регламентирующей базе (ФГОС, федеральные рабочие программы), определяющей специфику преподавания дисциплины на уровнях основного и среднего общего образования. Второй раздел – «Теоретический фундамент преподавания курса

“Вероятность и статистика”» – направлен на актуализацию и систематизацию знаний, полученных в ходе вузовской подготовки, и нивелирование когнитивных лакун. Содержание раздела коррелирует с дидактическими единицами школьной программы и структурировано в девяти модулях, представленных в мультимедийном формате. Лаконичное изложение категориального аппарата сопровождается праксеологическим компонентом: разбором типовых задач, в том числе из контрольно-измерительных материалов ЕГЭ профильного уровня (рис. 8).

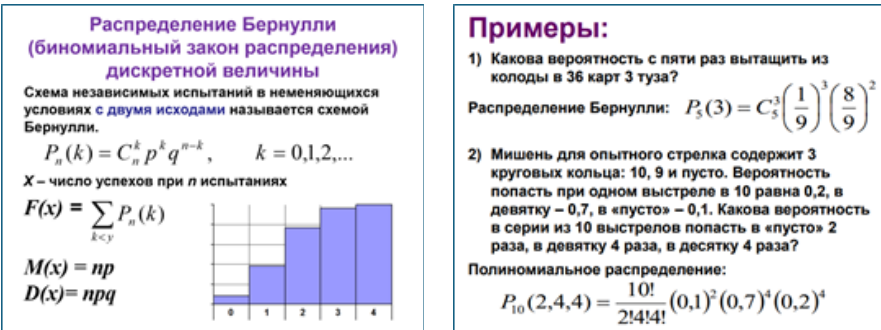


Рис. 8. Примеры слайдов презентации по модулю

Третий тематический блок – «Содержательно-методические аспекты реализации курса “Вероятность и статистика” на уровне основного общего образования» – аккумулирует сравнительный анализ программ базового и углубленного уровней, методический инструментарий и экспертные рекомендации по проектированию учебного процесса. Особое внимание уделено анализу диагностического потенциала контрольно-измерительных материалов ОГЭ и ЕГЭ (базового и профильного уровней), а также презентации авторских методических разработок для 7 класса, подготовленных профессорско-преподавательским составом кафедры.

Ресурсная база курса дополнена разделом методического сопровождения, включающим репозиторий сценариев

уроков, ссылки на верифицированные статистические базы данных и авторские электронные учебные пособия. Верификация образовательных результатов осуществляется посредством двухуровневой системы аттестации: промежуточного мониторинга в форме тестирования и итогового проектирования авторской методической разработки. Успешное освоение программы подтверждается сертификатом, при этом интеграция курса с действующей программой дополнительного профессионального образования обеспечивает обучающимся возможность получения удостоверения о повышении квалификации установленного образца после получения диплома о высшем образовании.

Пилотная реализация МООК запланирована на текущий учебный год;

результаты апробации и эмпирические данные будут представлены в последующих публикациях.

Выводы. Обеспечение высокого качества математической подготовки интерпретируется сегодня как фундаментальный фактор национальной безопасности и необходимое условие укрепления технологического суверенитета государства. В данной связи системная идентификация и последующее нивелирование профессиональных дефицитов педагогических кадров выступают критически важным инструментом повышения качества человеческого капитала, релевантного потребностям наукоемких и высокотехнологичных отраслей экономики.

Актуализация ФГОС обусловила существенную трансформацию дидактических единиц школьного курса математики. Выявление профессиональных дефицитов педагогов, обусловленных несоответствием между вузовской подготовкой и инновационным содержанием образования (в частности, в области вероятностно-статистических методов), выступает инструментом оптимизации методической помощи и обеспечения качества учебного процесса в общеобразовательной организации.

Современная диагностика профессиональных дефицитов трансформируется из процедуры контроля в механизм стратегического управления. Ее значимые функции включают переход к адресным образовательным траекториям, нивелирование причин низкой успеваемости школьников, верификацию квалификации на соответствие стандартам, а также ресурсную и психологическую стабилизацию педагогической среды.

Профилактика профессиональных дефицитов студентов через интеграцию данных о затруднениях практикующих педагогов реализует принцип прогностичности высшего образования. Сочетание компенсаторной и пропедевтической функций в рамках такой подготовки

позволяет не только устранять существующие образовательные лакуны, но и предупреждать возникновение новых, способствуя успешной профессиональной социализации и повышению готовности выпускников к практической деятельности.

Массовые открытые онлайн-курсы рассматриваются сегодня как эффективный механизм нивелирования профессиональных затруднений будущих учителей математики. Интеграция MOOK в систему подготовки позволяет обеспечить адресную поддержку студентов в освоении стохастической линии, сохраняя при этом инвариантность основных профессиональных образовательных программ и не требуя внесения структурных изменений в графики учебного процесса и практик.

Перспективами дальнейших исследований в данном направлении может стать следующее.

1. Предиктивная диагностика – переход от констатации дефицитов («что уже не знает учитель») к прогнозированию потенциальных проблем на основе анализа траектории обучения студента в вузе. Использование нейросетей для выявления корреляции между оценками студента и будущими трудностями в школе.

2. Автоматизация системы мониторинга: разработка алгоритмов, которые анализируют результаты ВПР, ОГЭ и ЕГЭ учеников и автоматически формируют «профиль дефицитов» их учителя, предлагая адресные модули обучения.

3. Разработка динамических моделей профессиональных компетенций (цифровых профилей). Исследования будут направлены на то, чтобы этот профиль обновлялся в течение всей жизни педагога (Lifelong Learning), фиксируя как новые достижения, так и вновь возникающие лакуны в связи с изменением ФГОС или технологий.



4. Исследование эффективности адаптивных онлайн-курсов, которые подстраиваются под пользователя в реальном времени. Если система видит, что студент/учитель быстро справляется с комбинаторикой, но «зависает» на условной вероятности, она мгновенно меняет структуру курса, предлагая дополнительные материалы именно по этой теме.

5. Совершенствование разработанной четырехкомпонентной модели профилактики профессиональных дефицитов будущих учителей математики и ее адаптация к новым инструментам

(п. 1–4) и создание банка оперативных МООК, предназначенных для своевременной профилактики профессиональных дефицитов.

6. Исследование отечественных и зарубежных моделей бесшовного перехода «вуз – школа». Научный поиск будет сосредоточен на создании единой системы, где вуз не просто «выпускает» специалиста, а продолжает курировать его профессиональный рост, используя данные о его работе в школе для корректировки программ обучения новых поколений студентов (то, о чем мы говорили как об «опережающем обучении»).

Список источников

1. Асхадуллина Н. Н., Талышева И. А. Профессиональные дефициты учителей в построении образовательных стратегий обучающихся профильных психолого-педагогических классов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-3. – С. 13–17.

2. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы. – М.: Гиппо, 2008. – 352 с.

3. Бывшева М. В., Галагузова Ю. Н., Демышева А. С., Идрисова О. И. «Уральская школа учителей» как форма восполнения профессиональных дефицитов педагогов // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 3 (64). – С. 482–487.

4. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105–112.

5. Геворкян Е. Н., Иоффе А. Н., Шалашова М. М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста // Педагогика. – 2020. – № 1. – С. 74–86.

6. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования [Электронный ресурс] // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 4. – С. 33–45. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46513824> (дата обращения: 20.02.2026).

7. Даутова О. Б., Игнатьева Е. Ю., Кузина Н. Н. Педагогическое наследие профессора С. Г. Вершловского и его вклад в развитие андрагогики // Человек и образование. – 2020. – № 1 (62). – С. 104–109.

8. Дудина О. П. Мониторинг профессиональных дефицитов как механизм развития кадрового потенциала педагогических работников системы профессионального образования Республики Марий Эл // Туныктышо. Учитель. – 2020. – № 4. – С. 26–29.

9. Елизарова Л. В., Трубицина О. И., Перевёрткина М. С., Баграмова Н. В., Костина Е. А. Потенциал интеграции дополнительного профессионального и высшего образования в компенсации профессиональных дефицитов педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 1. – С. 77–89.

10. Журавлева О. Н., Андреевская Т. П., Александрова С. В. Входная диагностика профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования педагогов (на примере оценивания уровня информационно-аналитической компетенции учителя истории) // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 1 (38). – С. 97–106.



11. Иоффе А. Н. «Концепция одного урока»: инструментарий определения методических дефицитов для профессионального роста учителя истории // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 3. – С. 3–9.
12. Исаева З. И., Конопко Е. А., Тарамова Х. С., Умарова Л. Х. Предметные и методические дефициты молодых учителей математики, физики и информатики в условиях цифровой трансформации образования // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 6 (78). – С. 776–791.
13. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 72 с.
14. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. – Рыбинск: НИЦ развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.
15. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
16. Мозгова Д. А., Замятина О. М. Верификация результатов технологии оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов на основе анализа образовательных результатов учеников // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2022. – Т. 5, № 1 (18). – С. 56–62.
17. Потемкина Т. В. Проблемы выявления профессиональных дефицитов учителей при проектировании программ повышения качества образования // Источник. – 2018. – № 1. – С. 6–9.
18. Пристupa Е. Н. Профессиональные дефициты педагогических работников в сфере воспитательной работы с несовершеннолетними // Вестник Московского государственного областного университета. – 2023. – № 1. – С. 121–132.
19. Семенова Н. А., Поздеева С. И. Изменения содержания профессиональной подготовки будущих педагогов на основе данных оценки качества общего образования и уровня компетенций учителей // Психология человека и общества. – 2022. – № 9 (50). – С. 33–36.
20. Ценюга С. Н., Ценюга И. Н., Воронова О. А. Предпосылки формирования профессиональных дефицитов молодых учителей // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 10. – С. 83–92.
21. Шаповалова О. В. Вариативный подход к развитию компетентности педагогов на основе определения профессиональных дефицитов [Электронный ресурс] // Збірник наукових прац Академії післядипломної адукації. – 2023. – № 21. – С. 486–497. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67347930> (дата обращения: 20.02.2026).
22. Шкерина Л. В., Шапкина М. Б., Табинова О. А. Выявление и преодоление предметных дефицитов студентов – будущих учителей математики // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 173–192.

References

1. Askhadullina N. N., Talyшева I. A. Professional Deficits of Teachers in Building Educational Strategies for Students of Specialized Psychological and Pedagogical Classes. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 78-3, pp. 13–17. (In Russian)
2. Boyatsis R. *The Competent Manager. A Model of Effective Work*. Moscow: Gippo Publ., 2008, 352 p. (In Russian)
3. Byvsheva M. V., Galaguzova Yu. N., Demysheva A. S., Idrisova O. I. “The Ural School of Teachers” as a Form of Filling in Professional Deficits of Teachers. *Business. Education. Law*, 2023, no. 3 (64), pp. 482–487. (In Russian)
4. Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostics of Professional Deficits of Modern Teachers Based on the Results of Professional Activity. *Pedagogical Education in Russia*, 2022, no. 2, pp. 105–112. (In Russian)



5. Gevorkyan E. N., Ioffe A. N., Shalashova M. M. Diagnostics of a Teacher: From Control Measurement to Deficits Identification for Professional Growth. *Pedagogics*, 2020, no. 1, pp. 74–86. (In Russian)
6. Gutnik I. Yu. Pedagogical Diagnostics of Teachers' Professional Deficits in the Context of Modern Education Transformation [Electronic resource]. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, issue 4, pp. 33–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46513824> (date of access: 20.02.2026). (In Russian)
7. Dautova O. B., Ignatieva E. Yu., Kuzina N. N. Pedagogical Heritage of Professor S. G. Vershlovsky and His Contribution to the Development of Andragogy. *Man and Education*, 2020, no. 1 (62), pp. 104–109. (In Russian)
8. Dudina O. P. Monitoring of Professional Deficits as a Means of Forming an Effective System of Continuous Professional Development for Teachers of Professional Educational Organizations. *Teacher*, 2020, no. 4, pp. 26–29. (In Russian)
9. Elizarova L. V., Trubitsina O. I., Perevertkina M. S., Bagramova N. V., Kostina E. A. The potential of integrating additional professional and higher education in compensating for professional deficits of teachers. *Siberian Pedagogical Journal*, 2026, no. 1, pp. 77–89. (In Russian)
10. Zhuravleva O. N., Andreevskaya T. P., Alexandrova S. V. Input diagnostics of professional deficits in the system of additional professional education of teachers (using the example of assessing the level of information and analytical competence of a history teacher). *Scientific support of the personnel development system*, 2019, no. 1 (38), pp. 97–106. (In Russian)
11. Ioffe A. N. "The Concept of a Single Lesson": A Tool for Identifying Methodological Shortcomings for the Professional Growth of a History Teacher. *Teaching History at School*, 2019, no. 3, pp. 3–9. (In Russian)
12. Isaeva Z. I., Konopko E. A., Taramova Kh. S., Umarova L. Kh. Subject and Methodological Shortcomings of Young Teachers of Mathematics, Physics, and Computer Science in the Context of Digital Transformation of Education. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 6 (78), pp. 776–791. (In Russian)
13. Kuzmina N. V. *Essays on the Psychology of Teacher's Work. Psychological Structure of Teacher's Activity and Formation of His Personality*. Leningrad: Publishing House of the Leningrad State University Press, 1967, 72 p. (In Russian)
14. Kuzmina N. V., Rean A. A. *Professionalism of Pedagogical Activity*. Rybinsk: Research Center for Youth Creativity Development, 1993, 54 p. (In Russian)
15. Markova A. K. *Psychology of Professionalism*. Moscow: International Humanitarian Fund "Znanie", 1996, 312 p. (In Russian)
16. Mozgova D. A., Zamyatina O. M. Verification of the Results of the Technology for Assessing the Professionalism and Competence Level of Teachers Based on the Analysis of Students' Educational Results. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, 2022, vol. 5, issue 1 (18), pp. 56–62. (In Russian)
17. Potemkina T. V. Problems of Identifying Teachers' Professional Deficiencies in Designing Programs for Improving the Quality of Education. *Source*, 2018, no. 1, pp. 6–9. (In Russian)
18. Pristupa E. N. Professional Deficits of Teachers in the Field of Educational Work with Minors. *Bulletin of the Moscow State Regional University*, 2023, no. 1, pp. 121–132. (In Russian)
19. Semenova N. A., Pozdeeva S. I. Changes in the content of professional training for future teachers based on data on the quality of general education and the level of teachers' competencies. *Psychology of Man and Society*, 2022, no. 9 (50), pp. 33–36. (In Russian)
20. Tsenyuga S. N., Tsenyuga I. N., Voronova O. A. Prerequisites for the Formation of Professional Deficits in Young Teachers. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, issue 10, pp. 83–92. (In Russian)

21. Shapovalova O. V. A Varied Approach to the Development of Teachers' Competence Based on the Identification of Professional Deficits [Electronic resource]. *Collection of scientific papers of the Academy of Postgraduate Education*, 2023, no. 21, pp. 486–497. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67347930> (date of access: 20.02.2026).

22. Shkerina L. V., Shashkina M. B., Tabinova O. A. Identification and Overcoming of Subject Deficits of Students – Future Mathematics Teachers. *Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 4 (58), pp. 173–192. (In Russian)

Информация об авторе

Яровая Евгения Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики обучения математике, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8178-2117>, jnar1@yandex.ru

Information about the Author

Evgeniya A. Yarovaya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Geometry and Methods of Teaching Mathematics, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8178-2117>, jnar1@yandex.ru

Поступила: 28.02.2026; одобрена после рецензирования: 12.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 28.02.2026; approved after peer review: 12.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



Научная статья

УДК 376.4

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.09

Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного дошкольного образования

Рюмина Татьяна Владимировна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Беркутова Марина Александровна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Цель статьи – разработка, апробация и оценка эффективности модульной программы формирования психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного дошкольного образовательного учреждения. Программа ориентирована на преодоление ключевого противоречия между декларируемой важностью роли семьи и практическим отсутствием систем, переводящих теоретические знания в устойчивые родительские умения и навыки. Основная идея работы: формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра будет эффективным, если оно реализуется через системную, практико-ориентированную модульную программу, комплексно развивающую четыре взаимосвязанных компонента компетентности (когнитивный, функциональный, мотивационный, личностный) в логике деятельностно-компетентностного подхода. Инновационность программы заключается в ее целостном построении, где каждый теоретический блок завершается практическим модулем, обеспечивающим перевод знаний в конкретные умения, а также в дифференцированном и гендерно-чувствительном подходе, повышающем вовлеченность как матерей, так и отцов. Эмпирическое исследование подтвердило, что такая программа приводит к статистически значимому росту уровня знаний, практических навыков, позитивной динамике мотивационной и личностной сфер родителей, способствуя не только развитию специфических компетенций, но и гармонизации детско-родительских отношений и снижению уровня стресса в семье.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность родителей; расстройства аутистического спектра; инклюзивное дошкольное образование; модульная программа; деятельностно-компетентностный подход; практико-ориентированное обучение; гендерная специфика; детско-родительские отношения; междисциплинарное взаимодействие; психологическое сопровождение семьи.

Для цитирования: Рюмина Т. В., Беркутова М. А. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного дошкольного образования // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 112–124. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.09>



Developing Psychological and Pedagogical Competence in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders in an Inclusive Preschool Education Setting

Tatyana V. Ryumina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Marina A. Berkutova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The purpose of this article is to develop, test, and evaluate the effectiveness of a modular program for developing psychological and pedagogical competence in parents of children with autism spectrum disorders in an inclusive preschool setting. The program aims to overcome the key contradiction between the declared importance of the role of the family and the virtual absence of systems that translate theoretical knowledge into sustainable parenting skills. The main idea of the study is that the development of professional development for parents of children with autism spectrum disorders will be effective if implemented through a systemic, practice-oriented modular program that comprehensively develops four interrelated competence components (cognitive, functional, motivational, and personal) within the logic of an activity-competency approach. The program's innovative nature lies in its holistic design, where each theoretical block culminates in a practical module that translates knowledge into specific skills, as well as in its differentiated and gender-sensitive approach, which increases the engagement of both mothers and fathers. An empirical study confirmed that this program leads to a statistically significant increase in knowledge, practical skills, and positive dynamics in the motivational and personal spheres of parents, contributing not only to the development of specific competencies but also to the harmonization of parent-child relationships and the reduction of family stress.

Keywords: psychological and pedagogical competence of parents; autism spectrum disorders; inclusive preschool education; modular program; activity-competence approach; practice-oriented learning; gender specificity; parent-child relationships; interdisciplinary interaction; psychological support of the family.

For Citation: Ryumina T. V., Berkutova M. A. Developing Psychological and Pedagogical Competence in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders in an Inclusive Preschool Education Setting. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 112–124. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.09>

Введение. Современная образовательная парадигма, закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», провозглашает принципы гуманизации и инклюзии, признавая семью ребенка с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) ключевым субъектом образовательного и коррекционно-развивающего процесса. Особую актуальность данная позиция приобретает в контексте воспитания

детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), чье успешное развитие напрямую зависит от непрерывности и согласованности усилий специалистов и родителей, выступающих их основными «агентами» терапии в повседневной жизни. Как справедливо отмечают Т. В. Рюмина и Н. В. Сергеев, «семья выполняет роль первого и важнейшего агента воспитания в жизни ребенка и сохраняет свое ведущее положение в кон-



курентных условиях воспитательного воздействия внесемейных референтов, таких как дошкольные, внешкольные, школьные учреждения, окружение ребенка, сверстники и т. д.» [8, с. 124]. Именно поэтому задача формирования родительской компетентности носит не теоретический, а сугубо практический характер: без продуктивного и умелого участия родителей самые современные психолого-педагогические технологии в инклюзивном детском саду не дают должного результата [6].

Однако, как показывают исследования, родители детей с РАС зачастую оказываются в ситуации «двойной исключенности»: сталкиваясь с дефицитом доступных и качественных услуг и переживая хронический стресс, они вынуждены опираться на интуитивные, не всегда эффективные модели воспитания. Это вступает в противоречие с необходимостью применения научно обоснованных практик с доказанной эффективностью (например, прикладной анализ поведения – АВА, структурированное обучение – ТЕАССН, Денверская модель раннего вмешательства), требующих от родителей специфической, сформированной компетентности [5]. Таким образом, возникает острое противоречие между теоретическим признанием ключевой роли семьи и практическим отсутствием систем, обеспечивающих перевод этих знаний в конкретные родительские умения и навыки.

На практике работа с семьей в инклюзивных дошкольных образовательных организациях (ДОО) нередко носит эпизодический, проблемно-ориентированный характер и не представляет собой целостной системы, направленной на планомерное развитие родительского потенциала. Следовательно, существует насущная потребность в разработке и внедрении практико-ориентированных, валидированных

программ системного формирования психолого-педагогической компетентности (ППК) родителей, которые бы напрямую соединяли теоретические знания с повседневной воспитательной деятельностью [1].

Психологические особенности родителей детей с РАС рассматривались многими учеными, включая И. А. Коневу, Е. Н. Краснову [3], Е. Н. Секерину [9]. Исследования показывают, что рождение ребенка с РАС является для семьи глубокой психологической травмой, радикально меняющей жизненный уклад, систему ценностей и миропонимание родителей. Пролонгированный стресс деформирует психику родителей, затрудняя принятие ребенка и построение с ним продуктивных отношений. У родителей отмечается недостаточный уровень практических и теоретических знаний в области воспитания и обучения детей, наблюдаются неадекватные воспитательные установки, недостаток либо отсутствие контакта с детьми с РАС. Одним из основных стилей воспитания является дисгармоничный стиль, проявляющийся в стремлении к инфантилизации, эмоциональному отвержению или завышению требований к детям. В типичных особенностях личности родителя преобладают повышенная личностная тревожность, низкая самооценка. Такие психоэмоциональные особенности родителей, воспитывающих детей с РАС, подвергают изменению систему детско-родительских отношений, нарушая климат в семье, формируя их дисгармоничность [4].

Восстановление психофизического статуса семьи, формирование у нее ресурсов для достижения ребенком максимально возможного уровня независимости и социальной адаптации становятся первостепенными задачами психолого-педагогического сопровождения. При этом важно учитывать гендерную спец-



ифику переживания кризиса: матери чаще принимают самого ребенка, но могут отвергать или минимизировать его диагноз, в то время как отцы нередко испытывают трудности с принятием «дефекта», что может приводить к эмоциональной отстраненности, делегированию ответственности или уходу из семьи. При этом L. S. DaWalt и J. L. Taylor отмечают, что активное вовлечение отцов не только улучшает социальные и когнитивные результаты ребенка, но и укрепляет общую семейную систему, снижая уровень стресса у матерей [11]. Следовательно, эффективная программа формирования ППК не только должна быть дифференцированной, учитывающей эти особенности, но и иметь практический выход в виде конкретных инструментов и стратегий, направленных на гармонизацию детско-родительских отношений и семейной системы в целом [15].

Целью данной статьи является представление разработки, апробации и результатов оценки эффективности модульной программы формирования ППК родителей детей с РАС в условиях инклюзивной ДОО с акцентом на практическую применимость формируемых компетенций.

Методология. Методологической основой исследования выступил деятельностно-компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской), в рамках которого развитие компетентности рассматривается как процесс, происходящий в ходе целенаправленной, рефлекслируемой деятельности в конкретной социально-педагогической среде [2; 7; 10]. Этот подход был выбран не случайно: он изначально ориентирован на практический результат и предполагает, что знания (когнитивный компонент) обретают ценность только через умение их применять (функциональный компонент). В рамках данного подхода

психолого-педагогическая компетентность родителей ребенка с РАС определяется нами как интегративное качество личности, характеризующееся наличием системы знаний об особенностях развития при РАС, сформированностью практических умений применения коррекционно-развивающих методов, устойчивой мотивацией к партнерскому взаимодействию с ребенком и специалистами, а также эмоциональной готовностью и ресурсностью для длительной поддерживающей роли. В структуре ППК были выделены четыре взаимосвязанных компонента.

- *Когнитивный компонент*, т. е. расширение объема знаний родителей, необходимых для успешного взаимодействия с ребенком, имеющим РАС. Этот компонент служит теоретической основой для последующего действия.

- *Функциональный компонент*, который состоит в наличии умений и выработанных навыков практического применения полученных знаний в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. Это ключевой, практический результат формирования компетентности [13].

- *Мотивационный компонент*, который отражает осознанную готовность, желание и стремление родителей выстроить бесконфликтное общение с ребенком с РАС. Этот компонент обеспечивает внутреннюю движущую силу для применения знаний на практике.

- *Личностный компонент*, который состоит в комплексе психологических, физических и иных персональных качеств родителя, способствующих успешному взаимодействию с ребенком. Он создает психологическую базу для устойчивой практической деятельности в условиях хронического стресса [13; 14].

Гипотеза исследования состояла в предположении, что формирование ППК родителей детей с РАС будет эф-



фективным, если оно реализуется через системную модульную программу, целенаправленно и комплексно развивающую все четыре компонента компетентности в процессе совместной, партнерской деятельности родителей и специалистов ДОО.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 229 “Жаворонок”» и включало четыре этапа: 1) констатирующий (первичная диагностика уровня ППК); 2) формирующий (реализация разработанной программы); 3) контрольный (повторная диагностика); 4) аналитический (обработка и интерпретация данных). Выборку составили 20 законных представителей (11 матерей, 8 отцов, 1 бабушка), непосредственно и ежедневно вовлеченных в воспитание и развитие детей дошкольного возраста с подтвержденным диагнозом РАС. Для диагностики использовался комплекс методик, адекватных выделенным компонентам ППК, с особым вниманием к оценке именно практических умений (функциональный компонент): для когнитивного компонента – опросник ASKSG (R. Grove et al.) в адаптации [12]; для функционального – анкета для оценки коррекционной деятельности родителей (авторская методика), включавшая анализ реальных поведенческих кейсов и самоотчет о применении техник; для мотивационного – опросник «Родительская позиция в семье с особым ребенком» (И. Н. Галасюк, О. В. Митина); для личностного – шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, адаптированная Ю. Л. Ханиным. Обработка количественных данных на контрольном этапе для оценки статистической значимости динамики проводилась с использованием непараметрического критерия Вилкоксона для связанных выборок.

Разработка и содержание модульной программы формирования ППК. Ана-

лиз существующего опыта инклюзивных ДОО и научной литературы показал, что эффективная работа по формированию ППК должна носить комплексный, системный характер и преодолевать типичные барьеры: родительскую гиперопеку, пассивную позицию делегирования или эмоциональное выгорание. Ключевыми организационно-педагогическими условиями были определены: 1) работа согласованной междисциплинарной команды (воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор); 2) индивидуализация подхода с учетом особенностей конкретного ребенка и запросов его семьи; 3) создание атмосферы открытости и доверия, где родитель является равноправным партнером, а не объектом воздействия или обучения [1].

На основе теоретического анализа и с учетом выявленных условий была разработана и апробирована модульная программа формирования ППК, рассчитанная на 8 месяцев (16 занятий по 1,5 часа, 2 занятия в месяц). Инновационность программы заключается в ее целостном модульно-тематическом построении, где каждый теоретический блок неизменно завершается практическим модулем или упражнением, обеспечивающим перевод знаний в умения. Программа синтезирует когнитивное просвещение, психологическую коррекцию, практическое инструктирование и отработку навыков в логике последовательного развития всех компонентов компетентности от понимания к действию.

Структура модульной программы формирования ППК родителей детей с РАС была представлена четырьмя тематическими модулями, логика которых отражает движение от теоретического осмысления к практическому мастерству.

1. Информационно-образовательный модуль. Направлен на развитие когнитивного компонента. Инновационность



заклучалась в использовании интерактивных форматов: работа с «Опросником по знаниям об аутизме» (ASKSG) для входной диагностики и актуализации запроса, анализ видео-кейсов и поведенческих описаний для немедленного практического распознавания проявлений РАС, дискуссии в формате «Почему РАС – это спектр?» для дестигматизации и формирования научной картины.

2. Психолого-педагогический модуль. Нацелен на мотивационный и личностный компоненты. Применялись техники, направленные на коррекцию родительской позиции: «Эмоциональная шкала» для отслеживания динамики переживаний, «Два стула» для работы с внутренним конфликтом между ожидаемым и реальным ребенком, «Лестница маленьких шагов» для формирования реалистичной мотивации и практической профилактики выгорания через постановку и достижение конкретных, достижимых целей.

3. Модуль психологической поддержки. Развивал личностный компонент, делая акцент исключительно на практико-ориентированном овладении навыками саморегуляции. Родители не просто узнавали о техниках, а осваивали их на занятиях: диафрагмальное дыхание, прогрессивную мышечную релаксацию, «заземление», а также когнитивную реструктуризацию для управления тревожными мыслями. Особое внимание уделялось теме родительского выгорания: проводилась самодиагностика, составлялся индивидуальный «ресурсный круг» и конкретный план восстановления для ежедневного использования.

4. Практико-ориентированный модуль. Формировал функциональный компонент. Его особенностью стало последовательное и критическое знакомство родителей с широким спектром методик: от строго доказательных (ABA, TEACCH, ESDM, Floortime) до дискус-

сионных (холдинг-терапия, метод Томатиса). Это позволяло не только теоретически познакомиться, но и на практике отрабатывать конкретные алгоритмы (АВС-анализ, создание визуальных расписаний), формируя критическое мышление и способность к самостоятельному, осознанному выбору и применению методов, адекватных потребностям ребенка в реальной жизни.

Каждое занятие в рамках модулей представляет собой комплексный образовательно-психологический модуль, сочетающий теорию, практику, рефлексию и обмен опытом.

Важным методическим принципом стал отход от линейного информирования к интегративному воздействию на все компоненты ППК в рамках каждого занятия, где практический элемент являлся обязательным. Кроме того, в программе реализовывался дифференцированный и гендерно-чувствительный подход, направленный на повышение вовлеченности всех членов семьи, особенно отцов, которые традиционно реже участвуют в психолого-педагогическом сопровождении.

Работа с отцами строилась с учетом их типичных запросов и стиля восприятия. Акцент делался на практико-ориентированной деятельности и конкретных результатах, чтобы подчеркнуть прикладную ценность участия в программе. В рамках занятий:

- особое внимание уделялось обсуждению будущего ребенка с РАС, что позволило отцам осознать свою ключевую роль в формировании жизненных перспектив и социальной адаптации;
- правовое и организационное просвещение давало отцам инструменты для эффективной защиты интересов ребенка в образовательных и социальных учреждениях, усиливая их восприятие себя как активных «адвокатов семьи»;
- в практических модулях отцы активно вовлекались в освоение конкрет-



ных поведенческих техник (АВА, создание расписаний), что соответствовало их склонности к решению четко поставленных задач и работе с инструментальными методами;

- для формирования мотивации использовались техники, подчеркивающие отцовскую компетентность и влияние (упражнение «Ресурсное зеркало», планирование «маленьких шагов»), что способствовало укреплению их родительской идентичности и уверенности в своих силах.

Работа с матерями, традиционно несущими основную эмоциональную и организационную нагрузку, была направлена на коррекцию психологического состояния, переконструирование ценностей («ценно то, что он есть») и поиск практических ресурсов для творческой реализации возможностей ребенка в повседневной жизни, включая техники саморегуляции и профилактики выгорания.

Такой дифференцированный подход позволил повысить адресность программы, увеличить вовлеченность отцов в процесс развития ребенка и создать более сбалансированную систему семейной поддержки, где оба родителя чувствуют свою значимость и обладают необходимыми компетенциями.

Оценка профессиональной готовности педагогов. Параллельно с работой по формированию ППК родителей проводилась оценка профессиональной готовности педагогов ДОО, выступающих ключевыми агентами данного процесса. В рамках реализации программы для оценки и повышения профессиональной готовности педагогов ДОО было проведено анкетирование по авторскому опроснику, разработанному на основе модели четырех компонентов ППК. Опросник включал самооценку умений педагогов формировать у родителей когнитивный, функциональный,

мотивационный и личностный компоненты компетентности, анализ частоты использования различных форм работы и выявление трудностей в практике. Полученные данные выявили ряд закономерностей: педагоги наиболее уверенно оценили свои умения в передаче знаний (когнитивный компонент), тогда как навыки в организации практических занятий для родителей (функциональный компонент), навыки работы с эмоциональным состоянием родителей (личностный компонент) и коррекцией родительской позиции (мотивационный компонент) были оценены ниже. Наиболее часто используемыми формами работы оказались индивидуальные консультации и создание памяток; такие формы, как родительские клубы, дистанционная поддержка и «ресурсные» мероприятия, применялись реже. Основными трудностями, отмеченными педагогами, стали сопротивление родителей новой информации, сложность переноса навыков в бытовые условия, высокая родительская тревожность и необходимость соблюдения профессиональных границ. В качестве ключевой потребности педагоги указали необходимость в дополнительном обучении конкретным методикам (например, базовым приемам АВА), супервизиях сложных случаев и готовых программах для работы с родителями. Результаты анкетирования были использованы для корректировки программы формирования ППК, в частности для усиления модуля психологической поддержки, включения практикумов по отработке сложных ситуаций и расширения использования групповых и дистанционных форм взаимодействия с семьями, что способствовало повышению адресности и эффективности работы с родителями.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение. Сравнительный анализ данных констатирующего



(до реализации программы) и контрольного (после реализации) этапов выявил положительную динамику по всем компонентам ППК. Изменения являются статистически значимыми ($p \leq 0.05$) согласно критерию Вилкоксона.

1. Когнитивный компонент. Сократилось количество родителей с низким уровнем информированности о РАС и методах помощи – с 45 % до 15 %. Соответственно, возросла доля респондентов со средним и высоким уровнем знаний. Родители стали лучше ориентироваться в специфике расстройства, что является необходимой теоретической основой для осознанной практики взаимодействия с ребенком и специалистами.

2. Функциональный компонент. Наблюдался рост практических умений, однако у 20 % респондентов сохранялись выраженные трудности в применении знаний. Этот результат указывает на необходимость дальнейшей практической индивидуализации, увеличения времени на отработку навыков в условиях, максимально приближенных к повседневным, и, возможно, введения индивидуальных супервизий для наиболее нуждающихся семей.

3. Мотивационный компонент. Повышение показателей партнерской, принимающей позиции по отношению к ребенку (средний балл вырос с 3 до 6) отражает готовность родителей чаще воспринимать ребенка не только как объекта коррекции, но и как субъекта взаимодействия, учитывать его сенсорные и коммуникативные особенности и стремиться к эмоциональному контакту. Снижение отвергающей позиции (с 6 до 1 балла) особенно значимо, поскольку эмоциональная отстраненность родителей усиливает у ребенка с РАС риск социальной изоляции и ограничивает возможности для освоения новых форм поведения. Эти изменения в мотивации напрямую влияют на практическую вовлеченность родителя.

4. Личностный компонент. Отмечено достоверное снижение уровня ситуативной тревожности. Динамика личностной тревожности была менее выраженной, но также позитивной, что создает основу для более устойчивых изменений в эмоциональной сфере родителей и повышения их стрессоустойчивости, что является критически важным условием для последовательного и качественного применения любых практических навыков в долгосрочной перспективе.

Таким образом, эмпирические данные подтвердили выдвинутую гипотезу. Системная модульная программа, комплексно воздействующая на знания, умения, мотивацию и личностные ресурсы родителей в партнерском взаимодействии со специалистами ДОО, с явным доминированием практико-ориентированных форм работы, доказала свою эффективность как инструмент формирования ППК. Полученные результаты согласуются с выводами других исследований, подчеркивающих, что эффективное сопровождение семьи ребенка с ОВЗ – это длительный системный процесс интеграции знаний и навыков в повседневную жизнь, а не разовые информационные мероприятия.

Выводы.

1. Формирование ППК родителей детей с РАС является критически важным, системообразующим направлением работы инклюзивной ДОО, непосредственно влияющим как на эффективность инклюзивного процесса, так и на качество жизни и адаптационный потенциал всей семьи. Ключевым в этом процессе является не информирование, а формирование устойчивых практических умений.

2. ППК родителей детей с РАС может быть операционализирована как интегративное качество личности, структурируемое в четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, функцио-



нальный, мотивационный и личностный. Развитие этих компонентов должно осуществляться синхронно в рамках единой программы, где функциональный (практический) компонент выступает целевым ориентиром, а остальные – поддерживающими условиями для его достижения. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эмпирически подтвердил положительную и статистически значимую динамику по всем четырем компонентам ППК, что доказывает правомерность выбранной структурной модели и эффективность комплексного воздействия на нее.

3. Разработанная и апробированная 8-месячная модульная программа, основанная на деятельностно-компетентностном подходе и реализуемая в условиях междисциплинарного взаимодействия, индивидуализации и партнерства, является эффективным инструментом формирования ППК. Ее инновационность заключается в целостном модульном построении, где теория неразрывно связана с практикой, а также в учете гендерной специфики. Эффективность программы доказана количественно: выявлен значимый рост информированности родителей (сокращение доли с низким уровнем с 45 % до 15 %), повышение практических умений, существенное изменение родительской позиции (рост партнерской позиции с 3 до 6 баллов, снижение отвергающей с 6 до 1) и снижение уровня ситуативной тревожности.

4. Программа способствует не только развитию специфических родительских компетенций, необходимых для воспитания ребенка с РАС, но и решению более глубоких задач психологического сопровождения семьи: снижению хронического стресса и тревожности, коррекции неконструктивных родительских позиций, гармонизации детско-родительских отношений. Это создает необходимую

психологическую и мотивационную основу для успешного применения практических навыков и достижения конечной цели – максимально возможной социальной адаптации и повышения уровня независимости самого ребенка. Полученные данные – снижение отвергающей позиции и уровня тревожности – прямо указывают на достижение этой психологической цели. Повышение мотивационного компонента (принятие ребенка как субъекта) и снижение эмоциональной отстраненности напрямую влияют на практическую вовлеченность родителя, создавая цикл позитивной обратной связи для развития ребенка.

5. Учет гендерной специфики переживания семейного кризиса и дифференциация форм работы в программе повышают ее адресность, вовлеченность участников и, как следствие, результативность, поскольку позволяют подбирать наиболее эффективные практические инструменты для каждого родителя. Выявленный факт сохранения выраженных трудностей в применении знаний у 20 % респондентов подтверждает необходимость дальнейшей индивидуализации, в том числе с учетом гендерных и личностных особенностей, и указывает на целесообразность введения дополнительных мер поддержки, таких как индивидуальные супервизии.

Научная новизна проведенного исследования заключается в комплексной разработке и эмпирической валидации структурно-содержательной модели ППК родителей детей с РАС и программы ее формирования, интегрирующей деятельностный и гендерно-дифференцированный подходы. Практическая значимость подтверждается полученными статистически значимыми результатами, которые демонстрируют, что программа реально улучшает знания, навыки, мотивацию и психоэмоциональное состояние родителей, что является фундаментом



для повышения эффективности инклюзивного образования и реабилитации детей с РАС.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с адаптацией предложенной программы для родителей детей с другими нозологиями, углублением дифференциации работы с отцами, лонгитюдным изучением отдаленных эффектов сформированной ро-

дительской компетентности на развитие и образовательную траекторию детей с РАС, с особым вниманием к устойчивости практических навыков родителей во времени (учитывая выявленные трудности у 20 % группы), а также с расширением исследования до многоцентрового формата с привлечением нескольких учреждений.

Список источников

1. *Алехина С. В.* Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. – М.: Изд-во МГППУ, 2022. – 151 с.
2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. *Конева И. А., Краснова Е. Н.* Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 113–116.
4. *Кузьмина А. С., Стоянова И. Я., Кривошей К. О.* Психологические ресурсы матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22, № 4. – С. 21–30.
5. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинз М. М.* Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2022. – 247 с.
6. Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации для педагогов-психологов. – М.: Изд-во МГППУ, 2024. – 114 с.
7. *Попова Е. В.* Влияние психолого-педагогических компетенций родителей, воспитывающих дошкольников, на качество образования детей в условиях цифровизации // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов V Региональной научно-практической конференции с международным участием (Тула, 14 мая 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 150–153.
8. *Рюмина Т. В., Сергеев Н. В.* Условия формирования психологической безопасности личности ребенка в процессе семейного воспитания // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2024. – Т. 5, № 4. – С. 123–128. DOI: https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_4_123
9. *Секерина Е. Н.* Проблема низкого уровня психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей международной научно-практической конференции (Пенза, 05 января 2020 г.): в 2 ч. Ч. 2. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 162–165.
10. *Хуторской А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя. – М.: Владос-пресс, 2005. – 383 с.
11. *Ogourtsova T., O'Donnell M. E., Chung D., Gavin F., Bogossian A., Majnemer A.* Fathers Matter: Enhancing Healthcare Experiences Among Fathers of Children With Developmental Disabilities // Frontiers in Rehabilitation Sciences. – 2021. – Vol. 21, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.3389/fresc.2021.709262>



12. McClain M. B., Harris B., Schwartz S. E., Benallie K. J., Golson M. E., Benney Ch. M. Brief Report: Development and Validation of the Autism Spectrum Knowledge Scale General Population Version: Preliminary Analyses // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2019. – Vol. 49. – Pp. 3007–3015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04019-8>
13. Lichtlé J., Downes N., Engelberg A., Cappe E. The Effects of Parent Training Programs on the Quality of Life and Stress Levels of Parents Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review of the Literature // *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2020. – Vol. 7, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00190-x>
14. Schwartzman J. M., Millan M. E., Uljarevic M., Gengoux G. W. Resilience Intervention for Parents of Children with Autism: Findings from a Randomized Controlled Trial of the AMOR Method // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2021. – Vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04977-y>
15. Koerting J., Smith E., Knowles M. M., Latter S., Elsey H., McCann D. C., Thompson M., Sonuga-Barke E. J. Barriers to, and facilitators of, parenting programmes for childhood behaviour problems: a qualitative synthesis of studies of parents' and professionals' perceptions // *European Child & Adolescent Psychiatry*. – 2013. – Vol. 22. – Pp. 653–670. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0401-2>

References

1. Alekhina S. V. *Creating an Inclusive Educational Environment in Educational Organizations: Methodological Recommendations for Management and Teaching Staff of General Education Organizations*. Edited by S. V. Alekhina, E. V. Samsonova. Moscow, 2022, 151 p. (In Russian)
2. Zimnyaya I. A. Key Competencies – a New Paradigm of Educational Outcomes. *Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russian)
3. Koneva I. A., Krasnova E. N. Features of Parent-Child Relationships in Families Raising Children with Autism Spectrum Disorders, and Their Correction. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 63-4, pp. 113–116. (In Russian)
4. Kuzmina, A. S., Stoyanova I. Ya., Krivoshey K. O. Psychological Resources of Mothers Raising Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 2024, vol. 22, issue 4, pp. 21–30. (In Russian)
5. Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Liebling M. M. *Autism and Autism Spectrum Disorders: Diagnostics and Correctional Assistance*: Textbook. Moscow: Yurait Publ., 2022, 247 p. (In Russian)
6. *Organization of Psychological Support for Students in an Inclusive Educational Environment: Methodological Recommendations for Educational Psychologists*. Moscow, 2024, 114 p. (In Russian)
7. Popova E. V. The Impact of Psychological and Pedagogical Competencies of Parents Raising Preschoolers on the Quality of Children's Education in the Context of Digitalization. *Psychological and Pedagogical Research – for the Tula Region*: Collection of Materials of the V Regional Scientific and Practical Conference with International Participation (Tula, May 14, 2025). Cheboksary: Sreda Publ., 2025, pp. 150–153. (In Russian)
8. Ryumina T. V., Sergeev N. V. Conditions for the Formation of Psychological Security of a Child's Personality in the Process of Family Education. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*, 2024, vol. 5, issue 4, pp. 123–128. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_4_123
9. Sekerina E. N. The Problem of the Low Level of Psychological and Pedagogical Competence of Parents in Matters of Upbringing and Teaching Children with Disabilities. *Actual problems of modern science and education*: collection of articles of the international scientific and practical conference (Penza, January 5, 2020): in 2 parts. Part 2. Penza: Nauka i Prosveshcheniye Publ., 2020, pp. 162–165. (In Russian)

10. Khutorskoy A. V. *Methodology of Personally-Centered Learning. How to Teach Everyone Differently: Teacher's Manual*. Moscow: Vldos-press publ., 2005, 383 p. (In Russian)

11. Ogourtsova T., O'Donnell M. E., Chung D., Gavin F., Bogossian A., Majnemer A. Fathers Matter: Enhancing Healthcare Experiences Among Fathers of Children With Developmental Disabilities. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 2021, vol. 21, issue 2. DOI: <https://doi.org/10.3389/fresc.2021.709262>

12. McClain M. B., Harris B., Schwartz S. E., Benallie K. J., Golson M. E., Benney Ch. M. Brief Report: Development and Validation of the Autism Spectrum Knowledge Scale General Population Version: Preliminary Analyses. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, pp. 3007–3015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04019-8>

13. Lichtlé J., Downes N., Engelberg A., Cappe E. The Effects of Parent Training Programs on the Quality of Life and Stress Levels of Parents Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review of the Literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, vol. 7, issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00190-x>

14. Schwartzman J. M., Millan M. E., Uljarevic M., Gengoux G. W. Resilience Intervention for Parents of Children with Autism: Findings from a Randomized Controlled Trial of the AMOR Method. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04977-y>

15. Koerting J., Smith E., Knowles M. M., Latter S., Elsey H., McCann D. C., Thompson M., Sonuga-Barke E. J. Barriers to, and facilitators of, parenting programmes for childhood behaviour problems: a qualitative synthesis of studies of parents' and professionals' perceptions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2013, vol. 22, pp. 653–670. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0401-2>

Информация об авторах

Рюмина Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <http://orcid.org/0000-0001-8078-4957>, ryuminatv@mail.ru

Беркутова Марина Александровна – студент, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, marina.berc@mail.ru

Information about the Authors

Tatyana V. Ryumina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, of the Department of Psychology and Pedagogy of the Institute of Social and Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0001-8078-4957>, ryuminatv@mail.ru

Marina A. Berkutova – Student, Program 44.03.02 Psychological and Pedagogical Education, Specialization “Psychology and Pedagogy of Inclusive Education”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, marina.berc@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.



**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 18.02.2026; одобрена после рецензирования: 10.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 18.02.2026; approved after peer review: 10.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.10

Педагогические аспекты формирования у детей творческих проявлений: оценка сформированности у детей старшего дошкольного возраста

Дыбина Ольга Витальевна

*Тольяттинский государственный университет,
г. Тольятти, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические аспекты формирования у детей старшего дошкольного возраста творческих проявлений. Теоретический анализ исследований в области философии, психологии и педагогики свидетельствует, что со временем образовалось несколько разных подходов к пониманию формирования творчества, а также необходимости и возможности его развития в процессе всей жизни человека. В каждом из них, несомненно, были свои отличия, но некоторые положения теоретического и практического характера присутствуют одновременно во всех концепциях. Педагогическая инновация исследования заключается в авторском подходе к формированию творческих проявлений у детей, предоставлении им возможности получать оригинальный продукт, опираясь на мир природы, использовать его формы, строение, величину, цвет, например для абажура или шляпы дети использовали форму цветка колокольчиков, для создания лопасти вентилятора или самолета брали за основу цветок ромашки, крылья стрекозы применялись для лопастей вертолета, для паруса лодки использовали бабочку, тем самым применяя на практике способ творчества «накладывание» и т. д. Исследование установило, что эффективность организации и проведения формирующего эксперимента обеспечивалась опорой на методологические принципы (развивающего обучения: активизация творческой сферы ребенка через сюжет и персонажей; наглядности: использование иллюстраций, объектов природного мира; активности: включенность детей в обсуждение, проигрывание, игровые ситуации; гуманистической направленности: уважение к творческому опыту ребенка, принятие его желаний). Интерес представляет игровая деятельность, где ребенок через игровые задания осваивает приемы творчества, проявляет нестандартность, оригинальность, настойчивость при их выполнении. Доказано, что ключевым преимуществом игрового подхода является его естественность для ребенка, что усиливает возможности детей к созданию продуктов. В статье установлено, что для формирования у детей творческих проявлений эффективны также и творческие упражнения, такие как «Секретное письмо» (угадывание нарисованных в воздухе символов), или совместное обсуждение нестандартных решений для создания продуктов деятельности и использования оригинальных приемов творчества. Они стимулируют языковое творчество, расширяют словарный запас и учат выражать мысли последовательно. Комплексное применение методов и приемов в игровой форме создает прочную основу для формирования творчества.

Ключевые слова: дети; показатели; диагностические задания; творческие проявления; приемы творчества; игровые задания; игровые ситуации; творческие упражнения.



Для цитирования: Дыбина О. В. Педагогические аспекты формирования у детей творческих проявлений: оценка сформированности у детей старшего дошкольного возраста // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.10>

Original article

Pedagogical Aspects of the Development of Creative Manifestations in Children: Assessment of the Development of Creative Manifestations in Older Preschool Children

Olga V. Dybina

Tolyatti State University, Tolyatti, Russia

Abstract. The article discusses the pedagogical aspects of the formation of creative manifestations in children of senior preschool age. A theoretical analysis of research in the fields of philosophy, psychology, and pedagogy reveals that over time, several different approaches have emerged to understand the formation of creativity, as well as the necessity and possibility of its development throughout a person's life. Each approach undoubtedly has its own unique characteristics, but certain theoretical and practical aspects are shared by all the concepts. The pedagogical innovation of the study lies in the author's approach to the formation of children's creative manifestations, providing them with the opportunity to create an original product based on the natural world, using its shapes, structure, size, and color. For example, children used the shape of a bellflower flower for a lampshade or a hat, a daisy flower for a fan blade or an airplane, a dragonfly wing for a helicopter blade, and a butterfly for a boat sail, thus applying the "overlaying" method of creativity in practice. The study found that the effectiveness of the organization and implementation of the formative experiment was ensured by relying on methodological principles (developing education: activating the child's creative sphere through the plot and characters; visibility: using illustrations, figurines, facial expressions, and movements; activity: involving children in discussions, acting out, and playing situations; humanistic orientation: respecting the child's creative experience and accepting their desires). The study highlights the importance of play activities, where children learn creative techniques through play tasks, demonstrating their creativity, originality, and perseverance in completing them. It has been proven that the key advantage of the game-based approach is its naturalness for children, which enhances their ability to create products. The article establishes that creative exercises, such as "Secret Letter" (guessing symbols drawn in the air) or joint discussion of non-standard solutions for creating products and using original creative techniques, are also effective in fostering children's creative expressions. These exercises stimulate language creativity, expand vocabulary, and teach children to express their thoughts in a coherent manner. By incorporating these techniques into play, children are provided with a solid foundation for developing their creativity.

Keywords: children; indicators; diagnostic tasks; creative manifestations; creative techniques; game tasks; game situations; creative exercises.

For Citation: Dybina O. V. Pedagogical Aspects of the Development of Creative Manifestations in Children: Assessment of the Development of Creative Manifestations in Older Preschool Children. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 125–134. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.10>



Введение. В прошлом общество не испытывало большой необходимости в творческих личностях. Человеческая культура развивалась за счет научных открытий, изобретений, процесс которых определялся не наличием творческого начала личности, а лишь спонтанной деятельностью, в результате которой получался продукт, удовлетворяющий человеческие запросы. В эпоху научно-технического прогресса ситуация изменяется коренным образом, так как возрастают требования, предъявляемые к личности, от которой ожидают не стандартных (шаблонных) действий, а проявления гибкости мышления, быстроты реакции на изменяющуюся действительность [1; 5; 10].

Целесообразно начать рассмотрение понятия «творчество» с древнейшей науки – философии, которая отождествляет творчество с особенностями личности, присущими человеку, и неразрывностью данного процесса с существованием человечества в целом.

Данное понятие в философии претерпевало изменения в трактовке его определения в зависимости от развития общества: «Платон считал художественное творчество “божественной одержимостью”, И. Кант отождествлял творческую деятельность с “продуктивной способностью воображения”, Ф. Шиллинг связывал данную деятельность с синтезом сознательного и бессознательного, по А. Бергсону творческая деятельность – “мистическая интуиция”» [2].

Обращаясь к анализу психологических исследований, нельзя не отметить факт наличия этапов в развитии и становлении понимания и определения понятия «творчество». Для настоящего исследования важно понимание творчества через соотнесение его с деятельностью [12]. Психологи-гуманисты [8] говорили о том, что первоисточником творчества является личностная мотива-

ция роста, которая не подчиняется саморегуляции. В работах А. М. Матюшкина творчество выступает как необходимый элемент мотивации достижений [9].

Детская психология также не обошла вниманием данную проблему, и ее отражение находим в работах «Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, Ю. А. Полуянова и др. В исследованиях этих авторов раскрываются различные пути к развитию творчества, к взаимосвязи факторов и форм, влияющих на проявление творческого потенциала, зависящего от характера и структуры деятельности, от ряда используемых средств, необходимых для выражения своего опыта в итоговых продуктах деятельности» [2].

В отечественной педагогике произошло разделение мнений в ходе определения понятия «творчество»: некоторые ученые связывали его с одним из видов деятельности, а другие, напротив, доказывали, что сущность творчества едина, а способность к творчеству универсальна. По их мнению, процесс познания и накопления опыта взаимодействия с окружающим миром, миром предметов, который впоследствии будет необходимо преобразовывать, является предшествующим этапом для возникновения и развития творческой деятельности личности [13].

Для нашего исследования большой интерес представляет второе положение. Мы предполагаем, что некоторый набор способностей можно рассматривать и в процессе познания природы рукотворного мира, а именно: способность к фантазии, умение и стремление находить нестандартные пути решения ситуации и т. д. «Следовательно, наличие специальных способностей и творческих аспектов не является единственной предпосылкой к успеху творчества. Во многом успешность взаимосвязана со свойствами личности» [2].

В основе исследования основных аспектов формирования творчества до-



школьников лежит формирование структуры опыта детей, т. е. эвристической структуры, которая представляет собой продукт деятельности дошкольников, где особая роль отводится поисковой деятельности. Представленная структура в перспективе постоянно подвергается обогащению и развитию, способствует определению не только особенностей детской деятельности, но и отношений к окружающему миру дошкольников, понимания способов его преобразования, и как результат, осознание особенностей предметного мира, способствующих формированию творческой личности дошкольников [4; 6; 7].

Таким образом, творчество старшего дошкольника в нашем исследовании определяется как определенного уровня проявления им самостоятельности, оригинальности, необычности решения при создании продукта в результате соединения элементов природного и рукотворного мира.

Подходя к рассмотрению понятия «познание», необходимо отметить неоднозначность его трактовки в современной науке и практике. Чаще всего познание отождествляют с процессом выработки знаний о предметах и явлениях окружающего нас мира. Познание есть двигатель жизни людей, с помощью которого человек стремится к решению основных жизненных проблем. Именно познание дает возможность активизировать взаимодействие человека с окружающей его природой, тем самым обогащая сферы и направления его жизнедеятельности, увеличивая степень свободы [17; 18; 19].

С одной стороны, познание есть деятельность, осуществляемая как на индивидуальном, так и на общественно-объективированном уровнях (доступном для общества в целом). Уровни познания раскрываются под влиянием его ориентированности (цель, содержание, харак-

тер взаимодействия субъекта и объекта). В нашем случае объектом познания выступает объективная реальность (предметы и процессы окружающего мира), а субъектом – конкретная личность, участвующая в познании действительности.

С другой стороны, познание рассматривается как процесс, включающий в себя циклы, началом и концом которых является практика. Наряду с уровнями и видами выделяют источники познания, его формы и этапы. По мнению Р. Декарта, не чувства являются источником познания, а разум человека («Я мыслю, следовательно, существую»), эту мысль философ отразил в теории «врожденных идей». Д. Локк, напротив, отводил опыту ведущую роль в познании, говоря о том, что именно чувственные впечатления являются основой для интеллектуальных, а не наоборот.

Таким образом, ученые выделяют несколько ступеней познания. В частности, познание на чувственной основе, выражающееся в отражении определенных свойств предметов с помощью органов чувств, которые позволяют сформировать в сознании человека образы предметов и явлений окружающей действительности. Выделяют несколько форм чувственного познания:

- на основе ощущений, которые являются ядром познания и способны передавать характерные свойства предмета, например форму, цвет, размер, структуру, функции и т. д.;

- на основе восприятия образа предмета как единого целого. Восприятие определенного объекта появляется на основе вызванных им ощущений, возникающих при обследовании и взаимодействии с предметом;

- на основе чувственных представлений, которые позволяют воспроизводить информацию об исследуемом предмете на базе уже имеющихся о нем знаний (своеобразного опыта познания о предмете).



Уже на этапе дошкольного возраста важно раскрывать перед детьми особенности мира природы как неиссякаемого источника идей, лежащих в основе окружающих нас предметов. Это позволяет пересмотреть взгляды на природу и подвести к пониманию того, что ее необходимо беречь и подпитывать, в противном случае разрушение природного мира неизбежно повлечет за собой крах человеческого мира. Обращаясь к анализу древних предметов и основываясь на их ретроспективе, необходимо отметить схожие характеристики элементов предметного мира с элементами природы, которые в большинстве случаев выражаются в заимствовании у мира природы основных форм, линий, цветов, функций и многого другого. Необходимо отметить, что на сегодняшний день процесс трансформации предметного мира не останавливается [11].

Начиная с 1990-х гг. внимание исследователей все больше сосредоточивалось на изучении и разработке «психологической базы» отношения к природе, т. е. психологической составляющей взаимодействия (как реального, так и идеального) человека с миром природы. Когда человек находился еще на начальных ступенях эволюционной лестницы, окружающая природная стихия была для него самым «сильным и могущественным созданием», в совершенстве развитым во всех своих структурных компонентах, их функциях и специфике деятельности.

Интерес представляет изучение формирования творчества через научение у природы творению. В исследованиях В. А. Ясвина прослеживается мысль о том, что взаимосвязь между «природой – человеком – предметным миром» оказывает положительное влияние на формирование творчества дошкольников [16].

Особое внимание уделяется выделению приемов творчества [14; 15], твор-

ческого воображения, и центральным называют аналогию, которая является основой для создания понятия «биоархитектура».

Цель исследования – разработать и экспериментально апробировать игровые задания для формирования у детей творческих проявлений.

Материалы и методы исследования. В процессе исследования использовались теоретический анализ литературы, анализ и обобщение эмпирического опыта рассматриваемой проблемы, игровые задания.

Экспериментальная работа проходила на базе муниципальных дошкольных образовательных организациях г.о. Тольятти. В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста (75 человек) и воспитатели (15 человек). Остановимся на описании каждого его этапа подробнее.

Первый этап – констатирующий эксперимент. Исходя из цели и задач исследования, определили цель констатирующего эксперимента: изучить показатели уровней сформированности у детей старшего дошкольного возраста творческих проявлений. Были определены следующие показатели: наличие у детей умения предлагать вариативные решения, умение создавать оригинальные продукты с включением элементов живой природы, умения предлагать неочевидные решения при создании продуктов рукотворного мира. Для реализации показателей были организованы и проведены диагностические задания: решение логических задач «Что получится, если создадим предмет по аналогии с жирафом», «Догадки», «Маленький конструктор», «Изобретатель», «Волшебная палочка» и др. Проведенное исследование свидетельствует, что 73 % детей старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень сформированности творческих проявлений



(27 % – средний, 0 % – высокий). В основном старшим дошкольникам трудно рассказать о возможности использовать элементы объектов природного мира для создания предметов рукотворного мира, предложить нестандартные решения для их соединения, представить необычные решения в процессе выполнения действий разного характера (практического, творческого, преобразовательного). На данные результаты можно повлиять, если организовать и провести второй этап – формирующий эксперимент.

Результаты и обсуждения. Формирующий эксперимент направлен на формирование у детей старшего дошкольного возраста творческих проявлений. Теоретический анализ исследований свидетельствует о необходимости использования следующих приемов формирования творческих проявлений.

1. Склеивание (агглютинация) – мысленное «склеивание». Например, автор предлагает мысленно соединить «части любых животных или иных существ и получить новое существо с необычными свойствами: человек + рыба = русалка; человек + конь = кентавр и так далее. Еще одним примером соединения в речи могут служить выражения типа: большой и добрый как слон; плавает как рыба; летает как птица и так далее» [3].

2. Гиперболизация – преувеличение или преуменьшение предмета и его частей, рассматривается как прием творческого воображения. Используя данный прием, можно создать вещи, отличающиеся своей новизной. В целом для детей 5–7 лет в качестве демонстрации и специфики использования данного приема может послужить рассматривание и рисование карикатур, изображения сказочных персонажей (с их индивидуальной и неповторимой чертой). С целью развития способностей находить наиболее характерные черты и детали объектов, умеючи их преувеличивать или, наоборот,

преуменьшать, возможно применение задания на изображение шаржа или карикатуры (для дошкольников доступнее изображение героев сказок и мультипликаций). При этом важно не качество полученного изображения, а его узнаваемость за счет элементов, характерных для того или иного героя.

3. Акцентирование – умение подметить и выделить главное (подчеркивание особенностей объектов). Задания для дошкольников могут иметь следующий контекст: «Постарайтесь изобразить вашего любимого героя из сказки, обратите внимание на необходимость выделения характерных черт, определяющих образ изображаемого вами героя».

4. Схематизация – сглаживание различий и выявление черт сходства между объектами и предметами окружающей действительности. В качестве примера подойдет сопоставление предметов, созданных человеком и природным миром. Нахождение и обсуждение на этой основе общих и схожих компонентов (как технических, так и эстетических).

5. Типизация – выделение повторяющегося и существующего в однородных явлениях.

6. Аналогия, которая включает в себя:
– «биоархитектуру – способность научения у природы специфике и уникальности создания построек, когда “накладываются” лекала – элементы природного мира на вновь создаваемые объекты окружающего мира. Примером может служить собор Василия Блаженного на Кремлевской площади, купола которого совмещают в себе текстуру, напоминающую рыбью чешую или шишку хвойного дерева» [3];

– бионику – одну из отраслей технической науки, применяющую и сочетающую имеющиеся знания о природе в процессе решения технических задач.

В сравнении с биоархитектурой, у которой центральным является эстетический смысл создания вещей, бионика

в основном интересуют технические стороны природных явлений. Ярким примером может послужить способ, применяемый конструкторами при создании техники. Если рассмотреть внимательно кошку и сову, то можно увидеть, что их особенность заключается в умении видеть и ориентироваться в полной темноте за счет уникальности строения глаз, соответственно, можно вспомнить, в каких элементах техники присутствует данная особенность, взятая из природы.

Подобные приемы были нами адаптированы для проведения и реализации со старшими дошкольниками с целью формирования творческих проявлений. В этой связи детям предлагали игровые задания, представленные в разных вариантах:

– найдите и назовите схожесть объектов живой природы (жираф, слон, птица, акула, зебра и т. д.) с перечисленными предметами, созданными человеком (кран, пылесос, самолет, подводная лодка, тетрадь и т. д.);

– назовите, какие формы, размеры, части объектов природного мира человек взял для создания предметов рукотворного мира (например, форма колокольчика для абажура или форма крыльев у перелетных птиц для крыльев самолетов, или форма тростникового ли-

ста для скальпеля в медицине и т. д.);

– рассмотрите вырезанные отдельные части объектов живой природы и назовите, какие из них может человек взять для создания предметов рукотворного мира (листок дерева или иголки ежа, или хобот слона, или светлячки и т. д.);

– создайте (нарисуйте) предметы, которые похожи на живые объекты природы (например, форма груши – лампочка, перо птицы – ручка/карандаш, голова дятла и дрель и т. д.).

Кроме того, в исследовании использовали игровые ситуации для формирования творческих проявлений, таких как «Помоги Незнайке нарисовать самолет будущего», «Нарисуй машину, похожую на божью коровку», «Помоги Данилу-мастеру соединить разные части от объектов живой природы, чтобы получить необычный предмет» и т. д. В процессе организации и проведения игровых заданий, ситуаций использовали приемы творческих проявлений, что усиливало возможность включать в процесс создания продуктов деятельности. В результате проведенного исследования отмечается положительная динамика, у детей повысился уровень сформированности творческих проявлений (на 31 %) (рис.).

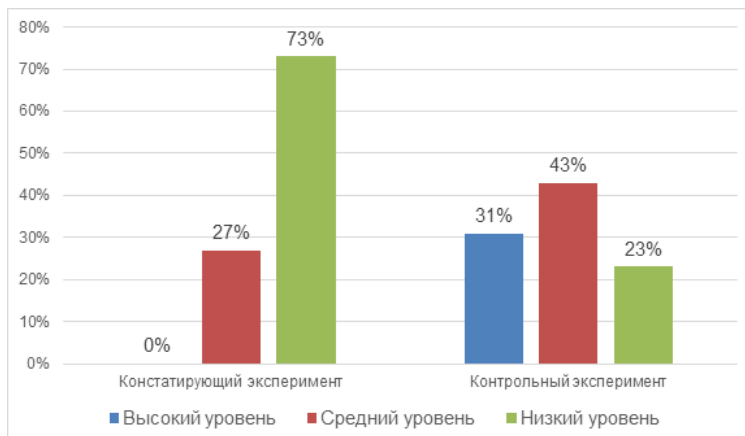


Рис. Сравнительные результаты сформированности творческих проявлений у детей старшего дошкольного возраста

Такие дети обладают сформированным уровнем творческих проявлений в части самосознания и самовыражения. Они демонстрируют высокий уровень оригинальности, нестандартности, а также умение осознанно вносить элементы новизны в продукты деятельности. Уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности творческих проявлений (26 %), что свидетельствует об эффективности формирующего эксперимента.

Выводы. В результате исследования были получены данные об особенностях познания ребенком связи между «природой – человеком – предметным миром» и освоения через это целостности картины мира. Кроме того, рассмотрение природного явления как значимого другому

объекту позволило показать детям дошкольного возраста, что человек в своем творчестве может сравниться с природой; то, чего человеку не дала природа, он придумал сам, создал по подобию объектов природы.

Проведенное исследование подтвердило эффективность использования игровых заданий, включения приемов творческих проявлений в деятельности. Установлено, что умение предлагать необычные решения при создании оригинальных продуктов деятельности открывает перед детьми широкие перспективы для развития творческого воображения, сообразительности, критичности, нестандартности творческого мышления.

Список источников

1. Дорofеева Е. Е. Творческое развитие детей старшего дошкольного возраста: теории и подходы // Современное дошкольное образование. – 2023. – № 3 (117). – С. 17–35.
2. Дыбина О. В. Генезис исследования проблемы творчества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 120. – С. 327–334.
3. Дыбина О. В. Овладение детьми способами творчества в процессе ознакомления со связью природного и рукотворного мира // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2020. – № 1. – С. 10–16.
4. Егорова Н. В. Коллективное творчество как средство формирования навыков общения детей со сверстниками // Вопросы педагогики. – 2024. – № 10-1. – С. 8–11.
5. Крайг Г. Психология развития / пер. с англ. Н. Мальгина и др.; под ред. А. А. Алексеева. – 7-е международное изд. – СПб.: Питер, 2000. – 988 с.
6. Куликовская И. Э. Педагогические условия становления целостной картины мира дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
7. Маслова Т. А., Реброва Е. А. Творческое развитие детей в системе дополнительного образования // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 114-1. – С. 86–89.
8. Маслоу А. Мотивация и личность // Теория личности в западно-европейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности. – Самара: БАХРАХ, 1996. – С. 422–449.
9. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
10. Петрова Л. М. Развитие творческих возможностей ребенка // Образование и воспитание. – 2025. – № 7 (59). – С. 20–22.
11. Плохова Ж. В. Познание связи природного и рукотворного мира основа для творческих идей человека // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 4 (11). – С. 225–227.
12. Пономарев Я. А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1988. – С. 21–25.



13. Рамазанова Э. А., Шапарь О. И. Творческое развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования из природного материала // Наука через призму времени. – 2023. – № 5 (74). – С. 113–115.

14. Савенков А. И. Маленький исследователь: развитие творческого мышления для детей 6–7 лет. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 32 с.

15. Савенков А. И. Теория и практика применения исследовательских методов обучения в дошкольном образовании // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 2. – С. 22–56.

16. Ясвин В. А. Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 3–14.

17. Akande A. Creativity: The Caregiver's Secret Weapon // Early Child Development and Care. – 1997. – Vol. 134. – Pp. 89–101.

18. Bottrill P. Children Thinking and Learning through Design Activity at Age Six // Early Child Development and Care. – 1996. – Vol. 121, Issue 1. – Pp. 147–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/0300443961210112>

19. Berfenstam R., Söderqvist I. The Rights of Children to a Safe Environment. – Stockholm: National Board for Consumer Policies and National Child Environment Council, 1992. – 47 p.

References

1. Dorofeeva E. E. Creative Development of Children of Senior Preschool Age: Theories and Approaches. *Modern Preschool Education*, 2023, no. 3 (117), pp. 17–35. (In Russian)

2. Dybina O. V. Genesis of Research on the Problem of Creativity. *Izvestiya of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2010, no. 120, pp. 327–334.

3. Dybina O. V. Children's Mastering of Creative Methods in the Process of Exploring the Connection between the Natural and Man-Made Worlds. *Doshkolnik. Methods and Practice of Education and Training*, 2020, no. 1, pp. 10–16. (In Russian)

4. Egorova N. V. Collective Creativity as a Means of Developing Children's Communication Skills with Their Peers. *Pedagogical issues*, 2024, no. 10-1, pp. 8–11. (In Russian)

5. Kraig G. *Psychology of Development*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2000, 988 p. (In Russian)

6. Kulikovskaya I. E. *Pedagogical Conditions for the Formation of a Holistic Picture of the World in Preschool Children*. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 2002, 224 p. (In Russian)

7. Maslova T. A., Rebrova E. A. Creative Development of Children in the System of Additional Education. *Trends in the Development of Science and Education*, 2024, no. 114-1, pp. 86–89. (In Russian)

8. Maslow A. Motivation and Personality. *The Theory of Personality in Western European and American Psychology*. Anthology on Personality Psychology. Samara: Publishing House "Bakhrakh", 1996, pp. 422–449. (In Russian)

9. Matyushkin A. M. *Problem Situations in Thinking and Learning*. Moscow: Pedagogika Publ., 1972, 168 p. (In Russian)

10. Petrova L. M. Development of a Child's Creative Potential. *Education and Upbringing*, 2025, no. 7 (59), pp. 20–22. (In Russian)

11. Plokhova Zh. V. Knowledge of the connection between the natural and man-made world is the basis for human creative ideas. *Vector of Science, Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2012, no. 4 (11), pp. 225–227.

12. Ponomarev Ya. A. Psychology of Creativity. *Trends in the Development of Psychological Science*. Moscow: Nauka Publ., 1988, pp. 21–25. (In Russian)



13. Ramazanova E. A., Shapar O. I. Creative Development of Older Preschool Children in the Process of Constructing from Natural Materials. *Science through the Prism of Time*, 2023, no. 5 (74), pp. 113–115. (In Russian)

14. Savenkov A. I. *The Little Researcher: Developing Creative Thinking for Children Aged 6–7*. Yaroslavl: Academy of Development Publ., 2004, 32 p. (In Russian)

15. Savenkov A. I. Theory and Practice of Applying Research Methods of Teaching in Preschool Education. *Kindergarten from A to Z*, 2004, no. 2, pp. 22–56. (In Russian)

16. Yasvin V. A. Psychological and Pedagogical Correction of Subjective Attitude to Nature in the Process of Environmental Education. *Psychology issues*, 1998, no. 4, pp. 3–14. (In Russian)

17. Akande A. Creativity: The Caregiver's Secret Weapon. *Early Child Development and Care*, 1997, vol. 134, pp. 89–101.

18. Bottrill P. Children Thinking and Learning through Design Activity at Age Six. *Early Child Development and Care*, 1996, vol. 121, issue 1, pp. 147–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/0300443961210112>

19. Berfenstam R., Söderqvist I. *The Rights of Children to a Safe Environment*. Stockholm: National Board for Consumer Policies and National Child Environment Council, 1992, 47 p.

Информация об авторе

Дыбина Ольга Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0146-3336>, dybinaov@yandex.ru

Information about the Author

Olga V. Dybina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Tolyatti State University, Tolyatti, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0146-3336>, dybinaov@yandex.ru

Поступила: 09.02.2026; одобрена после рецензирования: 06.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 09.02.2026; approved after peer review: 06.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.



АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в образовании.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специали-

стами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к рукописям статей:

3.1. Объем статьи должен составлять не менее 15000 знаков.

3.2. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.3. Метаданные статьи на русском и английском языках:

сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город, ORCID; название статьи; аннотация (не менее 1000 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 7).

3.4. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.5. В конце статьи приводится список литературы (не менее 15 источников, не включая нормативные документы и публицистические сайты), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008

Сформировать References. Образец:

Razumnikova O. M., Nikolaeva E. I. Inhibitory brain functions and age-associated specificities in organization of cognitive activity. *Advances in Physiological Sciences*, 2019, vol. 50 (1), pp. 75–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.1134/S0301179819010090>

3.6. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@mail.ru

3.7. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.8. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://www.vestnik-pi.ru>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.