

ПОИСК НАУЧНЫХ РЕШЕНИЙ

Журнал

ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ
WWW.POISKNAUKAKBR.RU

№1
2026

Научно-методический журнал
«Поиск научных решений»

№ 1 / 2026

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1

<i>Свидетельство о регистрации</i>	Эл № ФС 77-85208 от 25 апреля 2023 г. (зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций)
ISSN	2949-4818
<i>Периодичность</i>	1 раз в квартал
<i>Учредитель/Издатель</i>	Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики
<i>Адрес редакции</i>	360004, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик, ул. Ленина, 8.
<i>E-mail редакции</i>	pnr@snppm.ru
<i>URL-адрес издания</i>	WWW.POISKNAUKAKBR.RU

Редакционный совет

Аликаев Рашид Султанович, доктор филологических наук, профессор;
Башиева Светлана Конакбиевна, доктор филологических наук, профессор;
Дзамихов Касболат Фицевич, доктор исторических наук, профессор;
Езаов Анзор Клишбиевич, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент;
Емузова Нина Гузеровна, доктор педагогических наук, профессор;
Журтов Арчил Хазешович, доктор физико-математических наук, профессор;
Кетенчиев Мусса Бахаудинович, доктор филологических наук, профессор;
Кумыков Ауес Мухамедович, доктор философских наук, профессор;
Кушхов Хасби Билялович, доктор химических наук, профессор;
Сохроков Хаути Хазритович, доктор экономических наук, профессор;
Улаков Махти Зейтунович, доктор филологических наук, профессор;
Хамраева Елизавета Александровна, доктор педагогических наук, профессор;
Хоконов Мурат Хазраталиевич, доктор физико-математических наук, профессор;
Шагапсоев Сафарби Хасанбиевич, доктор биологических наук, профессор.

Editorial Council

Alikaev Rashid Sultanovich, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Bashieva Svetlana Konakbievna, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Dzamikhov Kasbolat Fitsevich, Doctor of Historical Sciences, Professor;
Ezaov Anzor Klishbievich, Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor;
Emuzova Nina Guzerovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Zhurтов Archil Khazeshovich, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor;
Ketenchiev Mussa Bahaudinovich, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Kumykov Aues Mukhamedovich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
Kushkhov Hasbi Bilyalovich, Doctor of Chemical Sciences, Professor;
Sohrokov Khauti Khazritovich, Doctor of Economic Sciences, Professor;
Ulakov Mahti Zeitunovich, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Khamraeva Elizaveta Aleksandrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

Khokonov Murat Khazratievich, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor;

Shkhagapsoev Safarbi Hasanbievich, Doctor of Biological Sciences, Professor.

Редакционная коллегия

Кажаров Артур Гусманович, доктор исторических наук, профессор, главный редактор;

Кравцова Фатима Хасанбиевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель главного редактора;

Насипов Артур Жабагиевич, кандидат физико-математических наук, доцент, заместитель главного редактора;

Мамсиров Хамитби Борисович, доктор исторических наук, профессор, заместитель главного редактора;

Урусмамбетова Лаура Адамовна, кандидат педагогических наук, заместитель главного редактора;

Ахаева Лариса Рамазановна, ответственный секретарь;

Курбанова Аминат Алихановна, ответственный секретарь;

Шогенова Аминат Топашевна, ответственный секретарь;

Абазов Барасби Заудинович, кандидат педагогических наук;

Анаев Марат Азретович, кандидат психологических наук, доцент;

Арипшева Бэлла Мухамедовна, кандидат биологических наук;

Ашинова Светлана Адамовна, кандидат педагогических наук;

Балахова Венера Сафарбиевна, кандидат экономических наук;

Гукежева Ирина Зуберовна, кандидат экономических наук;

Джаптуева Тамара Бакуевна, кандидат педагогических наук;

Емузова Светлана Гузеровна, кандидат педагогических наук;

Журтова Анжела Ариковна, кандидат исторических наук, доцент;

Калибатова Марина Нургалиевна, кандидат химических наук;

Карашева Аксана Георгиевна, кандидат экономических наук, доцент;

Карданов Мусадин Латифович, кандидат филологических наук, доцент;

Кочесокова Асият Мухамедовна, кандидат исторических наук;

Кучукова Зухура Жамаловна, кандидат педагогических наук;

Кюль Елена Владимировна, кандидат географических наук;

Мизова Марина Хабаловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ногеров Даниял Татуевич, кандидат психологических наук, доцент;

Паритов Анзор Юрьевич, кандидат биологических наук, доцент;

Соблирова Зарета Хасанбиевна, кандидат исторических наук, доцент;

Сохроков Анатолий Хазритович, доктор технических наук;

Темрокова Ирина Кулчуковна, кандидат филологических наук;

Тхазеплов Аниуар Мухажидович, кандидат педагогических наук, доцент;

Узденова Фатима Таулановна, доктор филологических наук;

Шонтукова Ирина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Editorial Board

Kazharov Artur Gusmanovich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Editor-in-Chief;

Kravtsova Fatima Khasanbievna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Editor;

Nasipov Artur Zhabagievich, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Deputy Editor;

Mamsirov Khamitbi Borisovich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Deputy Editor;

Urusmambetova Laura Adamovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Editor;

Akhaeva Larisa Ramazanovna, Executive Secretary;

Kurbanova Aminat Alikhanovna, Executive Secretary;

Shogenova Aminat Topashevna, Executive Secretary;

Abazov Barasbi Zaudinovich, Candidate of Pedagogical Sciences;

Anaev Marat Azretovich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor;

Aripsheva Bella Mukhamedovna, Candidate of Biological Sciences;

Ashinova Svetlana Adamovna, Candidate of Pedagogical Sciences;

Balakhova Venera Safarbievna, Candidate of Economic Sciences;

Gukezheva Irina Zuberovna, Candidate of Economic Sciences;

Dzhappueva Tamara Bakuevna, Candidate of Pedagogical Sciences;

Emuzova Svetlana Guzerovna, Candidate of Pedagogical Sciences;

Zhurtova Anzhela Arikovna, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor;

Kalibatova Marina Nurgalievna, Candidate of Chemical Sciences;

Karasheva Aksana Georgievna, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor;

Cardanov Musadin Latifovich, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Kochesokova Asiyat Mukhamedovna, Candidate of Historical Sciences;

Kuchukova Zukhura Zhamalovna, Candidate of Pedagogical Sciences;

Kul Elena Vladimirovna, Candidate of Geographical Sciences;

Mizova Marina Khabalovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Nogeroev Daniyal Tatuevich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor;

Paritov Anzor Yurievich, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor;

Soblirova Zareta Khasanbievna, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor;

Sokhrokov Anatolii Khazritovich, Doctor of Technical Sciences;
Temroкова Irina Kulchukovna, Candidate of Philological Sciences;
Tkhazeplov Aniuar Mukhazhidovich, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor;
Uzdenova Fatima Taulanovna, Doctor of Philological Sciences;
Shontukova Irina Vasilievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor.

СОДЕРЖАНИЕ

Из истории образования Кабардино-Балкарии

Мамсиров Х.Б., Кажаров А.Г.

Становление и развитие системы школьного образования в Кабардино-Балкарии 12

Дошкольное образование

Сабанова Р.Х.

Особенности внедрения «Программы просвещения родителей детей дошкольного возраста» в Кабардино-Балкарской Республике 40

Начальное образование

Белоусова О.А.

Профилактика тревожности у младших школьников 47

Мамишева З.З.

Психологическая безопасность образовательной среды начальной школы: взгляд педагогов Кабардино-Балкарии 58

Математика и искусственный интеллект в образовании

Мамхегов А.Б.

Математическое образование и развитие логического мышления обучающихся 68

Бжекишиев А.Р.

Оценивание знаний в условиях искусственного интеллекта 81

Педагогика и психология

Кучукова З.Ж.

Подросток как субъект формирования самооценки 91

Вопросы воспитания

Пишуква А.М.

Актуальные вопросы патриотического воспитания детей (из опыта работы государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодёжи» Минпросвещения КБР) 99

**Актуальные вопросы преподавания
иностранных языков**

Сокурова И.Р.

Развитие навыков работы с текстами как ключевой компонент подготовки к экзаменам по английскому языку: педагогические стратегии и методические подходы 109

Агеева Е.С.

Практико-ориентированные задания как средство развития функциональной грамотности на уроках английского языка..... 119

Ворокова М.Х.

Формирование ключевых компетенций в процессе обучения иностранному (немецкому) языку: проблемы и задачи 130

Наши авторы 144

CONTENTS

From the History of Kabardino-Balkaria's Education*Mamsirov Kh.B., Kazharov A.G.*

Formation and development of the school education system in Kabardino-Balkaria..... 12

Pre-school Education*Sabanova R.Kh.*

Features of the implementation of the "Education Program for parents of preschool children" in the Kabardino-Balkarian Republic..... 40

Primary Education*Belousova O.A.*

Anxiety prevention for primary school children: tools and techniques..... 47

Mamisheva Z.Z.

Psychological safety of the primary school educational environment: the view of Kabardino-Balkaria teachers..... 58

Mathematics and Artificial Intelligence in Education*Mamkhegov A.B.*

Mathematical education and the development of students' logical thinking..... 68

Bzhekshiev A.R.

The problem of assessment in the context of the spread of nerative artificial intelligence: authorship of a work as a condition for interpreting the result..... 81

Pedagogy and Psychology*Kuchukova Z.Zh.*

A teenager as a subject of self-esteem formation 91

Upbringing Issues*Pshukova A.M.*

Patriotic education of children in a multidisciplinary institution of additional education: from work experience..... 99

Current Issues of Teaching Foreign Languages***Sokurova I.R.***

Developing skills for working with texts as a key component for English Language Examination preparation: pedagogical strategies and methodological approaches..... 109

Ageeva E.S.

Practice-oriented tasks as a means of developing functional literacy in English classes 119

Vorokova M.Kh.

Formation of key competencies in the process of learning a foreign (German) language: problems and tasks..... 130

Our Authors 146

Из истории образования Кабардино-Балкарии

УДК 373(470.64)

Для цитирования: Мамсиров Х.Б., Кажаров А.Г. Становление и развитие системы школьного образования в Кабардино-Балкарии // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 12–39.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-12-39

Становление и развитие системы школьного образования в Кабардино-Балкарии

Мамсиров Хамитби Борисович

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Кажаров Артур Гусманович

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье проанализированы основные проблемы, этапы и содержание процессов становления и развития системы школьного образования в Кабардино-Балкарии на протяжении длительного исторического периода – с 1820-х и до конца 1980-х гг. Становление системы образования в Кабардино-Балкарии началось с учреждения аманатской школы в 1829 г. Российское государство уделяло большое внимание развитию общего и профессионального образования в регионе, что должно было способствовать решению исторических задач культурно-цивилизационного сближения горских народов и русского народа, адаптации кабардинцев и балкарцев к новым радикально изменившимся социокультурным условиям, а также их социально-экономической модернизации. Фундаментальный характер развития системы школьного образования привел к эволюции цивилизационного облика народов Кабардино-Балкарии и обогатил культуру горских народов.

Ключевые слова: Кабардино-Балкария, образование, школа, училище, государственная политика, письменность.

**Formation and development
of the school education system in Kabardino-Balkaria
Mamsirov Hamitbi Borisovich**

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Kazharov Artur Gusmanovich

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. . The article analyzes the main problems, stages and content of the processes of formation and development of the school system in Kabardino-Balkaria over a long historical period – from the 1820s to the end of the 1980s. The formation of the education system in Kabardino-Balkaria began with the establishment of the Amanat school in 1829. The Russian state paid great attention to the development of general and vocational education in the region, which was supposed to help solve the historical problems of cultural and civilizational rapprochement between the mountain peoples and the Russian people, the adaptation of Kabardian and Balkarian people to new radically changed socio-cultural conditions, as well as their socio-economic modernization. The fundamental nature of the development of the school system led to the evolution of the civilizational image of the peoples Kabardino-Balkaria enriched the culture of the mountain peoples.

Keywords: Kabardino-Balkaria, education, school, college, public policy, written language.

Возрождение традиционных ценностных ориентиров, способных обеспечить поступательное развитие современного российского общества, невозможно без учета предшествующего историко-культурного наследия. Это также важно для осознания преемственности поколений, понимания общности историко-культурных судеб народов России.

В современном российском кавказоведении сложилось мнение, что в XVI – XVII вв. на Северном Кавказе сформировалась горская цивилизация на основе синтеза элементов традиционной культуры и исламской цивилизации. Одновременно налаживались первые взаимовыгодные контакты с российской цивилизацией в виде союзно-вассальных отношений, давшие ростки пророссийской ориентации горских народов.

Затем наступил период Кавказской войны, кризис кавказской горской цивилизации и адаптация ее сегментов к российской социокультурной среде. Россия привнесла в регион новые формы социально-экономических отношений, культуры и образования. Интенсификация контактов северокавказских народов и России вело к взаимопониманию и

взаимообогащению горских народов с русскими. Объективное изучение взаимодействия различных цивилизаций и культур на российском Кавказе позволит понять глубинные основы исторических процессов в регионе [Патракова, Черноус 2013, 80–84].

Учет этих факторов особенно важен при изучении истории становления и развития системы светского образования у бесписьменных горских народов в XIX–XX вв. Это обстоятельство имело важное значение в силу того, что в состав Российского государства было включено множество новых этносов с разными духовными, культурными, материальными и социальными ценностями [Культура 2012, 188]. Проводники российской политики на Кавказе пытались добиться их интеграции путем привития «гражданственности и цивилизации». Среди них были и сторонники идей формирования нового мировоззрения у горской молодежи [Бакланов 2014]. В этом деле позитивную роль могла сыграть национальная школа. Однако, несмотря на все попытки создать письменность на местных языках (Шора Ногмов, Умар Берсей, Кази Атажукин) в XIX в. народы Северного Кавказа пользовались арабским, староосманским и татарским языками.

Российская образовательная политика в отношении горских народов менялась в зависимости от исторических условий и методов ее реализации. Так, в период активного продвижения России на Центральном Кавказе в начале XIX в., главнокомандующий войсками на Кавказе П.Д. Цицианов в 1804 г. предложил императору Александру I открывать для детей элиты коренного населения училища по обучению русскому и местным языкам с последующим направлением их в кадетские корпуса. С подобной инициативой в 1829 г. выступал кабардинский князь на российской службе Ф.А. Бекович-Черкасский [Ктиторова 2015, 61].

Практическая реализация данного подхода на Северном Кавказе связана с открытием аманатских школ, сыгравших свою роль в продвижении и изучении русского языка в горских обществах, в рекрутировании горской молодежи на службу в ряды русской армии, а также в качестве переводчиков и гражданских служащих.

Нальчикская школа аманатов открылась в 1829 г. по инициативе кабардинского просветителя Ш.Б. Ногмова и при поддержке командующего войсками Кавказской линии Г.А. Эмануэля. Здесь дети местной северокавказской знати обучались письму, чтению на турецком и русском языках. В ней, кроме казенных воспитанников «находились пансионеры, содержащиеся за счет сумм ... кабардинской общественной суммы и своекоштные пансионеры» [Адыги... 1974, 337–338].

Французский исследователь Жан Шарль де Боссе, пораженный успехами учащихся Нальчикской аманатской школы в освоении русского языка, отмечал: «Легкость, с которой учатся эти дети – необычайна, самый старший из них читал предо мною русскую книгу очень бегло и внятно, хотя пробыл в школе всего один год – срок, после которого родители забирали своих детей, чтобы прислать на их место других». Один год обучения, конечно же, мог дать аманату лишь начальные сведения [Ермолов].

Деятельность аманатской школы стала пробным средством по активации социокультурных механизмов и вовлечению северокавказских горцев в культурно-образовательное пространство России, чтобы посредством светского образования интегрировать северокавказскую знать в культурно-цивилизационное пространство России. Она, как считает Г.Х. Мамбетов, превратилась в своеобразную «школу» подготовки сторонников России, которые личным примером убеждали горцев в пользе русской ориентации [Мамбетов 2003, 15].

В 1841 г. Ш.Б. Ногмов предпринял попытку повышения статуса Нальчикской школы аманатов до уровня училища. Однако возможность реализации данной идеи появилась лишь после организации в 1847 г. Кавказского учебного округа, руководство которого приступило к открытию школ для совместного обучения детей русских чиновников, военных и горской аристократии [Нефляшева].

В Нальчике школу военных воспитанников для детей кабардинских и горских князей и дворян организовали в 1850 г. В ней обучались 4 кабардинца, 4 осетина, 1 карачаевец, 1 сван. Они изучали Закон Божий, турецкий, арабский и русский языки, арифметику, алгебру, геометрию, географию, историю и рисование. Школа открыла путь к русской грамоте и образованию многим представителям местной элиты, которые своей деятельностью разрушали стену недоверия и способствовали сближению русского и северокавказских народов [Северный Кавказ... 2007, 270, 273].

Министерство народного просвещения Российской империи проводит в 1859–1864 гг. среди народов Кавказа политику их сближения с русским народом. Она предусматривала комплекс экономических и социально-культурных мероприятий, в том числе и такие, как преподавание в школе русского языка вместе с местными, включение туземцев в сословно-политическую систему империи и др. [Национальная политика... 1997, 97].

После принятия Устава горских школ (1859) [Козубский 1902, 205] в 1861 г. школа военных воспитанников для детей местной знати в Нальчике реорганизуется в Горскую школу, которая стала центром продвижения в округе

светского образования на русском и родном языках [Северный Кавказ... 2007, 271]. В период обучения учащиеся изучали основы православия (для христиан) и мусульманский закон (для мусульман); русский язык и грамматику; географию: основы всеобщей и русской истории; арифметику и основы геометрии; чистописание и рисование.

В Нальчикской горской школе в 1889 году обучались 106 человек, в том числе дети кабардинских, балкарских, осетинских князей и дворян, преподавание велось на русском языке, а в воскресной школе в 1897–1898 гг. обучались 46 учеников [Кусова, Бекоев 2009, 294].

Деятельным попечителем Кавказского учебного округа был Я.М. Неверов (1868–1879), который стремился учитывать этноконфессиональные особенности различных регионов Кавказа [Ланда 1995, 155]. Ему импонировали взгляды и суждения русских офицеров и чиновников, служивших ранее на Кавказе: генерала А.П. Торماسова (1809–1811), адмирала Н.С. Мордвинова (1816), генерал-лейтенанта Н.Н. Раевского (1840) и др., предпочитавших путь сближения, просвещения, вовлечения горцев во внутригосударственные отношения на основе идей единства с российской цивилизацией [Кавказ и Российская империя... 2005].

Показательна в этом отношении статья С. Иванова «О сближении горцев с русскими на Кавказе», опубликованная в № 6 «Военного сборника» в 1859 г. В ней автор высказался в пользу мирных способов расположения горцев к русским, и их органичного существования в составе империи, не сомневаясь, что «кавказский горец способен скоро образоваться и улучшить свой быт; он не ленив от природы, его жизнь, исполненная ежеминутных тревог войны, постоянно побуждает и поддерживает энергию духа... Займите ум горца, способный к движению; дайте направление его энергической деятельности, и благотворные последствия перерождения не замедлят высказаться во всей своей силе» [Кавказ и Российская империя... 2005, 581, 582].

Восприятие таких принципов Я.М. Неверовым и учет их в практической деятельности привело к росту численности обучающихся из горцев Ставропольской гимназии, ставшей в тот период центром светского образования в губернии [Краснов 1887, 46]. В 1850–1887 гг. ее окончили 1 739 горцев (около 25% всех ее учащихся) [Козубский 1902, 192], среди которых впоследствии выдвинулась целая плеяда видных культурных и общественно-политических деятелей народов Северного Кавказа, в том числе кабардинцы Кази Атажукин, Исхак Кармов, балкарцы Султан-Бек Абаев, Абай и Басият Шахановы и др. [Северный Кавказ... 2007, 270–271].

Во второй половине XIX в. на Кавказе сформировалась система светского образования с различными типами школ: государственные (министерские), конфессиональные (при местном религиозном центре) и частные. Это позволило значительно расширить доступ к достижениям российской культуры не только детям местной элиты, но и остальным слоям горского населения.

Первые светские школы для обучения детей на русском языке открылись только в 1875 г. в Кучмазукино, Куденетово I, Шорданово по инициативе самого населения. Учащиеся изучали основы ислама, русский язык, чтение, письмо, арифметику, основы географии России, чистописание. Но первые национальные школы вскоре закрылись из-за нехватки материальных средств и отсутствия поддержки администрации округа [Северный Кавказ... 2007, 272].

Дело в том, что открыть национальные школы в Нальчикском округе по правилам Министерства народного просвещения «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (1870 г.) нельзя было без русского класса [Красовицкая 2011, 131]. Но выполнить это требование в полной мере, набрать в школы достаточное количество русских детей и укомплектовать их русскими педагогами оказалось очень сложно, не говоря уже о материальной стороне вопроса.

Поэтому, горское население обычно ориентировалось на обучение своих детей в мусульманских школах двух уровней: *мектебе* (начальное учебное заведение) при мечетях в каждом ауле и *медресе* (среднее учебное заведение). В мектебе изучали основы начального религиозного образования и арабской грамотности, и которые были доступны большинству населения. В медресе могли поступить выпускники мектебе, успешно освоившие арабский синтаксис, логику и философию. Обучение в медресе было доступно в основном состоятельным горцам.

До начала 1880-х гг. не уделялось должного внимания примечетским школам, вопросам духовного образования и подготовке мулл. Вероучители в мектебе и медресе обязаны были содержаться на средства населения. Одним из результатов политики Александра III стало упразднение Кавказского наместничества и перевод школ на государственный язык [Зубов 2000, 147].

В 1886 г. мусульман уравнивали в правах с русским населением. Им дали из своей среды шариатских судей (кадиев), ввели «испытания» на должность кади и эфенди в горских словесных судах, упорядочили выборы духовных лиц сельскими обществами, установили иерархию духовных лиц – кади, старшие и младшие эфенди, муэдзины. Также регламентируется духовное образование мусульман: в 1888 г. вводится образовательный ценз для мусульманского духовенства, а в 1891 г. – обязательный экзамен по русскому языку. Эти меры

были восприняты горским населением как должное, но запреты (1892) на преподавание в медресе лицам с зарубежным образованием и использование восточной литературы и рукописных книг вызвали недовольство [Красовицкая 2011, 131–132]. Среди местных преподавателей было немало тех, кто получил духовное образование за рубежом. Например, балкарские улемы Исхак Ахметов, Сюлемен Чабдаров и Локман Асанов окончили Каирский университет аль-Азхар [Северный Кавказ... 2007, 272].

Кавказская администрация трансформирует и институты исламского образования в регионе. В национальных школах вводится преподавание русского языка для ускорения процесса включения горцев в российскую культурную сферу. Для открытия мечети выставили обязательные условия: наличие общины в 300 чел. и своевременная выплата ею налогов; решение сельских сходов и утверждения их в вышестоящих инстанциях; содержание медресе населением; финансирование медресе только при открытии русских классов и подчинении Министерству народного просвещения [Ланда 1995, 138].

Конечно, эти меры склоняли горское население в пользу российского светского образования. На это красноречиво указывает и решение доверенных всех сословий Нальчикского округа в 1889 г. о создании специального фонда образования и о введении для всего населения особого сбора на нужды светского образования [Цаликов 1913, 145]. Но, несмотря на все эти меры, вплоть до середины 1890-х гг. в Нальчикском округе сеть начальных исламских школ было шире, нежели светских [Цаликов 1913, 133]. В тот период они предоставляли большинству кабардинцев и балкарцев, по существу, единственный шанс обучения грамоте, но религиозное образование сужало возможности социальной мобильности населения.

На рубеже XIX – XX вв. на Северном Кавказе проникают идеи панисламизма и пантюркизма [Очерки... 2014, 34], которые продвигали адепты буржуазно-либерального национального движения *джадидизма* (нового метода обучения), основанного крымско-татарским просветителем Исмаилом Гаспринским. Он ратовал за реформу мусульманского образования под благовидным предлогом сближение его с русской и европейской культурой. Сутью нового метода обучения было введение преподавания светских общеобразовательных предметов, изучения родного языка и классно-урочного метода преподавания.

Российское правительство в рамках просветительской политики создает «Общество распространения образования среди кабардинцев и горцев Нальчикского округа», «Просветительский кружок кабардино-горской молодежи», «Нальчикское благотворительное общество» по оказанию

материальной помощи кабардинцам и балкарцам – студентам учебных заведений.

С их помощью в конце 1890 х гг. сеть начальных школ во многих аулах Северного Кавказа неуклонно расширилась [Северный Кавказ... 2007, 272]. Это особенно важно было для Нальчикского округа, в котором Всероссийская перепись населения 1897 г. зафиксировала грамотность кабардинцев в 3,2 %, балкарцев – 1,4 %. В 1898–1902 гг. количество начальных школ округа выросло до 27 с охватом 522 учащихся. Перед Первой российской революцией 1905–1907 гг. работали уже 44 школы с обучением на русском языке. Большой вклад в создание национальных алфавитов, букварей, грамматик внесли русские педагоги. Инспектор Кавказского учебного округа Л.Г. Лопатинский издал в Тифлисе в 1891 г. «Краткую кабардинскую грамматику» и «Русско-кабардинский словарь». В 1906 г. при его содействии издан кабардинский букварь П. Тамбиева, а в 1916 г. – «Родная речь» И. Акбаева для балкарских школ. Первый «Краткий очерк грамматики горского языка балкар» в 1912 г. опубликовал Н.А. Караулов [История народов Северного Кавказа... 1988, 513–514].

Недоверие местного населения к светским школам было обусловлено опасением, что их детей отлучат от веры. С учетом этих обстоятельств в 1904 г. Министерство народного просвещения созвало комиссию по вопросам начального образования «восточных инородцев» России, а в мае 1905 г. в Петербурге Особое совещание предложило начать формирование государственной системы образования инородцев с усилением интегрирующей роли русского языка [Красовицкая 2011, 185].

Положительную роль сыграло восстановление в 1905 г. Кавказского наместничества. Наместник Кавказа И.И. Воронцов-Дашков, ветеран Кавказской войны, подошел с большим вниманием к вопросу просвещения горцев, предлагая учитывать местные особенности, готовить мулл в русской школе, расширить их сеть для приобщения горцев к русской культуре с обучением на своем языке как «первейшим средством» воздействия русского мировоззрения на мусульман [Национальная политика... 1997, 97].

Но председатель правительства П.А. Столыпин ревностно относился к инициативам И.И. Воронцова-Дашкова, подотчетного в своей деятельности лично перед императором. И правительство, оставив без внимания инициативы наместника Кавказа, ввело «Правила о начальных училищах для инородцев восточной и юго-восточной России» (1906 г.), по которым все типы начальных школ инородцев унифицированы в училища: первоначальные с 2-х летним курсом; начальные 1-классные с 4-х летним курсом; начальные 2-классные

училища с 6-ти летним сроком обучения. Из их программ исключили светские дисциплины, а исламские духовные школы вывели из ведения Министерства народного просвещения. «Основные государственные законы» (апрель 1906 г.) закрепили общегосударственный статус русского языка, как обязательного в армии и во всех государственных и общественных учреждениях [Красовицкая 2011, 192–193].

Но Первая русская революция 1905–1907 гг. внесла в эти планы свои коррективы. Подъем революционного движения в национальных окраинах убедило правительство в том, что культурная интеграция коренных народов Кавказа возможна только посредством их воспитания в светской школе. Поэтому в 1907 г. оно в корне изменило к ней свой подход и решило, что при охвате государственной школой всех детей инородцев, подъеме их культуры, конфессионально-инородческая школа утратит свое значение.

Однако кавказское образовательное пространство имело существенные перекосы, при котором нехристианские народы Кавказа в разы уступали иным в доступе к образованию. Так, в 1908 г. на Кавказе одно начальное училище приходилось на 3 000 чел. русского населения, 4 800 – грузинского, 5 400 – армянского, 17 300 – азербайджанского и 11 400 – горцев [Зорин, Аманжолова, Кулешов 1999, 115].

В тот период в Нальчикском округе обучением было охвачено 33 % детей осетин и русских, только 12,8 % – кабардинцев и всего – 2,3 % балкарцев [Красовицкая 2011, 192–193]. Признаками демократизации национального просвещения стали преобразование в 1909 г. окружной горской школы в реальное училище, решение вопросов обучения на родном языке, назначение учителями лиц, владеющих родным языком. Все это делало светские школы более привлекательными для горского населения.

Накануне Первой мировой войны сеть светских школ в Нальчикском округе достигла 112 с охватом 6,7 тыс. детей, превзойдя тем самым контингент национально-конфессиональных школ (в 97 мектебе и медресе обучалось 1,5 тыс. детей) [История народов Северного Кавказа... 1988, 511–512]. Сформировалась группа русских учителей: Л.Н. Воробьева, М.Г. Варлыгин, Л.М. Кучмасов, А. Губернаторов, Н.А. Жук, Л.В. Солнцева, А.П. Чеботарев, Я.И. Левенцов и многие другие, которые заслужили авторитет и уважение местного населения.

Для вовлечения горцев в российскую культурную среду была создана письменность на основе кириллицы для бесписьменных кавказских народов: абхазского, кабардинского и чеченского [Зубов 2000, 148]. При этом, алфавиты, созданные на основе русской графики кабардинцем К. Атажукиным, балкарцем

С. Урусбиевым, кавказская администрация не приняла [Северный Кавказ... 2007, 272]. Поэтому быстро изменить ситуацию было невозможно. Светские школы были не в состоянии охватить всех желающих, что усугублялось и методическими издержками.

На их недостатки в 1916 г. указал М. Султан-Галиев: «Бесспорно, что для самого государства выгодно, чтобы кавказские мусульмане знали русский язык. Государство не только вправе, но и обязано требовать от них знание русского языка» [Султан-Галиев 1916].

В этих условиях горская интеллигенция попыталась придать «второе дыхание» популярной в некоторых мусульманских регионах России идеи джадидизма за «реформу» мусульманской школы с преподаванием светских дисциплин в «новометодных» школах. С этой инициативой выступили представители адыгской зарубежной диаспоры, организовавшие в 1909 г. «поход в Хэкужь» (на историческую родину, в Кабарду), и ставшие через новые школы «распространять изданные в Каире и Стамбуле азбуки адыгейского и арабского языка». «Новометодных» школ на Северном Кавказе было немного – 8 в Дагестане и 1 в Кабарде (Баксанское духовное училище) [История народов Северного Кавказа... 1988, 514].

Идеологами модернизации ислама в Нальчикском округе стали Нури Цагов, сын мухаджира, выпускник исламского вуза в Стамбуле и балкарец Исмаил Акбаев, ученик Гаспринского. Н. Цагов, А. Дымов, М. Гугов, лидеры Баксанского культурного движения, и балкарские улемы И. Эфендиев, С. Чабдаров, А. Энеев, Ю. Ахматов (новометодное медресе с. Кенделен) обучали родным языкам, истории мусульманских стран и своих народов [Северный Кавказ... 2007, 280]. Джадиды пытались использовать достижения российской и европейской культуры, сохранив национальные традиции и духовные ценности ислама. Новометодная школа была переходной формой от конфессионального образования к светскому [Красовицкая 2011, 144, 146].

Глава правительства П.А. Столыпин учитывал новые тенденции в сфере национально-конфессионального образования. Для нивелирования этих процессов и предупреждения межнациональных противоречий в стране подготовил проект создания Министерства национальностей. Одна из его целей было доведение за 20 лет в стране сети средних специальных учебных заведений до 5 000, вузов – до 1 500, и с их помощью превратить «иногородцев» в верноподданных России [Столыпин 1997; Северный Кавказ... 2007, 417].

В 1914 г. Министерство народного просвещения подготовило проект перехода страны ко всеобщему начальному обучению населения с 1 сентября 1914 г., планируя завершить его за 10 лет, к 1924 г. Преемник заместителя

Кавказа И.И. Воронцова-Дашкова, великий князь Н.Н. Романов, продолжил образовательную политику своего предшественника в регионе. В рапорте императору Николаю II он отметил героизм и преданность горцев Кавказской конной дивизии в текущей войне и предложил ему в 1916 г. в целях воспитания молодых горцев в том же духе, провести серьезные реформы в сфере просвещения мусульманских народов [Кавказ и Российская империя... 2005, 543–549].

В начале XX в. настроения народов Северного Кавказа постепенно склонились к конструктивному сотрудничеству с русскими властями. Образованные и состоятельные мусульмане поддержали их усилия в обновлении экономики, культуры и социальной инфраструктуры региона, в налаживании через русские земли связей с другими странами [Ланда 1995, 134–138].

Быстрее других в социокультурную жизнь России вписались кабардинское и балкарское дворянство, овладевшее русским языком и получившее высшее образование, особенно военное. Обычно они после окончания окружных горских школ, реального училища поступали в кадетские корпуса, военные училища и начинали карьеру офицера. Многие из них заслужили высшие чины в русской армии: генерал-майор К.М. Анзоров (1818–1885); генерал-майор М.К. Анзоров (1883–1927); генерал-майор Т.Ж. Бекович-Черкасский (1870–1953); генерал-майор Ж.У. Жамбеков (1830–1904); генерал-майор Д.К. Куденетов (1844–1913); генерал-майор К.Н. Хагундоков (1871–1960); генерал-лейтенант Т.А. Шипшев (1830–1904) [Казаков 2006].

Перспектива воинской карьеры выпускников гимназий, финансовое благополучие, налаживание в стенах учебных заведений связей, расширение возможностей самореализации и, особенно, возможность демонстрации мужской успешности своим соплеменникам поднимали престиж русских учебных заведений, и делали их привлекательными для горской аристократии [Нефляшева].

Культурное взаимодействие горских и русского народов во второй половине XIX – начале XX в. поступательно эволюционировало [Добаев 2000, 66]. Светское российское образование вело к укреплению доверия горцев к Российскому государству, и «в условиях мира и твердой государственной политики» формируется новый социально-культурный социум Северного Кавказа. Постепенное сближение горской и российской цивилизаций формировало российскую идентичность горцев с сохранением ими своей культуры, языка и религии [Кавказ и Российская империя... 2005, 543].

Именно в этот период в Кабарде и Балкарии начался процесс формирования национальной интеллигенции, получившей высшее образование в центральных вузах России. Московский университет окончили кабардинцы Д.С. Кодзоков, В.Н. Кудашев; Санкт-Петербургский университет – кабардинцы М. Абуков, Г. Сохов, Т.П. Кашежев, П.Т. Коцев; Петербургскую медико-хирургическую и военно-медицинскую академию – балкарцы А. Шаханов, И. Абаев; Рижский политехнический институт – кабардинец П.И. Тамбиев; Петровско-Разумовскую академию – балкарец С-А. Урусбиев, Харьковский технологический университет – кабардинец Т. Блаев, балкарцы М. Муллаев и Т. Шакманов, Военно-юридическую академию – балкарец Б.А. Шаханов, Санкт-Петербургскую консерваторию – балкарец С-Б. Абаев и др.

Высшее образование и профессионализм предопределили их ведущую роль в социально-экономических, политических и культурных процессах в Нальчикском округе и Северном Кавказе. Среди них: Абаев М. – автор исторического очерка «Балкария», видный чиновник в Терской и Кубанской областях; Кодзоков Д.С. – председатель Терско-Кубанской сословно-поземельной комиссии; Кудашев В.Н. – автор обобщающего труда «Исторические сведения о кабардинском народе»; Клишбиев С.К. – первый начальник Нальчикского округа из числа кабардинцев; Коцев П.Т. – Председатель правительства Горской республики (1917–1919 г.); Шаханов Б.А. – балкарский просветитель, один из лидеров Союза объединенных горцев Северного Кавказа, и др.

Не оправдались опасения правительства о нелояльности кавказских горцев в случае войны с Османской империей, а пропаганда ее агентов оказалась тщетной. Воинские части, сформированные из местных жителей Кавказа, и тыл проявили в годы Первой мировой войны надежность и преданность России [Зубов 2000, 150]. Конники Кавказской дивизии стали ее добровольными защитниками. Дивизия имела 48 полных Георгиевских кавалеров, из них 12 в Кабардинском полку – больше, чем в любом другом. Дивизия и ее Кабардинский конный полк своею доблестью заслужили Георгиевские штандарты [Опрышко 2007].

Горцы долго не могли смириться с распадом Отечества в результате Русской революции 1917 г. Но триумфальное шествие Советской власти докатилось и до Северного Кавказа. После признания в Нальчикском округе советской власти в 1918 г. первым комиссаром народного просвещения был избран Паго Исмаилович Тамбиев, известный общественно-политический и культурный деятель конца XIX – начала XX в. Еще до революции он отдал много сил пробуждению сознания своего народа, усилению его тяги к

просвещению. Поэтому оказанное ему доверие народа было закономерным, и он с энтузиазмом принялся за организацию системы народного образования [Шхагапсоев, Тохова 2012, 89–91].

Однако начавшаяся Гражданская война, в которой Северный Кавказ также стал полем противостояния белых и красных, прервала созидательный процесс и разрушила экономическую и культурную инфраструктуру в регионе. После восстановления в марте 1920 г. советской власти в Нальчикском округе правящая коммунистическая партия столкнулась при восстановлении сферы образования с острым дефицитом педагогических кадров. Гибель большей части дореволюционной интеллигенции в гражданской войне и их эмиграция за рубеж снизили уровень грамотности населения. Оставшейся ее части не доверяли по идеологическим основаниям, как и мусульманскому духовенству.

Областной отдел народного образования в начале 1920-х гг. последовательно возглавляли Павлов Василий Григорьевич, преподаватель Нальчикского реального училища, а затем активные участники гражданской войны за советскую власть Н.А. Катханов и М.А. Энеев.

Основы системы народного образования на Северном Кавказе зиждилась на коммунистической идеологии. Понимая роль религии и сферы образования в изменении традиционного общества, большевики планировали сначала вытеснить религию из культурно-образовательного пространства и затем форсировано приобщить народы Кавказа к достижениям российской и мировой цивилизации [Ланда 1995, 189].

В эти годы перед народами Кабардино-Балкарии встал целый ряд острых проблем, когда одновременно надо было создавать национальную письменность, ликвидировать массовую неграмотность, формировать светскую систему образования, готовить учебники, обучать и переучивать учительство.

После гражданской войны советская власть, реагируя на запросы горцев-мусульман, в 1920 г. вводит кабардинский и балкарский алфавиты на основе арабицы, использовавшаяся до середины 1920-х г. Но ввиду сложности ее использования для обучения грамоте и разъяснения населению сути советских реформ, одновременно началась разработка единого для бесписьменных народов шрифта на основе латиницы.

В середине 1920-х гг. началась замена арабской графики на латинскую, чтобы вывести мусульманское население из зоны влияния ислама, создать национальную письменность для ликвидации неграмотности, упрощения работы системы образования и взаимодействия советской власти с населением.

В 1923 г. при помощи крупных русских филологов и лингвистов Л.И. Жиркова, Н.Ф. Яковлева, И.Н. Бороздина и др. был совершен прорыв в

этом вопросе: разработан новый кабардинский алфавит на основе латиницы, изданы «Таблицы фонетики кабардинского языка» и «Словарь примеров» к ним Н.Ф. Яковлева, первая научная «Грамматика кабардино-черкесского языка» Т.М. Борукаева. В следующем году был готов балкарский алфавит на основе кириллицы, а в 1926 г. – карачаево-балкарский алфавит на основе латиницы. В 1925–1926 гг. издаются кабардинский и балкарский буквари.

На дальнейшее развитие национальной графики письма повлияли советская модернизация экономики, обострение международной обстановки и рост угрозы войны, вынудившие высшее руководство страны уделить приоритетное внимание патриотическому воспитанию населения. Незавершенная литературная разработка кабардинского и балкарского языков позволяла их использование лишь в повседневном быту. А при освоении учебной речи, создании документов, продвижении мероприятий советской власти среди населения, этого уже было явно недостаточно.

Так возникла необходимость введения единого государственного языка, удобного для элементарного объяснения горским народам сути советской политики. Такая роль была под силу лишь русскому языку. Латиница же в этом отношении заметно уступала алфавитам крупнейших народов СССР. Это и стало главным аргументом в 1936 г. в пользу перехода младописьменных народов, в том числе кабардинцев и балкарцев, от латинской графики к кириллице.

Введение в КБАО в 1920–1930-х гг. национальной письменности и рост грамотности горцев обострило конкуренцию за учащихся между советскими (светскими) и мусульманскими школами: власть не могла охватить всех детей школьного возраста своей школой, но запрещала преподавание общеобразовательных предметов в религиозных школах.

Во второй половине 1920-х гг. власть разворачивает широкую кампанию против религиозно-образовательной сети в КБАО, насчитывавшая 223 мечети, мектебе и медресе, в которых обучалось 1 100 детей. Нарушив собственную декларацию о свободе вероисповедания, власть предпринимает меры по подрыву основ мусульманской школы, лишает духовенство избирательных прав, облагает его непосильным налогом за религиозно-образовательную деятельность.

Повсеместно в области создаются ячейки Союза безбожников, областная газета «Карахалк» развернула кампанию по дискредитации мусульманского духовенства, увеличиваются тиражи национальной антирелигиозной литературы и показ антиисламских кинофильмов. В 1925 г. ввели запрет на преподавание в мектебе и медресе общеобразовательных предметов, в январе

1927 г. – разрешили их посещение детям только с 14 лет, и лишь окончившим 4 класса советской школы.

К концу 1927 г. в Кабардино-Балкарии религиозно-образовательная сеть сократилась вдвое. С началом массовой коллективизации власть обвинила духовенство в организации антиколхозных выступлений, используя это как предлог для закрытия оставшихся духовно-образовательных учреждений. В 1928 г. в КБАО 72 муллы публично отказались от своего духовного сана. Вопреки протестам населения в 1929 г. массово закрываются все мусульманские школы и мечети с передачей их зданий советским школам и культпросвет учреждениям.

Введение в 1930 г. всеобща повлекло за собой полное закрытие оставшихся в Кабардино-Балкарии мечетей, медресе и мектебе. Репрессии против мулл и эфенди привели к окончательной ликвидации мусульманского духовенства и сети религиозного образования. Духовную образовательную деятельность подпольно вели лишь оставшиеся редкие религиозно грамотные смельчаки.

Так были сняты последние препоны для полноценного развития системы школьного образования. Право всех народов на развитие национальной культуры было провозглашено в «Декларации прав народов России» (1917 г.) и обращении СНК «К трудящимся мусульманам России и Востока» (1917 г.). Первые советские законы отделили школу от церкви, а образование стало бесплатным, с совместным обучением на родных языках мальчиков и девочек.

Наркомпрос РСФСР 30 сентября 1918 г. принял «Положение о единой трудовой школе РСФСР», дополненное 18 октября 1918 г. постановлением «О школах национальных меньшинств». Они гарантировали всем малым народам право на обучение на родном языке в государственных единых трудовых школах национальных меньшинств двух уровней: первой ступени – с 5 летним сроком обучения, и второй ступени – с 4 летним сроком обучения.

Первые советские школы в Кабардино-Балкарии возникли после провозглашения в Нальчикском округе (март 1918) советской власти. В июне 1918 г. окружной Народный Совет создал отдел народного просвещения для работы среди населения. Начавшаяся гражданская война прервала эту деятельность. Весной 1920 г. с восстановлением советской власти в Кабарде и Балкарии деятельность отдела народного образования (ОНО) возобновилась с подлинной реализацией первых Советских декретов по вопросам народного просвещения.

В июле 1920 г. ОНО передают национализированные земли и усадьбы для организации трудовых школ с сельскохозяйственным уклоном. Летом 1920

г. в Нальчике, Владикавказе и Темир-Хан-Шуре были организованы краткосрочные учительские курсы для 30 кабардинцев и балкарцев. В конце 1920 г. выпускников этих курсов направили в первые открытые 27 советских школ в Кабарде, и 3 – в Балкарии. В 1921–1922 гг. в области работали уже 65 школ. Но нехватка помещений и учителей, слабый охват детей школьного возраста, противодействие мусульманского духовенства советским школам, и наконец, голод и засуха 1921–1923 г. привели к закрытию ряда школ. Советские школы выжили только благодаря материальной помощи населения.

Новая экономическая политика, возрождение экономики области, ежегодный рост государственных ассигнований обеспечили сдвиги в школьном строительстве и подготовке учителей. В декабре 1923 г. руководство области приняло решение об организации школ в каждом селении. К концу 1923/1924 учебного года школьная сеть выросла до 94, где обучалось 5 100 детей. В 1925/1926 учебном году их число достигло 163 с контингентом 31 445 детей. Это означало, что 32 % всех детей школьного возраста были охвачены учебой.

Более активно школы в Кабардино-Балкарии открывались во второй половине 1920-х гг. [УЦГА АС КБР. Ф. Р-2. Оп. 1. Д. 161. Л. 151–151 об.].

Годы	Всего школ	Кол-во учащихся в школах	% детей, посещающих школу
1926/1927	168	14 500	44
1927/1928	181	16 500	50
1928/1929	203	20 000	60
1929/1930	223	24 000	73

Эти статистические данные говорят о том, что, более 1/4 детей школьного возраста не посещали школы, и, став переростками, пополняли ряды неграмотных. Страдало и качество их знаний. На рубеже 1920-х – 1930-х гг. в Кабардино-Балкарии из 425 учителей на родном языке преподавали 230, из них прошли переподготовку лишь 25 %. При этом, большинство учителей не имели систематических знаний и в объеме программы школы I ступени.

К 1930 г. количество учителей КБАО возросло по сравнению с 1921 г. до 762, т.е. увеличилось в 5,5 раза. Русских учителей было 483, из кабардинцев 208, балкарцев 53. И требовать качественную работу от тех, кто недавно ликвидировал свою неграмотность, было трудно.

Ситуация изменилась в корне 14 августа 1930 г. после принятия ВЦИК и СНК СССР постановления «О всеобщем обязательном начальном обучении» с 1930/1931 учебного года. Коллегия Народного комиссариата просвещения РСФСР 6 ноября 1931 г., рассмотрев ход введения всеобщего в Кабардино-Балкарии, отметил очевидные сдвиги: в 1931 г. сеть школ I ступени достигла

212 с охватом 29 000 детей. В них работали 926 учителей, в т.ч. 788 учителей из числа кабардинцев и балкарцев. То есть, за год охват всеобучем детей в возрасте 8–11 лет достиг 70 %.

В последующие годы темпы строительства школ не снижались. В 1934 г. планировалось довести их число до 220, а в 1937 г. – до 250. В 1932–1933 гг. всеобучем было охвачено 33 673 детей или 85 % детей школьного возраста, в 1933–1934 гг. – 37 870 детей или 94,5 %.

Тяга к знаниям охватывала все больше и больше людей. Например, жителям сел Чегем I и Гунделен в 1930 г. уже было недостаточно начального образования, и они решили открыть первые неполные средние национальные школы. Появился интерес к продолжению образования в школах повышенного типа. В них взрослые с начальным образованием по ускоренной программе проходили курс 7-летней (неполной средней) и средней школы. Это позволяло им поступать в техникумы и вузы. В 1930 г. в КБАО работали 14 школ повышенного типа с охватом 1 105 чел.

Правда, говорить о высоком уровне качества знаний трудно. В 1934 г. выдвигается новая задача – поднять уровень всеобщего обязательного обучения до 7 лет, завершить ликвидацию неграмотности и малограмотности всего взрослого населения. В Кабардино-Балкарии всеобщее обязательное 7-летнее обучение начало вводиться в 1936 г. Введение всеобщего обучения предопределило поступательное развитие СССР и всех ее национальных регионов. В 1939 г. в Кабардино-Балкарии работали 240 школ, в том числе 80 – начальных, 87 – семилетних, 77 – средних, в которых суммарно обучались 75 тыс. детей, из них 31,6 тыс. – в старших 5–10 классах.

В 1940 г. в республике было 183 школы, в которых обучалось 62 800 учащихся. Построено еще 9 новых школьных зданий. Государство обеспечило школы республики учебным оборудованием, учебниками, методическими пособиями и оказывало всестороннюю помощь в дальнейшем развитии народного образования [Документы... 2015, 16].

С началом Второй мировой войны в 1939 г. советское правительство сократило расходы на образование, направив их на укрепление обороны страны. Вводится плата за год обучения, в зависимости от образовательной ступени. Старшие классы стоили 150–200 рублей. За среднее профобразование платили 150 рублей, за учебу в вузе – 300 рублей в год. Стоимость обучения была невысокой. Минимальная зарплата рабочего в 300 рублей в месяц позволяла накопить на получение образования. После восстановления экономики это постановление сразу отменили, и все образовательные ступени в СССР стали вновь бесплатными.

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. нанесла громадный ущерб экономике, культуре и образованию Кабардино-Балкарии, который в период оккупации республики составил свыше 2,5 млрд. рублей. Были уничтожены много заводов, фабрик, МТС, колхозов, совхозов, учреждений культуры и образования. Из 240 школьных зданий были разрушены 221, полностью уничтожена материальная база пединститута, частично разрушены учебный корпус и общежитие. Сфера образования была обескровлена громадными людскими потерями [История Дона... 2004, 249].

В послевоенный период Советское правительство понимало решающую роль образования в возрождении и развитии страны. Несмотря на ограниченность государственного бюджета, еще в ходе войны и особенно после ее окончания изыскивались средства на первоочередное восстановление сети образовательных учреждений всех уровней.

Наиболее быстро восстанавливались общеобразовательные школы республики. В 1943/1944 учебном году возобновили работу 186 школ. Рост в 2 с лишним раза ассигнований на народное образование позволило к концу восстановительного периода (к 1950 г.) довести сеть школ республики до 210 с охватом контингента свыше 47 тыс. детей. В годы пятой пятилетки в Кабардинской АССР ассигнования на просвещение и школьное строительство превысили 364 млн. руб., и соответственно, довоенный уровень школьной сети. В 1950/1951 учебном году в 293 школах республики обучалось 76,3 тыс. чел. [История многовекового содружества... 2007, 436].

Руководство республики оценивало послевоенную ситуацию в сфере образования как критическую и наметило срочные меры по ее нормализации. Как и в 1920–1930-е годы, в деле возрождения экономики республики квалифицированные кадры решали все. Восполнение обескровленных рядов национальных кадров в сфере образования стало приоритетным направлением политики государства [УЦГА АС КБР. Ф. Р-1025. Оп. 1. Д. 292. Л. 50, 52 об.].

Истощение кадров педагогов в годы войны, выдвижение вернувшихся с фронта на другую руководящую работу усугубило кадровую ситуацию и в школах республики. В 1945/1946 учебном году в школах КАССР осталось всего 237 учителей с высшим образованием, 413 – с незаконченным высшим образованием. Большая же часть из них имели среднее – 903, и даже незаконченное среднее – 728 чел. В 1946 г. из 2 613 учителей 211 школ республики только 606 имели высшее образование [Чеченов 1971, 60–62].

Ввиду снижения выпусков педагогического и учительского институтов республики, Наркомпрос РСФСР направлял сюда десятки выпускников педвузов из центра страны. Дефицит кадров профессорско-преподавательского

состава института усугублялся проблемой набора абитуриентов, депортацией балкарцев. Национальный пединститут по составу ППС и студентов стал преимущественно русскоязычным.

С 1952 г. вводится обязательное семилетнее образование, открываются вечерние школы для работающей молодежи. Переход национальных школ ко всеобщему 7-летнему образованию предполагал поднять уровень содержания начального образования на более высокую ступень. Эту важную проблему в марте 1948 г. в докладной записке секретарю обкома партии И.П. Мазину поставил министр просвещения республики А.П. Кешоков, который указал на ряд непростых задач [УЦДНИ АС КБР. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 2012. Л. 13–17]. А.П. Кешоков подчеркнул, что созданные в конце 1930-х гг. необходимые условия были безвозвратно нивелированы войной, произошел значительный откат в части обеспечения национальными педагогическими кадрами. Он указал на необходимость создания терминологических словарей по всем предметам, а также учебников и методических пособий на кабардинском языке [УЦДНИ АС КБР. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 2012. Л. 13–17].

Во второй половине 1950-х гг. в системе образования страны произошли существенные изменения. По итогам переписи населения 1959 г. высшее, среднее и неполное среднее образование имело 43% населения, что на 76,1 % больше по сравнению с довоенным уровнем.

Для Кабардино-Балкарии этот период также стал поворотной вехой в сфере общего образования республики в связи с празднованием в 1957 г. 400-летия добровольного присоединения Кабарды к России. Это событие позволило решить три важнейшие задачи: оценить исторический вклад народов Кабардино-Балкарии в укрепление и развитие российской государственности; определить достигнутый уровень их социально-экономического и культурного развития в составе России; наметить дальнейшую стратегию социально-экономического и культурного развития народов республики. Их практическая реализация изменила облик республики, и, особенно, ее промышленную инфраструктуру. Курорт Нальчик стал всесоюзной здравницей, а Кабардино-Балкария стала центром горного туризма, здесь были возведены сотни социально-культурных объектов.

Но самым примечательным событием стало создание в 1957 г. на базе Кабардино-Балкарского педагогического института Кабардино-Балкарского государственного университета, который стал ядром всей системы образования республики, придавшим мощный импульс реформе общего школьного образования, как основы и ключевого источника развития всей сферы профессионального образования в республике.

Престиж высшего образования в стране и республике настолько возрос, что выпускники школ неохотно шли на производство. Для реформирования школы таким образом, чтобы она стала резервом пополнения рабочих кадров и технической интеллигенции в 1958 г. был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования». Вместо 7-летки вводится обязательная 8-летняя политехническая школа. Среднее образование молодежь получала, проучившись 3 года в средней школе «с производственным обучением», в среднем профтехучилище, техникуме, вечерней (или заочной) школе рабочей или сельской молодежи. При поступлении в вуз вводился обязательный производственный стаж.

В Кабардино-Балкарии реализация идеи политехнизации школы практически не отличалась от других регионов страны. Вместе с тем, Закон 1958 г. имел свою особенность в отношении национальной школы. Предоставив родителям право выбора школы, и, формально сохранив «школу на родном языке», он предопределил перевод большинства национальных школ РСФСР на русский язык обучения и статус родного языка как учебного предмета.

В ходе политехнизации школьного образования в 1957/1958 учебном году в школах республики работали 139 мастерских и 69 кабинетов по машиноведению. В 1961/1962 учебном году в республике производственным политехническим обучением было охвачено более 38 тыс. учащихся. В 1959–1961 гг. из 4 493 выпускников более половины остались работать в хозяйствах и на предприятиях республики [Сабанчиев 1973, 130–131].

К осени 1963 г. стало ясно, что реформа не удалась. Школьники также с неохотой шли на производство, вечерние и заочные старшие классы не давали хороших знаний. Слабая материально-техническая база, узкий выбор профессий в школе с производственным обучением не обеспечивали должной профессиональной подготовки. Качество образования снижалось. С 1964 г. средняя школа вновь стала десятилетней.

Система образования нуждалась в дальнейших реформах. В 1970–1980-е гг. демографический подъем создал условия для дальнейшего развития школьного образования. В начале 1970-х гг. Кабардино-Балкария, как и вся страна, вступила в завершающуюся фазу введения всеобщего среднего (10-летнего) обучения. В последующие десятилетия выросло число выпускников средних и неполных средних школ. Вместе с тем, в 1970–1980-е гг. стабилизация системы общего образования и благоприятные демографические факторы облегчили участие женщин в производственной

деятельности и обусловили динамичный рост системы дошкольного образования.

Важным направлением в работе общеобразовательных школ в 1970–1980-х гг. стало направление в профтехучилища и техникумы выпускников 8-х классов, где они наряду с рабочей специальностью и дипломом специалиста среднего звена завершали курс полной средней школы с получением соответствующего аттестата. Это позволило увеличить подготовку рабочих кадров в стране с 1 100 тыс. чел. в 1965 г. до 2,5 млн. чел. к середине 1980-х г. и специалистов среднего звена в техникумах с 290 тыс. в 1960-х гг. до 721 тыс. чел. в 1980-х г.

Такая же тенденция наблюдалась и в Кабардино-Балкарии, где число ПТУ выросло с 8 в 1965 г. до 24 в 1990 г., и контингент учащихся соответственно с 2 до 10 тыс. Сеть средних специальных учебных заведений в республике выросла с 8 до 11, контингент обучающихся соответственно с 6,9 тыс. до более 11 тыс. [История многовекового содружества... 2007, 442].

Специалисты начального и среднего профессионального образования могли продолжить обучение в вузах, что повышало перспективы их социальной мобильности. Пик подъема системы советского общего школьного образования в республике пришелся на середину 1960-х – начало 1980-х гг. [УЦДНИ АС КБР. Ф. П-1. Оп. 8. Д. 9. Л. 17, 18].

С середины 1970-х годов сфера функционирования русского языка, который стал языком межнационального общения, расширяется. На его изучение значительно увеличивается объем учебных часов. Данный вопрос находился на постоянном контроле руководства республики [УЦДНИ АС КБР. Ф. П-1. Оп. 2. Д. 2414. Л. 6, 7].

Вместе с этим, унификация системы образования и воспитания снизили статус таких предметов, как национальные языки и литература, история и география КБАССР, преподавание которых во многих школах имело характер факультативных занятий [УЦДНИ АС КБР. Ф. П-1. Оп. 2. Д. 2174. Л. 86, 87]. В этих условиях забили тревогу в связи с обострением проблемы функционирования национальных языков и литератур заместитель министра просвещения КБАССР А.К. Эржибов, и заведующий Кабардино-Балкарской лабораторией НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР Х.З. Гяургиева [УЦГА АС КБР. Ф. Р-16. Оп. 6. Д. 13а. Л. 120–124].

В период «перестройки» в условиях нараставшего общественного кризиса в системе общего образования страны актуализируется проблема поиска новой модели школы с учетом вызовов нового времени. В 1985–1987 гг. началось

осуществление программы компьютеризации школ, однако из-за экономических проблем ее практическое внедрение замедлилось.

В ходе модернизации средней школы в гимназии и лицеи вводились новые предметы, учащимся предоставлялась относительная свобода выбора изучаемых дисциплин. Одним из таких первенцев в республике стала школа-лицей № 2 г. Нальчика, который внедрил целый спектр профилей: экономический, медицинский, физико-математический, гуманитарно-юридический, химический, экологический с углубленным изучением соответствующих предметов. Научное руководство преподавателей КБГУ и использование новых образовательных технологий: деловых игр, лекций, семинаров, практикумов, тренингов и т.д., позволили активно вовлечь учащихся в исследовательскую работу, в республиканские и российские олимпиады и научно-практические конференции. Практически все выпускники этого лицея поступали в самые престижные вузы республики и страны.

Особенности контингента учащихся учитывали и другие инновационные школы республики, избравшие уникальные специализации: школа-гимназия № 29 г. Нальчика – искусствоведческий уклон. Школы-гимназии № 1, № 14, № 26 г. Нальчика избрали модель «Экология и диалектика». Школа-гимназия г. Майского, школа-лицей № 1 г. Тырнауза, средняя школа № 1 г. Нарткалы и средняя школа № 3 г. Нальчика достигли успехов в углубленном изучении английского языка.

Другой особенностью «перестроечной» реформы в Кабардино-Балкарии стало усиление внимания к вопросу преподавания родных языков и литератур [УЦГА АС КБР. Ф. Р-717. Оп. 4. Д. 35. Л. 80–87]. Углубление кризиса партийно-советской власти во второй половине 1980-х годов и рост национального самосознания народов Кабардино-Балкарии коренным образом изменили общественно-политическую ситуацию. Национальные движения в республике стали предлагать свои подходы к возрождению национальной школы, культуры, языка, истории, литературы [УЦГА АС КБР. Ф. Р-193. Оп. 5. Д. 158. Л. 196].

В конце 1980-х гг. изменения в системе образования Кабардино-Балкарии были обусловлены трансформацией государственно-политического и социально-экономического устройства страны. Для улучшения патриотического и интернационального воспитания, усиления гуманитарной подготовки студентов в КБГУ открываются кафедры истории и культуры народов КБР, специальности и факультеты кабардинской и балкарской филологии [История многовекового содружества... 2007, 448–449]. Эти новации внедряются и в школьное образование. Они учитывали рост

национального самосознания народов республики и стимулировали введение в учебный процесс дисциплин национально-регионального компонента: родные (кабардинский и балкарский) языки, история народов Кабардино-Балкарии, культура и этнология народов Кабардино-Балкарии, География Кабардино-Балкарии и др.

Список источников и литературы

1. Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII–XIX вв. / Сост. В.К. Гарданов. Нальчик : Эльбрус, 1974. 635 с.
2. Бакланов В.И. О «недоевропейскости» и о цивилизаторской миссии Российской империи. 19.02.2014 // «Территория историка». – URL : http://historick.ru/view_post.php?cat=1&id=50 (дата обращения: 16.02.2026).
3. Добаев И.П. Северный Кавказ и российский ислам: некоторые историко-политологические проблемы изучения // Наука о Кавказе: проблемы и перспективы. Материалы I съезда ученых-кавказоведов (27–28 августа 1999 г.). Ростов н/Д. : Изд-во Северо-Кавказской академии государственной службы (СКАГС), 2000. С. 60–74.
4. Документы свидетельствуют. Развитие системы образования в Кабардино-Балкарии (1941–1991). Архивная служба Кабардино-Балкарской республики. Историко-архивное издание. Нальчик : Эльбрус, 2015. 432 с.
5. Ермолов В.А. Особенности системы образования в национальных школах Российской империи: мусульманские и еврейские школы. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemy-obrazovaniya-v-natsionalnyh-shkolah-rossiyskoy-imperii-musulmanskie-i-evreyskie-shkoly> (дата обращения: 16.02.2026).
6. Зорин В.Ю., Аманжолова Д.А., Кулешов С.В. Национальный вопрос в Государственных думах России: опыт законотворчества. Москва : Рус. мир, 1999. 501 с.
7. Зубов А. Политическое будущее Кавказа: опыт ретроспективно-сравнительного анализа // Знамя. 2000. № 4. С. 141–173.
8. История Дона и Северного Кавказа / под ред. А.В. Венкова. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета; Нальчик: Издательско-полиграфический центр Кабардино-Балкарского университета, 2004. 385 с.
9. История многовекового содружества : к 450-летию союза и единения народов Кабардино-Балкарии с Россией. Нальчик : Изд-во М. и В. Котляровых, 2007. 719 с.
10. История народов Северного Кавказа (конец XVIII в. – 1917 г.). Москва : Наука, 1988. 659 с.
11. Кавказ и Российская империя: проекты, идеи, иллюзии и реальность. Начало XIX – начало XX вв. / Сост. Я.А. Гордин, В.В. Лапин, Г.Г. Лисицын, Б.П. Миловидов. Санкт-Петербург : Звезда, 2005. 718 с.

12. Казаков А.В. Адыги (черкесы) на российской военной службе. Воеводы и офицеры. Биографический справочник. Середина XVI – начало XX в. Нальчик : Республиканский полиграфкомбинат им. Революции 1905 г., 2006. 405 с.
13. Козубский Е.И. К истории народного образования в Дагестанской области в первое пятидесятилетие // Дагестанский сборник. Темир-Хан-Шура, 1902. Вып. I. С. 19–29.
14. Краснов М.В. Историческая записка о Ставропольской гимназии. Ставрополь-Кавказский : тип. Губ. правл., 1887. 321 с.
15. Красовицкая Т.Ю. Модернизация российского образовательного пространства. От Столыпина к Сталину (конец XIX – 20-е годы XX в.). Москва: Новый хронограф, издатель Леонид Янович, 2011. 672 с.
16. Ктиторова О.В. Зарождение российской образовательной системы на Северном Кавказе (вторая половина XVIII – середина XIX вв. // Культурная жизнь Юга России. 2015. № 4 (59). С. 58–64.
17. Культура южной России / Отв. ред. Х.Г. Тхагапсоев. Санкт-Петербург : Петрополис., 2012. 275 с.
18. Кусова Л.Б., Бекоева Е.Д. Становление и развитие начального образования в Северо-Кавказском регионе (конец XVIII – начало XX столетий // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 2. С. 292–296.
19. Ланда Р.Г. Ислам в истории России. Москва: Наука, 1995. 311 с.
20. Мамбетов Г.Х. Институт аманатства и его роль в распространении и изучении русского языка на Северном Кавказе // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». Нальчик, 2003. Вып. 8. С. 15–21.
21. Национальная политика России: история и современность. Москва : Рус. мир, 1997. 678 с.
22. Нефляшева Н.А. Мусульманское образование на Северо-Западном Кавказе (вторая половина XIX – начало XX в. – URL : <http://www.mirmaykora.ru/gorod/religiya/o-religii-v-adyigee/434580> (дата обращения: 10.03.2026).
23. Опрышко О.Л. Кавказская конная дивизия. 1914–1917. Возвращение из забвения. Нальчик : Эльбрус, 2007. 461 с.
24. Очерки истории Северного Кавказа: XX век. Пятигорск-Ставрополь: ПГЛУ, 2014. 355 с.
25. Патракова В.Ф., Черноус В.В. Избранные статьи // Южнороссийское обозрение Центра системных региональных исследований и прогнозирования ИППК ЮФУ и ИСПИ РАН. Ростов-н/Д.-М., 2013. Вып. 75. 255 с.
26. Сабанчиев Х.М. Деятельность Кабардино-Балкарской парторганизации по осуществлению культурной революции. Нальчик : Эльбрус, 1973. 273 с.
27. Северный Кавказ в составе Российской империи. Москва : Новое лит. обозрение, 2007. 460 с.

28. Столыпин. Жизнь и смерть (1862–1911): сборник. Саратов : Соотечественник, 1997. 470 с.
29. Султан-Галиев М. Об учебнике для русско-татарских начальных школ. Баку, 1916. 27 октября. № 237.
30. Цаликов А. Кавказ и Поволжье. Очерки инородческой политики и культурно-хозяйственного быта. Москва : М. Мухтаров, 1913. 184 с.
31. Чеченов Ш.Ш. Осуществление ленинской программы народного образования в Кабардино-Балкарской АССР (1920–1970). Нальчик : Эльбрус, 1971. 335 с.
32. Шхагапсоев С.Х., Тохова С.М. Из истории просвещения Кабардино-Балкарской Республики. 1918–2012. Нальчик : Тетраграф, 2012. 161 с.
33. Управление Центрального государственного архива Архивного управления Кабардино-Балкарской Республики.
34. Управление Центр документации новейшего времени Архивного управления Кабардино-Балкарской Республики.

References

1. Adygi, balkartsy i karaevtsy v izvestiyakh evropeyskikh avtorov XIII–XIX vv. [Adygs, Balkars and Karachays in the reports of European authors of the XIII–XIX centuries]. Comp. V.K. Gardanov. Nalchik, Elbrus Publ., 1974, 635 p., *in Russian*.
2. Baklanov V.I. О «nedoeuropejskosti» i o tsivilizatorskoj missii Rossijskoj imperii [On «non-Europeanism» and the civilizing mission of the Russian Empire]. 19.02.2014. *Territoriya istorika [Territory of the Historian]*, available at: http://historick.ru/view_post.php?cat=1&id=50 (accessed: 16 February 2026), *in Russian*.
3. Dobayev I.P. Severnyj Kavkaz i rossijskij islam: nekotorye istoriko-politologicheskie problemy izucheniya [The North Caucasus and Russian Islam: some historical and political science problems of study]. *Nauka o Kavkaze: problemy i perspektivy [Science about the Caucasus: problems and prospects]*. Materials of the I Congress of Caucasus Studies Scholars. Rostov-on-Don: Publishing House of the North Caucasian Academy of Public Administration, 2000, pp. 60–74, *in Russian*.
4. Dokumenty svidetel'stvuyut. Razvitie sistemy obrazovaniya v Kabardino-Balkarii (1941–1991) [Documents testify. Development of the education system in Kabardino-Balkaria (1941–1991)]. Nalchik, Elbrus Publ., 2015, 432 p., *in Russian*.
5. Ermolov V.A. Osobennosti sistemy obrazovaniya v natsional'nykh shkolakh Rossijskoj imperii: musul'manskie i evreyskie shkoly [Features of the education system in national schools of the Russian Empire: Muslim and Jewish schools], available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemy-obrazovaniya-v-natsionalnyh-shkolah-rossiyskoj-imperii-musul'manskie-i-evreyskie-shkoly> (accessed: 16 February 2026), *in Russian*.

6. Zorin V.Yu., Amandzholova D.A., Kuleshov S.V. Natsional'nyy vopros v Gosudarstvennykh dumakh Rossii: opyt zakonotvorchestva [The national question in the State Duma of Russia: experience in lawmaking], Moscow, Russkiy mir Publ., 1999, 501 p., *in Russian*.

7. Zubov A. Politicheskoe budushchee Kavkaza: opyt retrospektivno-sravnitel'nogo analiza [The political future of the Caucasus: experience of retrospective comparative analysis], *Znamya [Banner]*, 2000, no. 4, pp. 141–173, *in Russian*.

8. Istoriya Dona i Severnogo Kavkaza [History of the Don and the North Caucasus]. Ed. by A.V. Venkov, Rostov-on-Don, Rostov University Publishing House; Nalchik, Publishing and Printing Center of Kabardino-Balkarian University, 2004, 385 p., *in Russian*.

9. Istoriya mnogovekovogo sodruzhestva: k 450-letiyu soyuza i edineniya narodov Kabardino-Balkarii s Rossiei [History of centuries-old commonwealth: to the 450th anniversary of the union and unity of the peoples of Kabardino-Balkaria with Russia], Nalchik, Publishing House of M. and V. Kotlyarovs, 2007, 719 p., *in Russian*.

10. Istoriya narodov Severnogo Kavkaza (konets XVIII v. – 1917 g.) [History of the peoples of the North Caucasus (late XVIII century – 1917)], Moscow, Nauka Publ., 1988, 659 p., *in Russian*.

11. Kavkaz i Rossiyskaya imperiya: proekty, idei, illuzii i real'nost'. Nachalo XIX – nachalo XX vv. [The Caucasus and the Russian Empire: projects, ideas, illusions and reality. Early XIX – early XX centuries]. Comp. Ya.A. Gordin, V.V. Lapin, G.G. Lisitsyn, B.P. Milovidov. Saint Petersburg: Zvezda, 2005, 718 p., *in Russian*.

12. Kazakov A.V. Adygi (cherkessy) na rossiyskoy voennoy sluzhbe. Voevody i ofitsery. Biograficheskiy spravochnik. Seredina XVI – nachalo XX v. [Adygs (Circassians) in Russian military service. Commanders and officers. Biographical reference book. Mid XVI – early XX century], Nalchik, Republican Polygraphic Plant named after the Revolution of 1905, 2006, 405 p., *in Russian*.

13. Kozubskiy E.I. K istorii narodnogo obrazovaniya v Dagestanskoy oblasti v pervoe pyatidesyatiletie [On the history of public education in Dagestan region in the first fifty years]. *Dagestanskiy sbornik [Dagestan Collection]*, Temir-Khan-Shura, 1902, Issue I, pp. 19–29, *in Russian*.

14. Krasnov M.V. Istoricheskaya zapiska o Stavropol'skoy gimnazii [Historical note about Stavropol gymnasium], Stavropol-Kavkazskiy, Regional Government Printing House, 1887, 321 p., *in Russian*.

15. Krasovitskaya T.Yu. Modernizatsiya rossiyskogo obrazovatel'nogo prostranstva. Ot Stolypina k Stalinu (konets XIX – 20-e gody XX v.) [Modernization of Russian educational space. From Stolypin to Stalin (late XIX – 1920s)]. Moscow: Novyy khronograf, Publisher Leonid Yanovich, 2011. 672 p., *in Russian*.

16. Ktitorova O.V. Zarozhdeniye rossiyskoy obrazovatel'noy sistemy na Severnom Kavkaze (vtoraya polovina XVIII – seredina XIX vv.) [The emergence of the Russian educational system in the North Caucasus (second half of XVIII – mid

XIX centuries)]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii [Cultural Life of Southern Russia]*, 2015, no. 4 (59), pp. 58–64, in Russian.

17. Kultura yuzhnoy Rossii [Culture of Southern Russia]. Ed. Kh.G. Tkha-Gapsaev. Saint Petersburg: Petropolis, 2012, 275 p., in Russian.

18. Kusova L.B., Bekoeva E.D. Stanovleniye i razvitiyye nachal'nogo obrazovaniya v Severo-Kavkazskom regione (konets XVIII – nachalo XX stoletiy) [Formation and development of primary education in the North Caucasus region (late XVIII – early XX centuries)], *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova [Bulletin of Nekrasov KSU]*, 2009, no. 2, pp. 292–296, in Russian.

19. Landa R.G. Islam v istorii Rossii [Islam in Russian history], Moscow, Nauka Publ., 1995, 311 p., in Russian.

20. Mambetov G.Kh. Institut amanatstva i yego rol' v rasprostraneni i izuchenii russkogo yazyka na Severnom Kavkaze [The institution of amanatstvo and its role in spreading and studying the Russian language in the North Caucasus]. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki» [Bulletin of Kabardino-Balkarian State University. Series «Humanitarian Sciences»]*, Nalchik, 2003, Issue 8, pp. 15–21, in Russian.

21. Natsional'naya politika Rossii: istoriya i sovremennost' [National policy of Russia: history and modernity]. Moscow: Russkiy mir, 1997. 678 p., in Russian.

22. Neflyasheva N.A. Musul'manskoe obrazovanie na Severo-Zapadnom Kavkaze (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.) [Muslim education in the North-Western Caucasus (second half of XIX – early XX century)], available at: <http://www.mirmaykopa.ru/gorod/religiya/o-religii-v-adygee/434580> (accessed: 10 March 2026), in Russian.

23. Oprishko O.L. Kavkazskaya konnaya diviziya. 1914–1917. Vozvrashcheniye iz zabveniya [Caucasian cavalry division. 1914–1917. Returning from oblivion]. Nalchik, Elbrus Publ., 2007, 461 p., in Russian.

24. Ocherki istorii Severnogo Kavkaza: XX vek [Essays on the history of the North Caucasus: XX century], Pyatigorsk-Stavropol, Pyatigorsk State Linguistic University, 2014. 355 p., in Russian.

25. Patrakova V.F., Chernous V.V. Izbrannyye stat'i [Selected articles]. *Yuzhnorossiyskoye obozreniye Tsentra sistemnykh regional'nykh issledovaniy i prognozirovaniya IPPK YuFU i ISPI RAN [South Russian Review of the Center for System Regional Research and Forecasting of the IPPK SFU and ISPI RAS]*, Rostov-na-Donu-Moscow, 2013, Issue 75. 255 p., in Russian.

26. Sabanchiyev Kh.M. Deyatel'nost' Kabardino-Balkarskoy partiorganizatsii po osushchestvleniyu kul'turnoy revolyutsii [Activities of the Kabardino-Balkarian Party Organization for the implementation of the cultural revolution]. Nalchik: Elbrus, 1973. 273 p., in Russian.

27. Severnyy Kavkaz v sostave Rossiyskoy imperii [The North Caucasus as part of the Russian Empire], Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye, 2007. 460 p., in Russian.

28. Stolypin. Zhizn' i smert' (1862–1911): sbornik [Stolypin. Life and death (1862–1911): collection], Saratov, Sotsyet Publ., 1997. 470 p., in Russian.

29. Sultan-Galiyev M. Ob uchebnike dlya russko-tatarskikh nachal'nykh shkol [About the textbook for Russian-Tatar primary schools], Baku, 1916, 27th of October, no. 237, *in Russian*.

30. Tsalikov A. Kavkaz i Povolzh'ye. Ocherki inorodcheskoy politiki i kul'turno-khozyaystvennogo byta [Caucasus and Volga region. Essays on foreign policy and cultural-economic life], Moscow, M. Mukhtarov, 1913, 184 p., *in Russian*.

31. Chechenov Sh.Sh. Osushchestvleniye leninskoy programmy narodnogo obrazovaniya v Kabardino-Balkarskoy ASSR (1920–1970) [Implementation of the Leninist program of public education in the Kabardino-Balkarian ASSR (1920–1970)], Nalchik, Elbrus Publ., 1971, 335 p., *in Russian*.

32. Shkhagapsoev S.Kh., Tokhova S.M. Iz istorii prosveshcheniya Kabardino-Balkarskoy Respubliki. 1918–2012 [From the history of education in the Kabardino-Balkarian Republic. 1918–2012], Nalchik, Tetragraf Publ., 2012, 161 p., *in Russian*.

33. Upravleniye Tsentral'nogo gosudarstvennogo arkhiva Arkhivnogo upravleniya Kabardino-Balkarskoy Respubliki [Management of the Central State Archive of the Archive Administration of the Kabardino-Balkarian Republic], *in Russian*.

34. Upravleniye Tsentr dokumentatsii noveyshego vremeni Arkhivnogo upravleniya Kabardino-Balkarskoy Respubliki [Management of the Center for Documentation of Recent Times of the Archive Administration of the Kabardino-Balkarian Republic], *in Russian*.

Дошкольное образование

УДК 373(470.64)

Для цитирования: Сабанова Р.Х. Особенности внедрения «Программы просвещения родителей детей дошкольного возраста» в Кабардино-Балкарской Республике // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 40–46.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-40-46

Особенности внедрения «Программы просвещения родителей детей дошкольного возраста» в Кабардино-Балкарской Республике**Сабанова Регина Хабасовна**

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты внедрения и реализации «Программы просвещения родителей детей дошкольного возраста» в Кабардино-Балкарской Республике. Изучены цели и задачи программы, направленные на повышение психолого-педагогической компетенции родителей, улучшение взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, укрепление единства подходов к воспитанию детей. Представлены итоги исследования, охватившего 26 дошкольных образовательных учреждений, расположенных в девяти муниципальных районах Кабардино-Балкарской Республики. Приведены результаты исследования эффективности внедрения программы в детских садах республики. В заключении сделан акцент на значении взаимодействия педагогов и родителей для успешного социально-психологического развития детей, подчёркивается перспективность дальнейшего совершенствования механизмов педагогического сопровождения семей.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, родительское просвещение, педагогическая культура, педагогический всеобуч, психофизиологические особенности, дошкольник, родители.

Features of the implementation of the "Education Program for parents of preschool children" in the Kabardino-Balkarian Republic

Sabanova Regina Khabasovna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article describes the key aspects of the implementation of the "Education Program for parents of preschool children" in the Kabardino-Balkarian Republic. The goals and objectives of the program aimed at improving the psychological and pedagogical competence of parents, improving family and preschool interaction, and strengthening the unity of approaches to parenting have been studied. The results of a study covering 26 preschool educational institutions located in nine municipal districts of the Kabardino-Balkarian Republic are presented. The results of the study of the effectiveness of the program implementation in kindergartens of the republic are presented. In conclusion, the emphasis is placed on the importance of interaction between teachers and parents for the successful socio-psychological development of children, and the prospects for further improvement of the mechanisms of pedagogical support for families are emphasized.

Keywords: preschool educational organization, parental education, pedagogical culture, pedagogical universal education, psychophysiological features, preschooler, parents.

Детский сад является первым внесемейным социальным институтом, где не только дошкольник, но и родители сталкиваются с определенными трудностями. Если для ребенка дошкольная образовательная организация – это «чужие» люди, новые требования, систематические занятия, то для родителя – в-первую очередь, конструктивное взаимодействие с педагогами для успешной социализации малыша. Не секрет, что родители играют главную роль в развитии ребёнка. Чем больше родители знают о правильном воспитании, тем лучше развиваются их дети в раннем возрасте. Иначе говоря, эффективное взаимодействие ведет к наилучшим результатам в развитии ребенка. Одной из традиционных форм работы дошкольной образовательной организации с семьей долгие годы остается родительское просвещение.

Данное направление работы нормативно актуализировано государством. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из основных задач указано обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [ФГОС ДО 2023].

По поручению Президента РФ В.В. Путина (№ Пр-1049ГС) в 2022 году специалисты Института возрастной физиологии Российской академии образования разработали Программу просвещения для родителей (законных

представителей) детей, посещающих дошкольные образовательные организации. Основная цель Программы – повышение ответственности родителей, психолого-педагогическая поддержка и формирование единых подходов к воспитанию в семье и детском саду.

На важность педагогического просвещения родителей указывали многие отечественные педагоги: К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, Е.И. Тихеева и другие. В своих трудах они отмечали, что не все родители знакомы с психолого-педагогическими приемами воспитания детей, многие не знают возрастных особенностей детей, большое количество родителей не умеет выстраивать доброжелательные взаимоотношения со своими же детьми. Эти и другие факторы отрицательно влияют на формирование личности детей.

На протяжении всего прошлого века вопрос родительского просвещения стоял остро. Изначально педагогам была отведена ведущая роль в воспитании и образовании. Основным термином, обозначающим взаимодействие семьи и детского сада, остается *«работа с родителями»*, подчеркивающий субъектную позицию педагога и объектную – родителя. В основе взаимодействия доминировал монолог педагога, сам процесс не давал желаемого результата [Агавелян 2009].

К 70-ым годам XX века назрела необходимость углубления и расширения содержания *«работы с родителями»*. Начали появляться издания с научно-популярной информацией для родителей, радио- и телепередачи, касающиеся тематики воспитания и образования детей.

В этот период начинают активно использоваться такие термины, как: *«педагогическая культура»* и *«педагогическое просвещение»*. Компонентами педагогической культуры являлись: педагогическая подготовленность родителей, непосредственно деятельность по воспитанию, осознание воспитательных целей и способов их достижения, рефлексивное отношение к своей воспитательной деятельности, включающий анализ собственного опыта, самокритичность, самоконтроль; гуманистический стиль взаимодействия с ребенком [Березина 2016].

Средством формирования педагогической культуры выступало педагогическое просвещение родителей как целенаправленное и организованное воспитательное воздействие на них [Зверева 20, 5].

В 1970–1980-е годы большая роль в педагогическом просвещении родителей отводилась педагогическому всеобучу, который призван вооружить родителей основами педагогических знаний, необходимых для организации жизни и воспитания детей в семье, обеспечить единство воспитательных

воздействий, предостеречь родителей от наиболее распространенных ошибок, привлечь их к активному участию в воспитательной работе дошкольного учреждения. Но и данная форма родительского просвещения не закрепились на практике и к началу 1990-х годов фактически прекратила свое существование.

Распад СССР, реформы в системе образования, введение ФГОС разных уровней общего образования (в том числе и дошкольного), высокие требования к детям, низкий уровень педагогической культуры родителей, распространение интернета и социальных сетей являются причинами необходимости целенаправленного осуществления родительского просвещения педагогами в дошкольной и общеобразовательной организациях.

2026 год объявлен Годом дошкольного образования, что дает надежду на положительные изменения в данной системе. Министр просвещения РФ Сергей Кравцов сообщил, что разрабатываются методические рекомендации для родителей дошкольников. Эти рекомендации должны помогут родителям лучше понимать возрастные особенности детей и учитывать их в семейном воспитании.

Работа педагога с детьми дошкольного возраста не принесет желаемых результатов без взаимодействия с родителями. Это понимают многие опытные педагоги и делают все, чтобы привлечь их к воспитательной деятельности. Воспитатели должны не требовать, а заинтересовать, разъяснить, показать родителям, что от их активного участия в воспитании детей зависит многое. С этой целью педагоги используют родительское просвещение. Это не привычные нам родительские собрания или сообщения в чатах с родителями, а целенаправленная и систематически осуществляемая работа педагогов и всей дошкольной образовательной организации по повышению педагогической компетентности родителей по вопросам воспитания и успешной социализации дошкольников.

В 2025 году в муниципальных районах Кабардино-Балкарской Республики были созданы методические объединения по реализации программы просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста с целью организации работы по внедрению Программы просвещения.

В течение двух последних лет нами осуществлено научное исследование, направленное на изучение процессов внедрения программы «Родительское просвещение в дошкольной образовательной организации». Исследование проводилось на базе 26 дошкольных образовательных учреждений, расположенных в девяти муниципальных районах Кабардино-Балкарской Республики.

Исследование проведено с целью выявления образовательных потребностей родителей, а также трудностей в воспитании ребенка, дефицитов в структуре родительской компетентности и предпочитаемых форм сотрудничества с дошкольными образовательными организациями. Для этого использовалась анкета «Изучение потребностей и интересов родителей в вопросах сотрудничества детского сада и семьи» [Евдокимова 2019, 4]. В анкетировании приняло участие 180 родителей старших дошкольников. Им было предложено ответить на пять вопросов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования

№	Вопрос	Варианты ответов	Рез-т
1.	Считаете ли Вы необходимой работу по просвещению родителей (законных представителей) в детском саду?	Да, это важно, так как есть вопросы о воспитании и развитии детей, на которые хотелось бы получить компетентные ответы от специалистов в детском саду	63 %
		Скорее нет, так как информации о воспитании и развитии детей везде много и всегда можно найти ответ на любой вопрос	37 %
2.	Отметьте наиболее эффективные и интересные на Ваш взгляд, способы просвещения родителей в детском саду	Индивидуальные беседы и консультации	27 %
		Цифровые ресурсы: официальный сайт ДОО в сети Интернет, родительский чат, сообщество в социальной сети, электронная почта, электронные памятки, видео-консультации	43 %
		Лекционно-практические формы: собрания, лекции, семинары	10 %
		Интерактивные формы, когда родители могут активно включиться в обсуждение, тренинги, мастер-классы, обыгрывание проблемных ситуаций	20 %
3.	Какие темы из перечисленных наиболее интересны для Вас?	Здоровье и физическое развитие	7 %
		Развитие нравственных качеств	10 %
		Развитие интеллектуальных способностей	23 %
		Развитие художественных способностей	17 %
		Развитие речи и навыков общения у ребенка	13 %
		Раннее обучение ребенка письму, чтению	30 %
4.	Интересуетесь ли Вы вопросами воспитания и развития детей, если да, то через какие источники информации?	Воспитатели	27 %
		Знакомые, подруги, соседи	13 %
		Специальная литература	20 %
		Интернет	40 %
5.	Какую информацию Вы хотели бы получать от воспитателей?	О целях и задачах дошкольного образования	10 %
		Об образовательных программах и воспитательных технологиях	23 %
		О питании детей	17 %
		О психофизиологических особенностях ребенка	27 %
		Об общении с ребёнком	10 %
		Другое	13 %

Результаты опроса показали, что работу по родительскому просвещению большинство респондентов считают важной и необходимой. Они предпочитают получить компетентные ответы на вопросы по развитию и воспитанию детей от специалистов ДОО. Наиболее эффективными и интересными способами просвещения родители отмечают цифровые ресурсы – 43 %, а также интерактивные формы – 20 %, индивидуальные беседы и консультации – 27 %.

Важными вопросами в развитии и воспитании детей для родителей являются:

ранее обучение чтению и письму – 30 %;

развитие интеллектуальных способностей – 23 %;

далее по убыванию идут развитие речи, художественных способностей, физического развития и др.

Для решения проблем, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания детей, они в 40 % случаев обращаются к источникам в интернете, в 27 % – к воспитателям, а меньше всего – к специальной литературе.

На вопрос: «Какую информацию родители хотят получить от педагогов?» 27% ответили знания о психических и физиологических особенностях развития детей, 23% отметили – знакомство с образовательными программами и воспитательными технологиями, что подчеркивает их желание повысить свою педагогическую компетентность.

Анализ результатов исследования помог нам выстроить траекторию осуществления родительского просвещения.

Подводя итоги, необходимо отметить, что родители остаются главными субъектами педагогического процесса, осуществляемого в образовательных организациях любого уровня. Чем раньше мы, педагоги, построим «диалог» с родителями своих воспитанников, исходя из их образовательных потребностей, с учетом их интересов и психолого-педагогических знаний, тем эффективнее будет результат нашего взаимодействия. Время не стоит на месте, образовательная система стремительно развивается. Каждое последующее поколение значительно отличается от предыдущего. Педагоги, работающие не один десяток лет, отмечают, что и родители с каждым набором новой группы уже «другие». Мы часто сталкиваемся с ситуациями, когда родители либо требуют от ребенка слишком многого (раннего чтения, идеального поведения), либо, наоборот, пускают все на самотек. А нам нужна «золотая середина». Чтобы родители понимали и умели правильно воспитывать и развивать детей.

Качественные, научно обоснованное родительское просвещение должно стать таким действующим средством, которое поможет объединить усилия

ДОО и семьи и создать для ребенка по-настоящему гармоничную среду развития.

Таким образом, внедрение программы просветительства родителей способствует созданию оптимальных условий для всестороннего развития дошкольника, укрепления семейных ценностей и повышения качества образования в регионе.

Список источников и литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: офиц. текст. Москва : Центр педагогического образования, 2023. 32 с.
2. Агавелян М.Г. Взаимодействия педагогов ДОО с родителями. Москва : ТЦ Сфера, 2009. 128 с.
3. Березина Т.А. Взаимодействие педагога с родителями как условие успешного социально-коммуникативного развития дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2016. № 8. С. 104–112.
4. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольников: Учебно-методическое пособие. Москва : ТЦ Сфера, 2019. 112 с.
5. Зверева О.Л. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями: учеб. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2020. 157 с.

References

1. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal State Educational Standard for Preschool Education]: official text, Moscow, Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2023, 32 p., *in Russian*.
2. Agavelyan M.G. Vzaimodeystviya pedagogov DOU s roditelyami [Interaction of preschool educators with parents], Moscow, Sfera Publ., 2009, 128 p., *in Russian*.
3. Berezina T.A. Vzaimodeystvie pedagoga s roditelyami kak uslovie uspeshnogo sotsial'no-kommunikativnogo razvitiya doshkol'nikov [Interaction of educators with parents as a condition for successful socio-communicative development of preschoolers]. *Detskiy sad: teoriya i praktika [Kindergarten: theory and practice]*, 2016, no. 8, pp. 104–112, *in Russian*.
4. Evdokimova E.S. Pedagogicheskaya podderzhka sem'i v vospitanii doshkol'nikov [Pedagogical support of families in preschool education]: Educational and methodological manual, Moscow, Sfera Publ., 2019, 112 p., *in Russian*.
5. Zvereva O.L. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy vzaimodeystviya vospitatelya s roditelyami [Theoretical and methodological foundations of interaction between educators and parents]: textbook, Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 2020, 157 p., *in Russian*.

Начальное образование

УДК 616.9:373

Для цитирования: Белоусова О.А. Профилактика тревожности у младших школьников: инструменты и методика // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 47–57.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-47-57

**Профилактика тревожности у младших школьников:
инструменты и методика**

Белоусова Оксана Анатольевна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профилактики школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Представлены результаты предварительного анкетирования родителей, направленные на выявление уровня тревожности у детей. Проведенный анализ анкетных данных демонстрирует высокий уровень тревожности у современных младших школьников. Актуальность проблемы состоит в том, что, испытывая тревожное состояние, младший школьник с трудом адаптируется в учебном учреждении. В статье обозначены ключевые причины возникновения данного состояния, а также предложены эффективные способы его преодоления. Даны практические рекомендации для родителей и учителей по профилактике детской тревожности в условиях школы и семьи.

Ключевые слова: тревожность, школьник, диагностика, профилактика, анкета, родитель, психология, педагогика, рекомендация.

**Anxiety prevention for primary school children:
tools and techniques**

Belousova Oksana Anatolievna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article discusses the prevention of school anxiety in primary school children. The results of a preliminary survey of parents aimed at identifying the level of anxiety in children

are presented. The conducted analysis of personal data demonstrates a high level of anxiety among modern primary school students. The urgency of the problem lies in the fact that, experiencing an anxious state, a younger student has difficulty adapting to an educational institution. The article identifies the key causes of this condition, as well as suggests effective ways to overcome it. Practical recommendations for parents and teachers on the prevention of child anxiety in school and family settings are given.

Keywords: anxiety, student, diagnosis, prevention, questionnaire, parent, psychology, pedagogy, recommendation.

Начальное образование – это фундамент всего последующего обучения в системе общего образования и получения профессионального образования. Успешность обучения в начальной школе во многом определяет будущую жизнь человека, поскольку именно в этом возрасте формируются базовые основы личности человека. В это время у ребенка выстраивается эмоциональное отношение к собственной деятельности, которое отражается в желании соответствовать требованиям учителя и родителей по образу «хорошего ученика». Все это вызывает у ребенка младшего школьного возраста новые переживания, которые, соединяясь с неудачами, могут приобретать негативную окраску, порождая тревогу. Изучение тревожности в контексте учебной деятельности является достаточно актуальным на сегодняшний день вопросом. Это обусловлено как теоретическими, так и практическими запросами.

Проведённый анализ нормативно-правовых документов в образовании в части психологического благополучия ребенка показывает, что профилактика школьной тревожности – это законная обязанность не только родителей, но и школы, вытекающая из принципов охраны здоровья и обеспечения качества образования. В нормативных правовых документах термин «школьная тревожность» встречается редко, однако профилактика состояний, ее вызывающих (стресс, психологическое неблагополучие, дезадаптация), является требованием закона и входит в ключевые задачи системы образования.

Основные нормативные документы, регламентирующие вопросы профилактики детской тревожности:

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ:

Ст. 41 «Охрана здоровья обучающихся»: обязывает образовательные организации создавать условия, обеспечивающие охрану здоровья, включая психолого-педагогическую поддержку учащихся. Школьная тревожность рассматривается как фактор, негативно влияющий на психическое здоровье.

Ст. 42 «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь...»: закрепляет права учащихся на получение помощи в преодолении

трудностей в обучении и социальной адаптации, которые часто являются следствием высокой тревожности.

Ст. 45 «Защита прав обучающихся...»: защищает детей от любых форм психического насилия, которое является одной из причин возникновения тревожности.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС): в требованиях к личностным результатам освоения программ закреплена необходимость формирования установки на безопасный, здоровый образ жизни», что включает психологическое благополучие.

Программа воспитания образовательной организации: как часть основной образовательной программы должна включать мероприятия по профилактике девиантного поведения, формированию стрессоустойчивости и созданию позитивного социального климата.

Проект стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года: планирует задачи по формированию психологической устойчивости у детей, созданию безопасной и комфортной образовательной среды, а также профилактике конфликтов.

Санитарные правила и нормы (СанПины): требуют обеспечения благоприятной психологической обстановки, рациональной организации учебного процесса для предотвращения перегрузок, а также создания условий для отдыха и двигательной активности.

Проблемой тревожности в разные периоды детства занимались Захаров А.И., Кочубей Б.И., Новикова Е.В., Кисловская В.Р., Гордеева Н.М., Прихожан А.М., Филиппова Е.В., Неждова Т.А., Дусавицкий А.К., Дороница О.В. и др.

При изучении понятия «тревожности» в отечественной психологии А.М. Прихожан отмечает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [Прихожан 2014].

По определению Р. С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [Немов 1998, 601].

По определению С.С. Степанова, «тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [Степанов 1995, 138].

Таким образом, понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Можно выделить два ключевых типа тревожности.

Первый тип – ситуативная тревожность. Она возникает как реакция на конкретную, объективно стрессовую ситуацию (например, перед важным экзаменом или событием). Это состояние знакомо каждому человеку в периоды ожидания возможных трудностей. Такая тревога не только естественна, но и полезна: она работает как мобилизующий механизм, помогая собраться, сконцентрироваться и ответственно подойти к решению задачи. Гораздо более тревожным сигналом является, наоборот, снижение ситуативной тревожности, когда человек в серьёзных обстоятельствах проявляет безответственность и легкомыслие. Это часто говорит о недостаточной зрелости, инфантильности или несформированном самосознании.

Второй тип – личностная тревожность. Это уже не временное состояние, а устойчивая черта личности. Человек с высокой личностной тревожностью склонен постоянно испытывать беспокойство и напряжение, даже когда для этого нет очевидных внешних причин.

Основой для развития тревожности часто служит врождённая повышенная чувствительность (*сензитивность*) нервной системы. Однако сама по себе чувствительность не гарантирует, что ребёнок станет тревожным. Решающую роль здесь играет стиль общения и воспитания, который выбирают родители.

Одним из факторов, провоцирующих формирование тревожности, является так называемая *гиперпротекция* – модель воспитания, для которой характерны чрезмерная опека, мелочный контроль, обилие запретов и постоянные замечания. В такой атмосфере общение приобретает авторитарный характер [Иванова 2016].

Ребёнок постепенно теряет уверенность в себе и своих силах, начинает постоянно бояться негативной оценки и переживать, что делает что-то неправильно. Это хроническое чувство беспокойства может закрепиться и со временем превратиться в устойчивую черту личности – личностную тревожность.

Часто гиперопека сочетается с симбиотическими отношениями, то есть крайне тесной, почти нераздельной эмоциональной связью между родителем и ребёнком. Если у ребенка усиливается тревожность, проявляются страхи – неперенный спутник тревожности, то могут развиваться невротические черты.

Неуверенность в себе, как черта характера – это самоуничижительная установка на себя, на свои силы и возможности. Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей.

При постоянном переживании школьных неудач мы наблюдаем у ребенка потерю школьной мотивации и постепенное отчуждение от учебного процесса, а также состояние тревоги и негативных переживаний, которые приводят к повышению утомляемости, истощению, к частым соматическим заболеваниям и даже невротоподобным состояниям. Высокая тревожность, как правило, не снижает общий интеллектуальный уровень, но может серьёзно ограничивать развитие *дивергентного* (творческого) мышления. Для такого типа мышления необходимы смелость, открытость новому и готовность к неопределённости – качества, которые подавляются постоянным чувством тревоги. Таким образом, тревожность создаёт внутренние барьеры, мешающие свободному творческому поиску и генерации нестандартных идей [Гаврилова, Козлова 2015].

Актуальность исследования данной проблемы продиктована необходимостью своевременной психологической поддержки младших школьников.

Неуспех порождает тревогу, которая способствует закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее становится «разорвать этот круг», это ведет к тому, что неуспеваемость становится «хронической». Поэтому важно знать психологическое состояние ребенка, наличие высокой тревожности, поскольку она может быть именно тем негативным фактором, который снижает учебную успеваемость ребенка.

Мир ребёнка существенно отличается от мира взрослого. Взрослые живут в более стабильной и предсказуемой среде, где многие действия становятся рутиной. Дети же ежедневно сталкиваются с чем-то новым и неизвестным. На каждом уроке им приходится усваивать не только новые знания, но и новые способы мышления. Чтобы чему-то научиться, ребёнок должен сначала осознать пробел в своих знаниях, почувствовать противоречие между тем, что он видит, и тем, что знает. Только преодолев это противоречие и овладев новым знанием, он поднимается на следующий уровень развития.

В большинстве школ сложилась традиция, когда учителя одобряют и поощряют учеников в основном за успехи в учёбе. Из-за этого большинство детей лишаются поддержки и признания, ведь отличников, которые успешны по всем предметам, очень мало.

Причинами трудностей в обучении младших школьников являются: нарушение учебной мотивации, развитие ребенка по «игровому типу», развитие

по типу «хроническая неуспешность», нарушение отношений с учителем, задержка психического развития, повышенная тревожность и др. [Волков 2002].

Тревожность часто испытывают не только двоечники, но и школьники, которые хорошо и даже отлично учатся и ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине. Однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, психосоматические нарушения [Микляева, Румянцева 2004].

В основном детская тревожность часто связана с возрастными особенностями развития и во многих случаях является временным явлением. Однако если тревоги и страхи сохраняются долгое время и тяжело переживаются ребёнком, это указывает на нарушения в его эмоциональном состоянии, ошибки в родительском поведении или конфликты в семье или школе. В большинстве случаев причины устойчивой тревожности коренятся в сфере семейных отношений. К ним относятся попустительский стиль воспитания, непоследовательность требований и реакций взрослых, негативное или чрезмерно требовательное отношение к ребёнку.

Такие условия не только порождают у ребёнка постоянную тревогу, но и могут привести к его *десоциализации* – нарушению способности успешно адаптироваться в обществе.

Особенно динамично школьная тревожность прогрессирует в период перехода младших школьников к предметному обучению в основной школе. Именно поэтому важно изучать характер школьной тревожности и на ранних стадиях предотвращать ее нарастание путем профилактических психолого-педагогических мер. У детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

Исследование тревожности у младших школьников имеет критически важное значение для понимания их эмоционального и личностного развития, а также для сохранения психического здоровья. Именно младший школьный возраст является ключевым, фундаментальным этапом в формировании личности: в этот период закладываются основные черты и качества, которые во многом определяют всё дальнейшее развитие ребёнка [Рогов 2025]. Уровень тревожности напрямую влияет на несколько ключевых аспектов жизни ученика: на успешность обучения в школе, характер взаимоотношений со сверстниками, эффективность адаптации к новым условиям и требованиям.

Таким образом, тревожность выступает как значимый фактор, от которого зависит общее благополучие и развитие ребёнка в школьной среде.

Для исследования выраженности школьной тревожности у учеников начальной школы было проведено анонимное анкетирование родителей по методике Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко, в котором приняли участие 91 родитель младших школьников из разных муниципальных районов Кабардино-Балкарской Республики.

Результаты анкетирования родителей показали, что 40 учащихся (44 %) имеют низкий уровень тревожности, 21 (23 %) – средний, и 30 (33 %) – высокий (рис. 1). То есть, больше половины ответов говорят о том, что уровень тревожности у детей в основном средний и высокий. Эти результаты указывают на необходимость всестороннего внимания и комплексного подхода к проблеме тревожности у младших школьников, особенно среди тех, кто демонстрирует высокие уровни тревожности. Важно, чтобы родители, учителя и школьные психологи совместными усилиями помогали детям адаптироваться к школьной среде, снижая их тревожность и предотвращая её перерастание в серьёзные психологические проблемы.

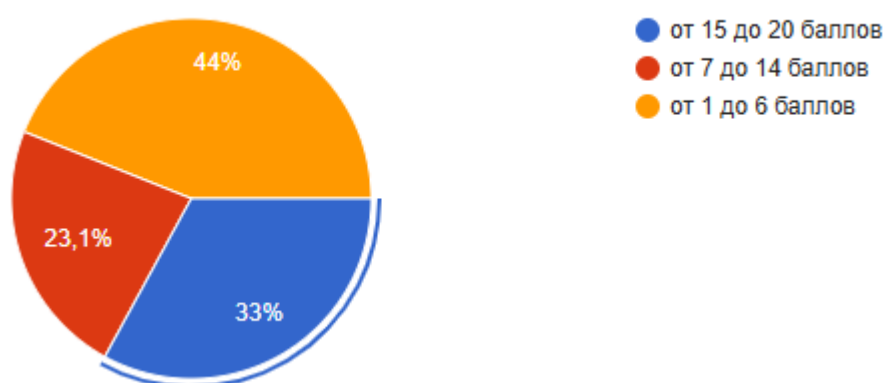


Рис. 1. Итоги анкетирования родителей

Результаты проведенного анкетирования родителей младших школьников заставляют задуматься. Картина, которую рисуют ответы, выходит за рамки обычной усталости после уроков. Большинство родителей отмечают у своих детей комплекс симптомов, указывающих на повышенный уровень тревожности и эмоционального напряжения. Родители чаще всего отмечают следующие трудности у своих детей:

- низкая работоспособность (не могут долго и продуктивно работать, быстро устают от заданий);
- проблемы с концентрацией (им трудно сосредоточиться, внимание рассеянное и неустойчивое);

– эмоциональная неустойчивость (дети описываются как обычно беспокойные, легко расстраивающиеся по незначительным поводам);

– повышенная чувствительность (частая неспособность сдержать слезы – яркий маркер переполняющих эмоций, с которыми ребенок не может справиться).

Эти признаки, собранные вместе, не просто черты характера «чувствительного ребенка». Это классические симптомы тревожности, которые в младшем школьном возрасте часто маскируются под усталость, капризы или нежелание учиться.

Почему это происходит?

Переход из детского сада в школу – это стресс, связанный с кардинальной сменой социальной роли и требований. К основным причинам тревожности можно отнести:

– академическое давление, страх не соответствовать ожиданиям учителя и родителей; боязнь ошибок, плохих оценок;

– социальные страхи: трудности в налаживании контактов с одноклассниками, боязнь быть отвергнутым, конфликты;

– перегрузка и режим: несбалансированный распорядок дня, недостаток свободной игры и отдыха, перегруженность кружками и заданиями;

– семейная атмосфера: неосознанная тревога может передаваться от родителей, быть реакцией на конфликты дома или завышенные требования;

– цифровая среда: чрезмерное увлечение гаджетами, которое перегружает нервную систему и мешает развитию навыков концентрации.

Результаты такого опроса – важный ориентир для совместной работы семьи и школы над главным – обеспечением психологического благополучия наших детей. Тревожность – это не приговор. С ней можно и нужно работать, создавая для ребенка поддерживающую среду. Совместная работа педагогов и родителей – ключ к эффективной профилактике школьной тревожности у младших школьников.

Представляем практический план, включающий принципы, приемы и конкретные методики для профилактики тревожности младших школьников.

1. Для создания безопасной среды.

Можно организовать в классе и дома «Уголок спокойствия» – место, где ребенок может отдохнуть и восстановить силы, если чувствует перегрузку. Полезно ввести ритуалы начала и завершения дня, например, проводить в классе «утренний круг» с обсуждением настроения, а дома – вечерний разговор о том, что было хорошего и что оказалось трудным. Такие практики помогают структурировать день и снять напряжение.

Очевидно, что чёткие и предсказуемые правила снижают тревожность ребёнка, поскольку он заранее знает последствия своих действий.

2. Для развития эмоционального интеллекта и саморегуляции.

«Шкала чувств». Нарисовать вместе с ребенком «термометр» или «лестницу» эмоций от 1 (совсем спокоен) до 10 (очень сильно тревожусь/злюсь). Пусть он отмечает свое состояние – это научит его осознавать и проговаривать эмоции.

«Копилка успехов». Заведите в классе или дома коробку или альбом для записок о маленьких победах: «Поднял руку», «Помог другу», «Красиво написал букву».

Дыхательные и телесные упражнения. Используйте техники для снятия напряжения: «Дыхание шарика» (на вдохе надуваем живот, на выдохе сдуваем).

«Сожми-разожми». Сильно сжать кулаки на 5 секунд, затем расслабить. Отлично снимает мышечное напряжение перед ответом у доски. Игры с песком, крупами, водой, пластилином – отличная сенсорная разгрузка.

3. Для формирования адекватного отношения к учебе и оценкам.

Предупреждайте обучающегося о контрольной работе с целью предотвращения стресса.

Разделяйте задачи на части: например, задания (доклад, проект) выполнять поэтапно и хвалить за его выполнение.

Делать акцент на процессе. Спрашивайте: «Что нового узнал сегодня?», «Что было самым интересным?», «Какое задание заставило подумать?».

4. Для развития социальных навыков.

Применяйте парную и групповую работу в классе, создавая ситуации, где успех зависит от взаимодействия, а не от личного соперничества.

Используйте ролевые игры дома: проговаривать сложные ситуации (как попроситься в игру, как ответить на обидные слова, как попросить помощи у учителя).

Для тревожных детей можно составить короткий рассказ о том, как их любимый герой справляется с похожей тревожной ситуацией.

Педагогам и родителям (законным представителям) необходимо выработать алгоритм совместных действий. Посредством наблюдения педагог и родители фиксируют симптомы (потливость, тики, отказ идти в школу, частые болезни по утрам, плач без причины) через обмен информацией. Необходимо придерживаться единой стратегии: договориться о 2–3 конкретных приемах, которые будут использоваться и в школе, и дома (например, «шкала чувств» и «ритуал вечернего разговора»). Важно акцентировать внимание на усилиях и прогрессе, а не только на результате и оценках.

Рекомендуется четкий, но гибкий режим дня с чередованием периодов учебы, активного отдыха на улице и спокойных занятий. Обязательно нужно оставлять время «ничего неделания» – это необходимо для психики.

Необходимо развивать эмоциональный интеллект путём распознавания и озвучивания эмоций. Ребенок должен быть уверен, что дома его примут любым – уставшим, плачущим, несовершенным. Следует избегать критики в момент неудачи. Нужно ограничить гаджеты, особенно перед сном, лучше заменить их настольными играми, чтением или беседами. Это улучшит сон и способность к концентрации.

Если тревожность стойкая и мешает жизни, общими усилиями потребуется консультация детского психолога или невролога.

Таким образом, сигналы, которые подают нам дети через усталость, слезы и невнимательность, – это просьба о помощи. Они не могут долго работать в состоянии стресса. Задача родителей и педагогов – не заставлять их «собраться», а разобраться в причинах напряжения и создать условия, в которых психика ребенка сможет восстановиться и развиваться гармонично.

Родители и педагоги должны проявлять согласованность и демонстрировать ребенку схожие ожидания и реакции. Если в школе требуют самостоятельности, а дома все делают за ребенка, это порождает тревогу. Важно сфокусироваться на усилиях, а не на результате, то есть хвалить не за отличную отметку, а за старание, концентрацию, преодоление трудностей. Ребенок должен понимать, что ошибка – это не катастрофа, а часть обучения. Важно создавать в классе и дома атмосферу, где не страшно ошибиться.

Список источников и литературы

1. Гаврилова Л.В., Козлова М.А. Вопросы страхов и тревожности в психологическом консультировании родителей младших школьников // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. Т. 2. С. 259–261.

2. Иванова И.П., Патеева О.В. Изучение влияния семьи на развитие личности младшего школьника // Взаимодействие семьи и школы по духовно-нравственному воспитанию обучающихся: сборник научных статей. Чебоксары, 2016. С. 83–90.

3. Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М. Анкета по выявлению тревожности у детей. [Электронный ресурс]. – URL : <https://forms.gle/fXSk9kKUM7wMmyUP6> (дата обращения: 22.03.2026).

4. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 129 с.

5. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 1998. 601 с.

6. Рогов Е.И. Практическая психология. Работа с детьми разного возраста: практическое пособие. Москва : Юрайт, 2025. 417 с.

7. Степанов С.С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога родителям. Москва, 1995. 251 с.

References

1. Gavrilova, L.V., Kozlova, M.A. Issues of Fears and Anxiety in Psychological Counseling of Parents of Primary School Children, Systemogenesis of Educational and Professional Activity: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference. Yaroslavl: K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, 2015, vol. 2, pp. 259–261, *in Russian*.

2. Ivanova, I.P., Pateeva, O.V. Studying the Influence of Family on the Development of Primary School Children's Personality, Interaction between Family and School in Spiritual and Moral Education of Students: Collection of Scientific Articles, Cheboksary, 2016, pp. 83–90, *in Russian*.

3. Lavrentyeva, G.P., Titarenko, T.M. Anxiety Detection Questionnaire for Children, available at: <https://forms.gle/fXSk9kKUM7wMmyUP6> (accessed: 22 March 2026), *in Russian*.

4. Miklyaeva, A.V., Rumyantseva, P.V. School Anxiety: Diagnosis, Correction, Development, Saint Petersburg: Rech Publ., 2004. 129 p., *in Russian*.

5. Nemov, R.S. Psychology: Textbook for Higher Education Students, Moscow, 1998. 601 p., *in Russian*.

6. Rogov, E.I. Practical Psychology. Working with Children of Different Ages: Practical Guide, Moscow, Yurayt, 2025. 417 p., *in Russian*.

7. Stepanov, S.S. Big Problems of a Little Child: Psychologist's Advice for Parents, Moscow, 1995. 251 p., *in Russian*.

УДК 159.9:373(470.64)

Для цитирования: Мамишева З.З. Психологическая безопасность образовательной среды начальной школы: взгляд педагогов Кабардино-Балкарии // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 58–67.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-58-67

**Психологическая безопасность образовательной среды
начальной школы: взгляд педагогов Кабардино-Балкарии**

Мамишева Залина Заурбековна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня психологической безопасности образовательной среды в оценках учителей начального общего образования Кабардино-Балкарской Республики. Анализ данных анонимного опроса позволил выявить как общие благоприятные тенденции, так и территориальную дифференциацию, что указывает на необходимость разработки адресных программ поддержки и укрепления психологического климата в школах региона.

Ключевые слова: психология, безопасность, образование, учитель, оценка, территория, дифференциация, Кабардино-Балкария.

**Psychological safety of the primary school educational
environment: the view of Kabardino-Balkaria teachers**

Mamischeva Zalina Zaurbekovna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article presents the results of a study of the level of psychological safety of the educational environment in the assessments of teachers of primary general education in the Kabardino-Balkarian Republic. The analysis of the anonymous survey data revealed both general favorable trends and territorial differentiation, which indicates the need to develop targeted support programs and strengthen the psychological climate in schools in the region.

Keywords: psychology, safety, education, teacher, assessment, territory, differentiation, Kabardino-Balkaria.

Психологическая безопасность образовательной среды является одним из ключевых факторов, определяющих не только эффективность учебного процесса, но и психическое здоровье всех его участников – учащихся и педагогов [Баева 2002]. Для учителей начальной школы, которые формируют фундамент отношения ребенка к образованию, комфортная и безопасная атмосфера в школе имеет особое значение. Вопросы диагностики данного феномена были успешно решены в работах Е.Н. Волковой [Волкова 2012] и других исследователей.

Цель исследования – оценить уровень психологической безопасности образовательной среды начальной школы через призму профессионального восприятия педагогов в различных муниципальных образованиях Кабардино-Балкарской Республики (КБР).

Задачи исследования:

1. Провести анкетирование педагогов начального общего образования из различных районов КБР с целью сбора данных об оценке ими психологической безопасности образовательной среды.

2. Проанализировать и систематизировать полученные данные, выявив общий уровень психологической безопасности (высокий, средний, низкий) в каждом исследуемом муниципалитете.

3. Определить территориальную дифференциацию в оценках психологической безопасности и выявить муниципалитеты с наиболее благоприятными и наименее благоприятными показателями.

4. Выявить «точки риска» – отдельных педагогов и педагогические коллективы, демонстрирующие низкие показатели психологической безопасности.

5. На основе проведенного анализа разработать практические рекомендации для органов управления образованием, администраций школ и психологических служб, направленные на поддержку и укрепление психологического климата в образовательных учреждениях КБР.

Актуальность данного исследования обусловлена следующими ключевыми факторами:

1. Приоритет психического здоровья в образовании.

В современной образовательной парадигме психологическое благополучие всех участников учебного процесса (учеников и учителей) признается таким же важным условием эффективности, как и качество знаний. Психологическая безопасность является фундаментом для развития личности, профилактики выгорания и создания условий для раскрытия потенциала [Ясвин 2001].

2. Роль учителя начальной школы.

Педагоги начального звена формируют у ребенка базовое отношение к школе, учебе и самому себе. Их психологическое состояние напрямую влияет на образовательные результаты и эмоциональное благополучие младших школьников. Исследование среды через их восприятие особенно значимо [Панов 2007].

3. Региональный аспект.

Большинство исследований образовательной среды проводятся в крупных городах или носят обобщенный характер. Изучение специфики такого поликультурного и многонационального региона, как Кабардино-Балкария, позволяет выявить уникальные территориальные особенности и адресно решать проблемы, что повышает практическую ценность работы [Котова, Березина, Илюшин 2019].

4. Необходимость эмпирических данных.

Для разработки эффективных управленческих и психолого-педагогических решений необходима достоверная картина текущей ситуации. Данное исследование предоставляет именно такие данные, полученные непосредственно от педагогов при анонимном опросе [Обеспечение психологической безопасности... 2006].

Исследование проводилось в рамках курсов повышения квалификации ГБУ ДПО «ЦНППМ» Минпросвещения КБР с 17 марта по 15 ноября 2025 года для учителей начальных классов из 13 муниципалитетов Кабардино-Балкарской Республики, в котором приняли участие 253 учителя.

Группы для проведения исследования были сформированы в порядке, представленном в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение респондентов по муниципалитетам

№	Районы	Количество респондентов
1	г.о. Баксан Баксанский район	48
2	г.о. Нальчик	39
3	Урванский район Лескенский район Черекский район	39
4	Чегемский район	24
5	Зольский район	31
6	Терский район	13
7	г.о. Прохладный Прохладненский район Майский район	42
8	Эльбрусский район	17
Итого		253

Основным диагностическим инструментом была анкета-опросник для педагогов «Оценка психологической безопасности образовательной среды» И.А. Баевой для комплексной оценки уровня психологической безопасности образовательной среды. Методика отвечает таким требованиям, как получение полных данных по характеристике исследуемых параметров и их структуре; небольшое количество вопросов, позволяющее в относительно короткий промежуток времени охватить большое количество субъектов; простая конструкция вопросов; возможность создания стандартизированной схемы обработки полученных данных; простота и однозначность интерпретации полученных результатов [Практикум... 2015].

Анкета включает 11 утверждений, сгруппированных по четырем ключевым параметрам, определяющим психологическую безопасность:

1. Профессиональная автономия и ресурсность.

Этот параметр оценивает возможность педагога управлять своей нагрузкой, отказываться от непрофильных задач, что является базой для профилактики эмоционального выгорания (утверждения 1, 2).

2. Поддержка и качество профессиональных отношений.

Оценивает доступность профессиональной и эмоциональной поддержки со стороны администрации и коллег, а также общий климат взаимоотношений в коллективе (утверждения 3, 4, 7).

3. Защищенность и уважение личности.

Измеряет чувство защищенности педагога от необоснованной критики, возможность открыто выражать свое мнение и защищенность от недоброжелательного отношения со стороны всех участников образовательного процесса (утверждения 5, 6, 10).

4. Эмоциональное благополучие и удовлетворенность.

Отражает частоту переживания отрицательных эмоций в школе и общий уровень профессиональной и эмоциональной удовлетворенности от работы (утверждения 9, 11).

5. Утверждение 8 («У меня не возникает сложностей в общении с учениками») логически относится к 4-му фактору, но также тесно связано с параметром защищенности.

Ответы респондентов фиксировались по 4-х балльной шкале Лайкерта: от «Да, совершенно верно» (3 балла) до «Нет, это совсем не так» (0 баллов). Индивидуальный показатель уровня психологической безопасности вычислялся путем суммирования баллов по всем 11 утверждениям, с последующим переводом в один из трех уровней:

– высокий уровень: 25–36 баллов;

– средний уровень: 18–24 балла;

– низкий уровень: 0–17 баллов.

Максимально возможный балл – 36. Данный инструмент позволяет получить как интегральную оценку безопасности среды, так и провести точечный анализ по ее ключевым компонентам.

Результаты исследования представлены в Таблице 2 и диаграмме.

Таблица 2.

Уровень психологической безопасности образовательной среды по районам республики

Район	Уровень безопасности	Средний балл	Количество педагогов
г.о. Баксан. Баксанский район	Высокий	26	48
г.о. Нальчик	Средний	23	39
Урванский район Лескенский район Черекский район	Высокий	27	39
Чегемский район	Средний	24	24
Зольский район	Высокий	28	31
Терский район	Высокий	29	13
г.о. Прохладный Прохладненский район Майский район	Средний	24	42
Эльбрусский район	Высокий	29	17



Диаграмма 1. Уровень психологической безопасности по районам КБР

Индивидуальные баллы каждого педагога суммировались, после чего вычислялся средний балл по району, на основании которого делался вывод об общем уровне. Общая картина по республике оказалась преимущественно позитивной. В восьми из двенадцати исследованных территорий был зафиксирован высокий уровень психологической безопасности.

Ограничением данного исследования является субъективный характер оценок, основанных на восприятии педагогов. Для полной картины в дальнейшем целесообразно дополнить данные экспертными оценками и наблюдением.

На основании Таблицы 2 и Диаграммы 1 максимально высокий средний балл показали:

Терский и Эльбрусский районы (29 баллов);

Зольский район (28 баллов);

Урванский, Лескенский и Черекский районы (27 баллов).

Это свидетельствует о том, что в образовательных учреждениях этих районов созданы условия, способствующие профессиональной и личностной реализации педагогов, где преобладают взаимоуважение, доверие и поддержка.

В то же время, в пяти муниципальных образованиях был выявлен средний уровень психологической безопасности:

г.о. Нальчик (23 балла);

Чегемский район (24 балла);

г.о. Прохладный, Прохладненский и Майский районы (24 балла).

Выявленная территориальная дифференциация, при которой более высокие показатели демонстрируют преимущественно сельские районы (Эльбрусский, Терский, Зольский, объединенная группа Урванского, Лескенского и Черекского), а более низкие – городской округ Нальчик, который позволяет выдвинуть ряд гипотез, объясняющих данное явление.

Возможно, в сельских муниципалитетах действует эффект малой социальной группы: меньшая численность педагогических коллективов, тесные, подчас неформальные связи между коллегами и администрацией, а также общая сплоченность местного сообщества, что в совокупности способствует формированию отношений доверия, взаимопомощи и более оперативному разрешению возникающих конфликтов. В то же время, педагоги городского округа Нальчик могут сталкиваться с большей анонимностью, более сложной и бюрократизированной структурой управления, высокой интенсивностью профессиональной деятельности и большей социальной разобщенностью, что в совокупности может создавать фон для повышенной психоэмоциональной напряженности.

Кроме того, нельзя исключать и фактор профессиональной нагрузки. В городских школах, часто более крупных и с большим количеством учащихся, нагрузка на педагога как учебная, так и административная может быть объективно выше, что является дополнительным стресс-фактором. Таким образом, выявленные различия, вероятно, имеют комплексную природу, обусловленную как социально-психологическими (характер межличностных отношений), так и организационно-управленческими особенностями образовательных учреждений в городской и сельской местности. Наличие среднего уровня указывает на существование зон напряженности и факторов, вызывающих дискомфорт у части педагогов.

Наиболее проблемными зонами в муниципалитетах со средним уровнем оказались параметры «Защищенность и уважение личности» и «Эмоциональное благополучие и удовлетворенность». Это требует пристального внимания со стороны администраций данных школ и муниципальных управлений образованием [Обеспечение психологической безопасности... 2006].

Особую озабоченность вызывают единичные, но значимые случаи низкого уровня безопасности, зафиксированные у педагогов в Баксанском районе (3 человека), г.о. Нальчик (7 человек), Прохладненском и Майском районах (3 человека). Эти «точки риска» сигнализируют о необходимости незамедлительной индивидуальной работы как с самими педагогами, так и с коллективами, где они работают.

Исследование показало, что в большинстве районов Кабардино-Балкарской Республики образовательная среда оценивается педагогами как психологически безопасная. Однако в отдельных муниципалитетах есть зоны риска, требующие внимания со стороны администраций и психологических служб. В ходе исследования со всеми группами педагогов была проведена просветительская работа – лекция: «Психологическая безопасность образовательной среды», а в качестве рекомендаций была выдана памятка по профилактике эмоционального выгорания. Регулярная работа по улучшению климата в школах будет способствовать повышению качества образования и удовлетворённости учителей своей профессиональной деятельностью [Семикин 2007, 59].

На основе полученных результатов можно предложить следующие меры:

1. Для районов с высоким уровнем.

Поддержать существующие практики, активно распространять успешный педагогический и управленческий опыт на другие территории через межрайонные семинары, конференции и публикации [Ясвин 2001].

2. Для районов со средним уровнем.

Инициировать программу корпоративного психологического сопровождения, включив в нее тренинги по командообразованию, конфликтологии и профилактике эмоционального выгорания [Обеспечение психологической безопасности... 2006]. Организовать супервизии и методическую поддержку [Дубровина 2000]. Провести тренинги для педагогов по укреплению психологического климата [Практикум... 2015].

3. Для педагогов с низкими индивидуальными показателями.

Разработать планы коррекции. Обеспечить конфиденциальную помощь школьного психолога или привлеченных специалистов, провести индивидуальные консультации для выявления и устранения причин дискомфорта [Баева, Волкова, Лактионова 2020]. На республиканском уровне внедрить практику регулярного (раз в 1–2 года) мониторинга безопасности среды для динамического наблюдения и своевременного реагирования на возникающие проблемы [Баева 2002]. Развивать программы профилактики эмоционального выгорания педагогов [Обеспечение психологической безопасности... 2006].

Инвестиции в психологическую безопасность образовательной среды – это вклад не только в благополучие педагогов, но и в качество образования подрастающего поколения Кабардино-Балкарии. Создание условий, в которых учитель чувствует себя защищенным и ценным специалистом, напрямую способствует выполнению одной из главных задач современной школы – воспитанию здоровой и гармонично развитой личности [Панов 2007].

Список источников и литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность личности: современные вызовы и ресурсы: Коллективная монография. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2020. 400 с.
3. Волкова Е.Н. Психологическая безопасность образовательной среды: диагностика и критерии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2. С. 154–158.
4. Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебное пособие. Москва : ТЦ «Сфера», 2000. 528 с.
5. Котова С.А., Березина В.А., Илюшин Л.С. Психологический климат как фактор эффективности управления образовательной организацией // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 6. С. 32–55.
6. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: Практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. Москва : Речь, 2006. 288 с.

7. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.
8. Практикум по психологической безопасности образовательной среды / Сост. Е.Н. Волкова. Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет, 2015. 147 с.
9. Семикин В.В. Психологическая безопасность образовательной среды: понятие, модели, технологии // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 59–66.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

References

1. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii [Psychological safety in education]. Monograph. Saint Petersburg, SOYUZ Publ., 2002. 271 p., *in Russian*.
2. Baeva I.A., Volkova E.N., Laktionova E.B. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sovremennyye vyzovy i resursy [Psychological safety of personality: modern challenges and resources]: Collective monograph. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2020. 400 p., *in Russian*.
3. Volkova E.N. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy: diagnostika i kriterii [Psychological safety of educational environment: diagnostics and criteria]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences]*, 2012, vol. 14, no. 2, pp. 154–158, *in Russian*.
4. Dubrovina I.V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya [Practical psychology of education], textbook, Moscow, Sfera Publ., 2000, 528 p., *in Russian*.
5. Kotova S.A., Berezina V.A., Ilyushin L.S. Psikhologicheskiy klimat kak faktor effektivnosti upravleniya obrazovatel'noy organizatsiey [Psychological climate as a factor of management effectiveness in educational organization]. *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*, 2019, vol. 21, no. 6, pp. 32–55, *in Russian*.
6. Obespechenie psikhologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Ensuring psychological safety in educational institution]: Practical guide / Ed. by I.A. Baeva. Moscow: Rech', 2006. 288 p., *in Russian*.
7. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2007. 352 p., *in Russian*.
8. Praktikum po psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy [Workshop on psychological safety of educational environment] / Comp. by E.N. Volkova. Nizhny Novgorod: Nizhegorodskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2015. 147 p., *in Russian*.
9. Semikin V.V. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy: ponyatie, modeli, tekhnologii [Psychological safety of educational environment: ponyatie, modeli, tekhnologii]

concept, models, technologies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2007, no. 3, pp. 59–66, in Russian.

10. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]*. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p., in Russian.

Математика и искусственный интеллект в образовании

УДК 372.851

Для цитирования: Мамхегов А.Б. Математическое образование и развитие логического мышления обучающихся // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 68–80.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-68-80**Математическое образование и
развитие логического мышления обучающихся****Мамхегов Астемир Билостанович**

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. С 60-х годов прошлого века учёные и методисты проводят различные эксперименты по внедрению элементов математической логики в учебный процесс по математике в школе. К настоящему времени не достигнуто единое мнение о месте в программе и содержании учебного материала по данной теме. В связи с этим сохраняются: актуальность проблемы; точка зрения и дидактический материал из опыта работы по данной проблеме. Они требуют, на наш взгляд, осмысления при намечающейся реформе и внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: логика, законы логики, логическая культура мышления, логические понятия, символы и операции, логика высказываний, логический аппарат, логическая структура предложений и доказательств, логическое следование, конъюнкция и дизъюнкция высказываний.

**Mathematical education and
the development of students' logical thinking****Mamkhegov Astemir Bilostanovich**

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. Since the 60s of the last century, scientists and methodologists have been conducting various experiments to introduce elements of mathematical logic into the educational

process of mathematics at school. To date, there is no consensus on the place in the program and the content of the educational material on this topic. In this regard, they remain: the relevance of the problem; point of view and didactic material from the experience of working on this problem. In our opinion, they require reflection in the upcoming reform and implementation in the educational process.

Keywords: logic, laws of logic, logical culture of thinking, logical concepts, symbols and operations, logic of statements, logical apparatus, logical structure of sentences and proofs, logical sequence, conjunction and disjunction of statements.

Постановка проблемы

В отличие от разговорного языка, который неодинаков у различных народов, логический строй мышления носит общечеловеческий характер. Выдвигаемые логикой требования обязательны для каждого человека, если только он стремится в своем рассуждении добиться истинных результатов.

Логические нормы общеобязательны, это обусловлено тем, что в своей практической деятельности люди взаимодействуют между собой и объективным миром и вынуждены, во избежание провала, считаться с его законами. Сами логические законы должны рассматриваться как необходимые условия для того, чтобы человек мог сформировать мыслительный образ, адекватный объективной действительности.

Нередко рассуждение строится неправильно, с нарушением логических норм, что неизбежно приводит к неправильности мышления. В ряде случаев логические ошибки в рассуждениях появляются вследствие того, что человек не привык следить за процессом построения мыслей, не знает логических правил, в целом не имеет достаточной логической культуры.

Отсюда следует, что изучение логики и строгое следование ее правилам представляют собой важный фактор для поднятия уровня мышления человека.

Знание логики дает возможность правильно построить даже сложные рассуждения, не допуская ошибок или же своевременно вскрывать ошибку, если она уже допущена. Овладение законами логики дает возможность сознательного применения и повышения уровня логической культуры мышления. Прочное усвоение логических норм и повышение логической культуры мышления входят как составная часть в общий процесс поднятия уровня сознательности членов нашего сообщества.

Велико значение логики в педагогическом процессе. В свое время выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский выдвигал формирование мыслительных способностей и выработку навыков правильного строения мысли у учащихся как важнейшую задачу педагогов.

Логика как наука возникла до нашей эры, существует на протяжении многих веков. Она занимается исследованием процесса мышления, раскрывает

лежащие в его основе закономерности. Зародилась эта наука ещё в Древней Греции. Её основоположником был древнегреческий философ Аристотель, который и открыл важнейшие законы логического мышления.

Логическое учение Аристотеля в дальнейшем было положено в основу формальной логики, которая получила своё название в связи с тем, что она сосредотачивает внимание на исследовании формы мышления как чего-то готового и законченного, отвлекаясь при этом от конкретного содержания мыслей.

Для развития науки значение формальной логики знаменательно тем, что на её почве возникла математическая логика. Это подчеркнуто в работах английского математика Дж. Буля (XIX в.). Математическая логика отличается от формальной логики тем, что она, исходя из основных законов формальной логики, исследует закономерности логических процессов на основе применения математических методов. Для математической логики характерна формализация логических операций, полное абстрагирование от конкретного содержания предложений, выражающих какое-либо суждение.

Возникновение математической логики связано с глубокими процессами в математике, выразившимися в появлении новых её отраслей (неевклидовой геометрии, теории множеств, топологии и др.). Это привело к необходимости логического анализа основ математики. Современная математика достигла высокого уровня развития и с некоторых пор было замечено отставание школьной методики обучения математике от развития современной математики. Появилась необходимость в такой методике, которая бы значительно сблизила школьную трактовку математических понятий с их современной научной трактовкой, изменила бы содержание обучения введением элементов теории множеств, математической логики и других вопросов классической и современной математики.

Мнения по вопросу о месте элементов математической логики в общеобразовательной школе компетентных математиков и педагогов разошлись.

Одни выдвигали требование отвести этому разделу одно из основных мест в школьной математике, так как хорошо продуманный способ изложения этого раздела способствовал бы лучшему пониманию многих традиционных тем таких как «Функции и графики», «Решение систем уравнений и неравенств», «Начала аналитической геометрии» и др., а также повышению общего уровня культуры мышления учащихся, более экономному изложению курса школьной математики.

Другие считают, что даже упоминание об элементах логики в школе излишне и вредно. А если есть время, лучше использовать его для

рассмотрения живых, актуальных, интересных разделов современной науки, а не сухой, мёртвой области.

Но доводы последних резко противоречат основным целям массового обучения математике.

Начало 1960-х годов в нашей стране было отмечено многочисленными экспериментальными поисками, направленными на определение содержания и методов обучения математике в школе. Эксперименты проводились в отдельных классах и школах различными научными коллективами и отдельными математиками-энтузиастами в Москве, Санкт-Петербурге, Киеве, Тбилиси, Новосибирске и др.

Составлялись разнообразные логические тесты, которые подтвердили, что «одна, пусть даже многолетняя, тренировка в выполнении простейших логических операций, выражаемых на обычном языке словами «не», «и», «или», «если, ... то», без их специального изучения, не приводит к усвоению точного смысла этих операций, к необходимому логическому развитию учащихся, особенно средних и слабых» [Столяр 1984]. Нельзя не согласиться с В.А. Вышенским, призывающим к тому, «чтобы основные идеи логики пронизывали бы всё преподавание школьной математики независимо от того, какова будет программа» [Математика... 1970].

Статья посвящена проблеме использования логических понятий и символов в преподавании математики в средней школе и их влиянии на развитие мышления учащихся. В ней исследуются проблемы эффективности и необходимости более раннего знакомства учащихся школы с элементами математической логики в процессе обучения математике и разрабатываются рекомендации по улучшению логической культуры учащихся.

Исходными материалами послужили исследования видных методистов – математиков, таких как А.Н. Колмогоров, Ю.Н. Макарычев, К.И. Нешков, И.Л. Никольская, А.А. Столяр, И.Х. Темроков и др. [Макарычев, Нешков 1970; Математика... 1063; Математика... 1969; Математика 5 класс... 1970; математика... 2000–2026; Погорелов 2014; Темроков 1976]. При составлении методических рекомендаций использовались в основном материалы действующих школьных учебников [Алгебра. 7 класс 2001–2026; Алгебра. 8 класс 2001–2025; Алгебра. 9 класс 2001–2025; Геометрия 2001–2025; Математика. 5 класс 2000–2026; математика. 6 класс 2000–2026].

Работа основана на опыте работы в лицее №2 г. Нальчика в 1990-х годах [Мамхегов А.Б., Мамхегов К.А. 2002], но для нынешнего времени это не принципиально и наш опыт и приводимые материалы не зависят от новых учебников, программ и могут, на наш взгляд, с успехом использоваться в учебном

процессе школы и в настоящее время.

Традиционное школьное обучение и логическое развитие учащихся

Математику называют первой в ряду ведущих отраслей естествознания, развитие которых определяет дальнейшие перспективы научно-технического прогресса.

В этих условиях совершенно недопустимо значительное отставание школьного математического образования от развития математической науки и пересмотр его содержания стал задачей большого государственного значения.

В связи с пересмотром содержания школьного математического образования возникает ряд важнейших педагогических проблем.

Математика представляет собой такую науку, в которой умозаключение играет более важную роль по сравнению с другими науками. Поэтому уместен вопрос о возможном объеме и содержании математической логики в школьном курсе математики.

Представляется бесспорной целесообразность хотя и постепенного, но достаточно широкого введения в школьный курс математики логико-математической символики.

Нет оснований бояться широкого введения в школе символических обозначений и понятий математической логики. Школьное обучение математике, так как оно сложилось в течение столетий, устарело и отстало от развития современной математики. Но это отставание не столько в содержании обучения, сколько в методике, в трактовке этого содержания. Разработка новой методики, приближающей новую трактовку математических понятий к их современному научному толкованию, требует введения нового содержания, в частности элементов теории множеств и математической логики, на базе которых и может быть построено современное научное толкование этих понятий: «Новое содержание обучения порождает потребность в новых методах, а новые методы – в новом содержании» [Столяр 1984].

Педагогическая целесообразность использования теоретико-множественных идей в качестве одной из основ школьного обучения определяется открывающейся возможностью не только для современной трактовки школьной математики, но и для интенсификации влияния обучения на логическое развитие учащихся.

Математике обычно приписывают особую роль в развитии логики мышления учащихся, так как при изучении математики приходится очень много тренироваться в выполнении различного рода логических выводов.

Но приводит ли одна лишь тренировка в рассуждениях, без понимания того, как мы рассуждаем, к требуемому, хотя бы для корректной математической деятельности, развитию логики мышления учащегося? В своё время, профессором А.А. Столяром были проведены многочисленные эксперименты, которые дали на этот вопрос совершенно ясный, отрицательный ответ.

Математическая символика значительно облегчает работу, связанную с оформлением математических записей, помогает четко и правильно мыслить в процессе изучения математики, оберегает от многих ошибок, связанных с неточностью и нечеткостью речевого оформления мысли.

Особое внимание необходимо уделить использованию символики в записях различных математических суждений и умозаключений, следует ненавязчиво вводить её в практику учебной работы. Усвоение некоторых понятий могло бы сопровождаться символической записью.

В качестве примера рассмотрим предложение: «Через две любые точки плоскости проходит единственная прямая».

Символически эта аксиома запишется так:

$$(\forall A \in P)(\forall B \in P)(\exists! a \in P)(A \in a \wedge B \in a).$$

Почти каждое определение можно выразить равенством, левая часть которого есть новый символ, а правая часть состоит из уже известных символов.

В качестве примера рассмотрим определение: «Две прямые называются параллельными, если они лежат в одной плоскости и не имеют общих точек или совпадают».

Символически это определение может быть записано так:

$$(\forall a \in P)(\forall b \in P)[a \parallel b \Leftrightarrow (a = b) \vee (a \cap b = \emptyset)].$$

Формулировки определений и теорем, а также изложение доказательств сопровождается их краткой записью с применением геометрической и логической символики.

Логический аппарат применяется для анализа и уточнения структуры аксиом, определений и теорем, для выяснения логической структуры доказательств.

Но применение логической символики и логических операций в явном виде возможно лишь в том случае, если учащиеся хорошо освоились с логической символикой, понимают смысл каждого символа.

Благодаря своей точности и ясности символический логический язык, при условии правильного понимания и применения, приобретает воспитательное воздействие, выходящее за рамки математического образования. Строгая правильность логической символики постепенно становится привычкой учащегося. А.Я. Хинчин об этом говорил: «Такого рода привычка,

приобретенная в какой-либо одной сфере мышления, неизбежно приводит к воспитанию общего стиля мышления учащегося; он начинает точнее выражаться и в устной речи, и в письменном изложении; ... Мы неизменно наблюдаем, что ученики, научившиеся требовательно относиться к точности математической символики, легче и быстрее перестают делать орфографические ошибки» [Мамхегов А.Б., Мамхегов К.А. 2002].

Под математической символикой в данном случае можно понимать и символы математической логики.

Применение логической символики должно быть тщательно продумано. Внедрение символики не означает ещё полной формализации логических операций. Такая формализация вряд ли привела бы к желаемому логическому развитию учащихся.

Необходимо использовать важные качества символического языка математической логики: его точность, краткость, четкость, способствующие формированию аналогичных качеств мышления у учащихся. Но логические символы должны вводиться не как лишённые смысла знаки, которыми оперируют по определенным формальным синтаксическим правилам. Как и математическая, логическая символика может быть введена только в содержательном плане.

Основная проблема состоит не во введении символики, а в изучении логического языка математики.

Главное заключается не в формальном оперировании логическими символами, а в понимании того, что ими обозначается. Разумеется, учащиеся должны приобрести и некоторые навыки формального оперирования логическими символами, а также навыки в «логических вычислениях». Это важно для решения задач, но и эти навыки должны опираться на содержательное понимание логических операций и их свойств.

Место и роль логики в обучении математике

Целесообразность использования элементов математической логики в общеобразовательной школе не вызывает сомнений.

Под элементами логики в школьной математике надо понимать начала логики высказываний, применение логического аппарата к анализу рассуждений, уточнению математических понятий, выяснению логической структуры предложений и доказательств.

Мало кто из окончивших школу может толком объяснить логическую природу доказательства от противного. В этом, по-видимому, одна из главных

причин того, что у многих вырабатывается о математике устойчивое мнение как о науке необычайно трудной и скучной.

В математике, больше, чем где-либо, без понимания сути никакого удовлетворения быть не может. А то, что многие ученики не понимают доказательств – их беда, но поправимая. Школьники способны уяснить сущность доказательств путем анализа логической структуры доказательств. Для этой цели следует ввести логические связки: \neg , \wedge , \vee , \Rightarrow , \Leftrightarrow .

Конструирование высказываний с помощью логических связок – подсознательно хорошо знакомая для школьников процедура, а логический анализ этих конструкций, их общезначимость производят на учащихся глубокое впечатление и вызывают устойчивый интерес. С еще большим интересом относятся учащиеся к логическому анализу умозаключений. Это позволяет уже в 1-4 классах использовать в достаточном количестве специальные логические упражнения для подготовки учащихся к систематическому употреблению доказательств. Эти упражнения должны быть направлены на выработку у учащихся навыков логической обоснованности и последовательности мышления.

Например, такое упражнение: «Деда зовут Иван Павлович, а его внука Владимир Николаевич. Как зовут сына деда?»

Это доступное для учащихся 2 класса упражнение способствует приобретению новых знаний посредством мышления. На нём учащиеся получают первое представление о сущности дедуктивного метода, которое следует укреплять в последующих классах.

В 3-4 классах можно рассмотреть задачу следующего типа: «Разность трехзначного и четного двухзначного числа равна 3. Найти эти числа».

Логический аппарат может и должен найти эффективное применение во всех разделах школьного курса математики, потому что понимание логики изучаемого математического материала способствует лучшему усвоению самого этого материала. И что естественно, элементы математической логики не могут составлять одну только заключительную часть курса математики. Целесообразно использование логического языка и логических понятий в качестве рабочего аппарата при изучении всего курса математики.

Элементы математической логики в неполной школе

Большое внимание нужно уделять умению учащихся кратко записывать условия задач и их решения, доказательство теоремы (в геометрии) в старших классах, начиная с 7 класса. Поэтому к 7 классу удобно познакомить учащихся с

понятиями конъюнкции, дизъюнкции, импликации высказываний, знаком логического следования.

С помощью последнего можно записывать решение уравнений в 5-6 классах. Например, решение уравнения

$$\{x | (5x + 2 = 6 + x)\}$$

может быть записано в виде цепочки импликаций:

$$(5x + 2 = 6 + x) \Rightarrow (5x - x = 6 - 2) \Rightarrow (4x = 4) \Rightarrow (x = 1).$$

Решение уравнений на выполнение действий

162540:(1000236-99978):63, может быть также записано с помощью импликаций

$$(162540:(1000236-99978):63) \Rightarrow (162540:258:63) \Rightarrow (63:63) \Rightarrow (1).$$

Познакомив учащихся со знаком «логического следования», вначале не обязательно требовать от них немедленного и обязательного применения новой для них символики. Учащиеся уже на следующий год, в 7 классе, гораздо чаще будут сталкиваться с необходимостью применения символики.

Знаки конъюнкции и дизъюнкции можно вводить с 5 класса. Удобнее это сделать при изучении неравенств, когда вводятся знаки \leq и \geq ([10]), представляющие сокращенные обозначения сложных отношений: «меньше или равно» и «больше или равно». Здесь можно обратить внимание на смысл союза «или».

Пример. Какие из чисел 2 и 10 являются решениями неравенства $x \leq 4$? « $x \leq 4$ это значит « $x < 4$ или $x = 4$ ».

Это предложение верно, когда верно хотя бы одно из составляющих его предложений: $x < 4$, $x = 4$.

« $2 \leq 4$ » обозначает высказывание « $2 < 4$ или $2 = 4$ », в котором верно первое: $2 < 4$. Значит число 2 есть решение неравенства $x \leq 4$.

« $10 \leq 4$ » обозначает высказывание « $10 < 4$ или $10 = 4$ ». Здесь и первое и второе высказывания ложны. Значит 10 не является решением неравенства $x \leq 4$.

Союз «и», вернее смысл союза «и», можно разъяснить при введении двойного неравенства. Запись « $5 < x < 10$ » читают так « $5 < x$ и $x < 10$ », которая верна тогда, когда верно каждое из составляющих его неравенств: $5 < x$, $x < 10$.

Отсюда, множество решений двойного неравенства состоит из всех общих решений неравенств $5 < x$ и $x < 10$, т.е. из тех значений x , при которых оба неравенства верны.

По учебникам геометрии 7-9 классов можно реализовать один из вариантов современного подхода к построению геометрии на плоскости.

Этот вариант характеризуется широким использованием в школьном

курсе геометрии идей и языка теории множеств, что способствует не только более рациональному построению геометрической теории, но и устранению её изолированности от других разделов школьного курса математики.

Учебники геометрии в большей мере, чем остальные учебники ориентированы на сближение школьной математики с современной.

Весь курс геометрии, начиная с учебника 7 класса, с его первого пункта, можно изучать на теоретико-множественной основе. На этом же языке можно преподнести понятия, определения, аксиомы.

Вводится и используется слово «определение». Но нигде смысл термина «определение» не уточняется. На самом деле определение – это «совокупность признаков определяемого понятия, содержащее необходимое и достаточное условия». (Знакомство учащихся с необходимыми и достаточными условиями можно осуществить в 8 классе).

Не показано различие, связанное с использованием тех или иных понятий в определении нового понятия, а несоблюдение основных логических правил определения приводит к многочисленным ошибкам. Чаще всего не соблюдается требование минимальности к определению. Объём понятия определяющего (понятие, с помощью которого раскрывается содержание определяемого объекта) шире объёма определяемого понятия (понятие, соответствующее определяемому объекту).

Рассмотрим примеры:

Определение 1°. Квадрат есть параллелограмм с равными сторонами и прямым углом.

Это определение слишком громоздко, так как в нем определяющее понятие сложное. Заменяя в приведенном определении выражение «параллелограмм с равными сторонами» соответствующим ему понятием «ромб», получим простое краткое определение: «Квадрат есть ромб с прямым углом».

Определение 2°. Диаметр окружности есть отрезок прямой, соединяющей две точки окружности».

Здесь тоже объём определяющего понятия шире объёма определяемого понятия, так как, собственно, определена хорда. Ошибка возникла в результате использования фразы «соединяющей две точки окружности», которая является признаком, принадлежащим всем хордам (более широкому понятию, чем диаметр).

Поэтому, дополнив приведённое определение словами «и проходящей через её центр», получим точное определение: «Диаметр окружности есть отрезок прямой, соединяющей две точки окружности и проходящей через её

центр».

Наряду со слишком широкими определениями встречаются и определения слишком узкие, т.е. когда объём определяющего понятия уже объёма определяемого понятия.

Определение 3°. Ромбом называется прямоугольник с двумя равными смежными сторонами.

Это определение слишком узкое потому, что оно определяет квадрат, более узкое понятие, чем ромб. В этом определении нужно заменить понятие «прямоугольник» понятием «параллелограмм», чтобы получить полное определение: «Ромбом называется параллелограмм с двумя равными смежными сторонами».

Ошибочны и такие определения, в которых понятие определяется посредством того же определяемого понятия, т.е. определение включает в себе «порочный круг».

Определение 4°. Прямые, пересекающиеся под прямым углом, называются взаимно перпендикулярными.

Определение 5°. Угол, стороны которого взаимно-перпендикулярны, называется прямым.

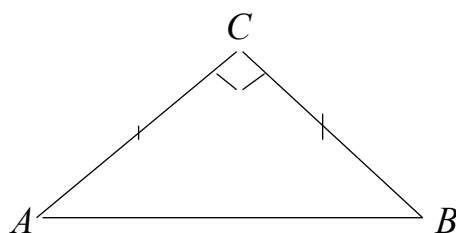
В этом примере понятие прямого угла можно ввести, используя смежные углы, т.е. дать определение в виде: «Угол называется прямым, если он равен своему смежному углу».

Каждое ошибочное определение необходимо подвергать логическому анализу, чтобы предупредить повторение подобных ошибок. Выясняя сущность ошибок определения, нужно использовать их для обучения учащихся безошибочно определять понятия.

В 7 классе еще нет четкого разграничения в записях «дано», «требуется доказать», «доказательство». А при решении задач на построение ученики, рассуждая вслух, основные суждения записывают под чертежом. Нужно добиваться грамотности таких записей, от них зависит культура суждений. Поэтому учить правильно записывать определения, условия теорем и задач нужно уже в 7 классе.

Как и где можно ввести логико-математические знаки, с помощью которых возможна такая запись?

Довольно часто приходится рассматривать случаи, когда одновременно выполняются два каких-либо свойства. Существует, например, равнобедренный прямоугольный треугольник, при определении которого можно раскрыть смысл понятия «конъюнкция»:



$$\angle C = 90^\circ, AC = BC. (\exists \triangle ABC) (\angle C = 90^\circ \vee AC = BC).$$

Таким образом, одновременное выполнение двух свойств называют **конъюнкцией** этих свойств и обозначают знаком \wedge .

Знак **дизъюнкции** « \vee » описывается союзом «или», но разделительного смысла не несёт, т.е. если имеем два свойства, то либо имеет место первое и не имеет место второе, либо имеет место второе и не имеет место первое, либо имеют место оба свойства одновременно.

Чтобы закрепить это понятие, лучше рассматривать примеры с множествами, с которыми учащиеся знакомы.

Например: объединение двух треугольников, которые обозначим как два множества A и B .

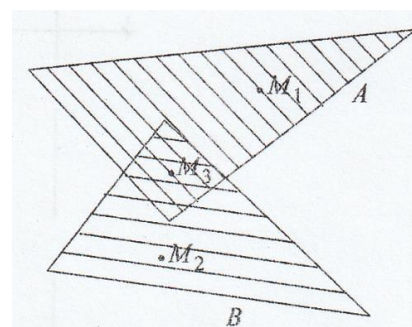
Если точка M принадлежит объединению треугольников A и B , то имеет место один из трёх случаев:

либо 1) $M \in A$, но $M \notin B$; (на рис. M_1)

либо 2) $M \in B$, но $M \notin A$; (на рис. M_2)

либо 3) $M \in A \vee M \in B$. (на рис. M_3)

Таким образом: $M \in A \cup B \Leftrightarrow [(M \in A) \vee (M \in B)]$.



Список источников и литературы

1. Алгебра. 7 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. Москва : Просвещение, 2001–2026.

2. Алгебра. 8 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. Москва : Просвещение, 2001–2025.

3. Алгебра. 9 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. Москва : Просвещение, 2001–2025.

4. Геометрия. 7–9 классы / Под ред. Л.С. Атанасяна. Москва: Просвещение, 2001–2025.

5. Макарычев Ю.Н., Нешков К.И. Математика в начальных классах (I–III части) / Под ред. А.И. Маркушевича. Москва : Педагогика, 1970.

6. Мамхегов А.Б., Мамхегов К.А. Развитие мышления учащихся в процессе изучения элементов математической логики. Нальчик, 2002. 32 с.

7. Математика в школе. № 5. 1963.

8. Математика в школе. № 5. 1969.
9. Математика в школе. № 1. 1970.
10. Математика. 5 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. Москва : Просвещение, 2000–2026.
11. Математика. 6 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. Москва : Просвещение, 2000–2026.
12. Погорелов А.В. Геометрия. 7–11 классы. Москва : Просвещение, 1999–2014.
13. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск: Высшая школа, 1984.
14. Темроков И.Х. Логическая структура школьного курса математики // В помощь учителю. Нальчик : Эльбрус, 1976. № 20–21.

References

1. *Algebra. Grade 7*. Textbook for general education schools. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2001–2026, *in Russian*.
2. *Algebra. Grade 8*. Textbook for general education schools. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2001–2025, *in Russian*.
3. *Algebra. Grade 9*. Textbook for general education schools. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2001–2025, *in Russian*.
4. Atanasyan, L.S. *Geometry. Grades 7–9*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2001–2025, *in Russian*.
5. Makarychev, Yu.N., Neshkov, K.I. *Mathematics in Primary Classes (Parts I–III)* / Ed. by A.I. Markushevich. Moscow: Pedagogika Publ., 1970, *in Russian*.
6. Mamkhegov, A.B., Mamkhegov, K.A. *Development of Students' Thinking in the Process of Studying Elements of Mathematical Logic*, Nalchik, 2002, 32 p., *in Russian*.
7. *Mathematics at School*. No. 5. 1963, *in Russian*.
8. *Mathematics at School*. No. 5. 1969, *in Russian*.
9. *Mathematics at School*. No. 1. 1970, *in Russian*.
10. *Mathematics. Grade 5*. Textbook for general education schools, Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2000–2026, *in Russian*.
11. *Mathematics. Grade 6*. Textbook for general education schools, Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2000–2026, *in Russian*.
12. Pogorelov, A.V. *Geometry. Grades 7–11*, Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1999–2014, *in Russian*.
13. Stolyar, A.A. *Pedagogy of Mathematics*, Minsk, Vysheyshaya Shkola Publ., 1984, *in Russian*.
14. Temrokov, I.Kh. *Logical Structure of School Mathematics Course, In Aid of the Teacher*, Nalchik, Elbrus Publ., 1976, no. 20–21, *in Russian*.

УДК 37:004.8

Для цитирования: Бжекшиев А.Р. Проблема оценивания в условиях распространения генеративного искусственного интеллекта: авторство работы как условие интерпретации результата // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 81–90.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-81-90

**Проблема оценивания в условиях распространения
генеративного искусственного интеллекта: авторство работы
как условие интерпретации результата**

Бжекшиев Анзор Русланович

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. Статья представляет концептуальный анализ проблемы оценивания в условиях массовой доступности генеративных языковых моделей. Автор обосновывает тезис о том, что данная проблема является артефактом специфической архитектуры оценивания, в которой отчуждаемый результат учащегося (текст, решение задачи, проект) наделяется статусом основного эмпирического основания педагогической интерпретации. В исследовании характеризуется спектр адаптивных стратегий образовательных организаций и выявляется их общая направленность на сохранение существующей архитектуры и восстановление достоверности предположения об авторстве работы. Анализ показывает, что при организации оценивания через непосредственно наблюдаемую деятельность ученика зависимость интерпретации от предположения об авторстве существенно снижается, однако масштабирование таких форм ограничено организационными условиями массового образования.

Ключевые слова: оценка, генеративный искусственный интеллект, автор, архитектура, оценка, интерпретация, результат, валидность, образование.

**The problem of assessment in the context of the spread
of generative artificial intelligence: authorship of a work as a condition
for interpreting the result**

Bzhekshiev Anzor Ruslanovich

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article presents a conceptual analysis of the problem of assessment in the context of mass availability of generative language models. The author substantiates the thesis that this problem is an artifact of a specific assessment architecture in which the alienated result of the student (text, problem solution, project) is given the status of the main empirical basis of pedagogical interpretation. The study characterizes the range of adaptive strategies of educational organizations and identifies their general focus on preserving the existing architecture and restoring the credibility of the assumption of authorship of the work. The analysis shows that when organizing assessment through the student's directly observed activity, the dependence of interpretation on the assumption of authorship is significantly reduced, but the scale of such forms is limited by the organizational conditions of mass education.

Keywords: assessment, generative artificial intelligence, author, architecture, evaluation, interpretation, result, validity, education.

Генеративные системы искусственного интеллекта, способные порождать связные тексты, решать задачи и выстраивать аргументацию, стали массово доступны для участников образовательного процесса. Профессиональное сообщество реагирует на эту ситуацию разнообразными мерами [Ивахненко, Никольский 2023]: от запретов на использование и внедрения детекторов ИИ-генерированного текста до изменения форматов заданий и требований фиксировать процесс работы. Предлагаемые меры, однако, не привели к формированию устойчивого подхода, применимого в условиях массового образования, а по мере развития языковых моделей перспективы их эффективности остаются неопределёнными. В этих условиях предметом анализа становится сам способ организации оценивания, в пределах которого затруднения, связанные с использованием ИИ, воспроизводятся.

Основной корпус современно исследовательской литературы, посвященной проблемам оценивания в условиях генеративного ИИ, сложился преимущественно в поле высшего образования. Именно университетская среда впервые столкнулась с массовым использованием языковых моделей студентами и начала документировать его последствия. Вместе с тем описываемая в этих исследованиях зависимость оценочного вывода от предъявленного продукта носит более общий характер и в полной мере

распространяется на условия массовой школы, где ограниченность ресурсов и масштаб процесса делают эту зависимость более выраженной.

Предпринимаемые меры при всем их разнообразии различаются прежде всего тем, на каком этапе оценочной процедуры действуют. Первая группа мер связана с попыткой установить, является ли предъявленная работа результатом самостоятельной деятельности ученика, то есть представляет собой попытку распознать факт использования ИИ уже после того, как работа сдана. Сюда относятся как специализированные программные инструменты (Turnitin AI Writing Detection, GPTZero, Copyleaks), так и попытки педагогов самостоятельно опознать ИИ-генерированный текст по стилистическим признакам. Масштабное тестирование детекторов, проведенное Weber-Wulff и коллегами [Weber-Wulff et al. 2023], показало, что ни один из доступных инструментов не обеспечивал надежного различения человеческого и ИИ-генерированного текста: инструменты демонстрировали склонность классифицировать проверяемый материал как написанный человеком и существенно теряли в эффективности при малейшем редактировании или парафразе. Liang и соавторы [Liang et al. 2023] установили, что детекторы систематически ошибаются в отношении текстов, написанных носителями языка, квалифицируя подлинные студенческие работы как сгенерированные искусственным интеллектом. Это ограничение не является исключительно техническим: тексты носителей обладают меньшей лексической вариативностью, которую алгоритмы интерпретируют как признак машинной генерации, и устранение этого эффекта требует иного принципа различения. Показательно, OpenAI, разработчик ChatGPT, прекратил поддержку собственного классификатора по причине недостаточной точности.

Что касается распознавания со стороны педагогов, Hardie и коллеги [Hardie et al. 2024] установили, что специальная подготовка преподавателей по распознаванию ИИ-текстов повышала их способность обнаруживать генерированные работы, но одновременно приводила к значительному росту ложноположительных результатов – преподаватели начинали видеть признаки ИИ в подлинных студенческих работах.

Следующая группа мер направлена на изменение самих условий выполнения задания таким образом, чтобы использование ИИ стало невозможным или бесполезным. К этой группе относятся перенос оценочных процедур в контролируемую среду (аудиторные работы без доступа к устройствам, прокторинг), использование устных форматов в функции верификации самостоятельности выполнения (защита проекта, устный экзамен, собеседование), а также проектирование заданий, предполагающих обращение

к уникальному личному опыту ученика. Однако аудиторный контроль при регулярном оценивании по множеству предметов создает организационную нагрузку, несовместимую с реальными условиями работы массовой школы, а устные форматы требуют индивидуальной работы с каждым учащимся, возможности для которой у педагога, работающего с несколькими классами, как правило, нет. В то же время, проектирование заданий, устойчивых к ИИ, наталкивается на эмпирическое ограничение: Borges и соавторы [Borges et al. 2024] продемонстрировали, что ChatGPT успешно справляется с экзаменационными вопросами по 50 университетским курсам, а Hardie и коллеги [Hardie et al. 2024] установили, что из 17 протестированных типов заданий большинство оказалось уязвимым для генеративного ИИ. Kofinas, Tsay и Pike [Kofinas, Tsay, Pike 2025] убедительно показали, что даже так называемые аутентичные задания не обеспечивают гарантированного различия: эксперты в их исследовании одновременно пропускали ИИ-генерированные ответы и ошибочно квалифицировали подлинные студенческие работы.

Последняя группа мер связана с требованием зафиксировать процесс работы через промежуточные черновики, журналы работы, логирование обращений к ИИ или поэтапную сдачу. Логика состоит в том, что видимый процесс позволяет судить о самостоятельности результата. Помимо значительной дополнительной нагрузки на педагога, который должен в этом случае анализировать серию промежуточных версий, фиксация процесса не устраняет зависимости оценочного вывода от интерпретации предъявленного материала: промежуточные черновики так же являются продуктами, которые могут быть сгенерированы в несколько итераций. Журнал работы может быть составлен ретроспективно, а педагог, анализируя цепочку черновиков, по-прежнему решает тот же вопрос о происхождении предъявленного, но теперь в отношении каждого отдельного элемента цепочки.

Таблица 1.

Меры противодействия
использованию генеративного ИИ в оценивании

Группа мер	Объект воздействия	Логика действия	Ограничение
Детекция ИИ-генерированного текста	Итоговый продукт (после сдачи)	Реконструкция происхождения текста по стилистическим и статистическим признакам	Недостижимая надежность различения; систематические ошибки в отношении текстов не носителей языка

Изменение условий выполнения задания	Среда выполнения	Исключение доступа к ИИ или проектирование заданий, устойчивых к генерации	Организационная нагрузка, несовместимая с массовой школой; эмпирическая уязвимость заданий
Фиксация процесса работы	Промежуточные версии продукта	Восстановление видимости процесса через серию объектов	Мультипликация того же вопроса о происхождении в отношении каждого элемента цепочки

Все группы мер обнаруживают общее ограничение. Детекция работает с итоговым текстом и пытается реконструировать его происхождение. Изменение условий стремится исключить определенный способ создания текста. Фиксация процесса множит количество объектов, в отношении которых ставится тот же вопрос о происхождении. Во всех случаях оценочный вывод строится на анализе предъявленного учеником материала, и его устойчивость определяется тем, насколько достоверно можно установить, как именно этот материал был произведен.

То, что объединяет все рассмотренные меры и задает границы их эффективности, может быть описано через устройство самой процедуры оценочного вывода. Оценивание, каким оно сложилось в массовом образовании в качестве доминирующей практики, представляет собой цепочку, в которой ученик предъявляет результат своей работы – текст, решение задачи, проект, ответ на вопрос, – педагог интерпретирует этот результат как свидетельство определенного уровня освоения содержания, и на основании этой интерпретации принимает решение – выставляет отметку, формулирует обратную связь, допускает к следующему этапу обучения. Эта цепочка – продукт, интерпретация, решение – образует продуктоцентричную архитектуру оценивания, в рамках которой предъявленный учеником продукт служит основным эмпирическим основанием интерпретации.

Устойчивость интерпретации в рамках этой архитектуры зависит от предположения о происхождении продукта. Когда педагог ставит отметку за сочинение, он исходит из того, что текст порожден деятельностью ученика – его пониманием темы, умением выстраивать аргументацию и работать с источниками. Если это предположение не выполняется, интерпретация утрачивает основание: тот же текст, произведенный другим субъектом, уже не может служить свидетельством освоения содержания.

Такого рода зависимость не нова: готовые домашние задания, списывание, помощь со стороны других лиц и шпаргалки нарушали предположение о происхождении продукта в пределах той же оценочной архитектуры [Шмелева 2016]. Dawson, Bearman, Dollinger и Boud [Dawson et al.

2024], анализируя эту проблему, показали, что она, традиционно обсуждаемая в категориях академической честности, по существу является проблемой валидности оценивания в том смысле, который придает этому понятию [Messick 1989].

Генеративный ИИ в рамках этой архитектуры выступает как инструмент, способный порождать уникальный продукт, неотличимый от продукта деятельности учащегося и не оставляющий следов источника. В отличие от прежних форм подмены авторства результат генерации не поддается верификации средствами анализа самого продукта, и предположение о происхождении, на котором держится цепочка интерпретации, утрачивает опору.



Рис. 1. Архитектура оценочного вывода и точка уязвимости

Между тем процедура оценивания допускает и иную организацию, при которой интерпретация опирается на непосредственно наблюдаемую деятельность ученика [Black, Wiliam 1998; Паскова 2024]. Те же форматы, которые относятся к мерам контроля – устный опрос, защита проекта, практическая работа, – приобретают иную функцию, если используются не для верификации продукта, а как самостоятельное основание интерпретации. Устный опрос, в ходе которого ученик ориентируется в содержании в реальном времени, практическая работа, выполняемая совместно с педагогом, защита проекта, предполагающая не воспроизведение заранее подготовленного текста, а свободное владение материалом – во всех этих случаях основанием

интерпретации служит наблюдаемая способность ученика действовать с содержанием, а не зафиксированный результат этой деятельности.

В таких конфигурациях искусственный интеллект не исчезает из учебной среды. Он остается доступным так же, как учебник, справочник, совет одноклассника или любой другой источник. Однако его использование перестает быть решающим для оценочного вывода, поскольку интерпретация опирается на то, как ученик ориентируется в содержании здесь и сейчас, в ситуации, которую педагог наблюдает непосредственно.

Несмотря на то что устный ответ и защита проекта также могут быть подготовлены с использованием ИИ, данное обстоятельство не устраняет структурного различия между оцениванием по продукту и оцениванием по наблюдаемой деятельности. В продуктоцентричной модели педагог работает с материалом, понимание происхождения которого ему недоступно. В модели, основанной на наблюдении, педагог видит, как ученик работает с содержанием, и интерпретация строится на этой наблюдаемой способности. Ученик, который подготовился с помощью ИИ и в результате способен свободно ориентироваться в материале, отвечать на вопросы и выстраивать рассуждение в реальном времени, демонстрирует ту компетенцию, которую оценивание призвано зафиксировать. Ученик, который не способен этого сделать, обнаруживает пределы своего освоения содержания вне зависимости от того, какие инструменты он использовал при подготовке. Разумеется, если предметом оценивания является именно умение создавать текст определённого типа, наблюдаемая деятельность не замещает эту компетенцию — она устойчива не ко всем задачам оценивания, а к проблеме, порождаемой зависимостью интерпретации от предположения об авторстве. Регулярное применение подобных форм оценивания, однако, требует организационных условий, которыми массовая школа, как правило, не располагает.

В этом контексте продуктоцентричная архитектура оценивания, существующая как доминирующая конфигурация массового образования, не является ни ошибкой, ни результатом педагогической или управленческой некомпетентности. Она представляет собой рациональный ответ системы на условия массового обучения: ограниченное время урока, необходимость документируемого и сопоставимого результата, а также требования формализованных оценочных процедур. В то время как организация оценивания через наблюдаемую деятельность предполагает более длительное и индивидуализированное взаимодействие с учеником, что делает ее регулярное применение в массовом режиме затруднительным. Bearman, Tai, Dawson, Boud и Ajjawī [Bearman et al. 2024] указывают в этой связи на то, что изолированные

изменения отдельных заданий не решают проблемы без пересмотра организационных условий в целом.

С учетом этих ограничений аргумент настоящей статьи является сознательно узким. Статья не предлагает реформы системы оценивания и не утверждает, что продуктоцентричная модель должна быть заменена какой-либо альтернативой. Она фиксирует, что проблема оценивания в условиях генеративного ИИ является следствием конкретной архитектуры оценочного вывода и что при иной организации процесса значимость предположения о происхождении продукта для интерпретации существенно снижается или исчезает. Вопрос о том, при каких организационных, нормативных и ресурсных условиях такие конфигурации могут быть масштабированы, представляет собой самостоятельный предмет исследования.

Проведенный анализ позволяет уточнить направление дальнейшего обсуждения проблемы оценивания. Совершенствование мер, ориентированных на восстановление достоверности предположения о происхождении предъявленного продукта, не приводит к устойчивому решению, поскольку эти меры сохраняют ту архитектуру оценивания, в пределах которой проблема воспроизводится. При сохранении прежней оптики усилия профессионального сообщества сосредотачиваются на мерах контроля, не способных принести устойчивый результат, тогда как достоверность оценочного вывода – его способность служить свидетельством освоения содержания – остается под вопросом.

В этой связи аналитически и практически значимым становится поиск таких форм организации оценивания, при которых предположение о происхождении продукта утрачивает определяющую роль в интерпретации результата. Разработка подобных форм и исследование условий их масштабирования составляют наиболее значимую задачу для продолжения этой дискуссии.

Список источников и литературы

1. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22.
2. Паскова А.А. Возможности интеграции технологий генеративного искусственного интеллекта в процессы формирующего оценивания в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Т. 16. № 2. С. 98–109.

3. Шмелева Е.Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 84–109.
4. Bearman M., Ajjawi R. Learning to Work with the Black Box: Pedagogy for a World with Artificial Intelligence // British Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 54. No. 5. P. 1160–1173.
5. Bearman M., Tai J., Dawson P., Boud D., Ajjawi R. Developing Evaluative Judgement for a Time of Generative Artificial Intelligence // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2024. Vol. 49. No. 6. P. 893–905.
6. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. No. 1. P. 7–74.
7. Borges B., Foroutan N., Bayazit D., Sotnikova A., Bosselut A., EPFL Grader Consortium, EPFL Data Consortium. Could ChatGPT Get an Engineering Degree? Evaluating Higher Education Vulnerability to AI Assistants // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2024. Vol. 121. No. 49. e2414955121.
8. Dawson P., Bearman M., Dollinger M., Boud D. Validity Matters More than Cheating // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2024. Vol. 49. No. 7. P. 1005–1016.
9. Hardie L., Lowe J., Pride M., Waugh K., Hauck M., Ryan F., Gooch D., Patent V., McCartney K., Maguire C., Richards M., Richardson H. Developing Robust Assessment in the Light of Generative AI Developments. NCFE; The Open University, 2024.
10. Kofinas A.K., Tsay C.H.-H., Pike D. The Impact of Generative AI on Academic Integrity of Authentic Assessments within a Higher Education Context // British Journal of Educational Technology. 2025. Vol. 56. No. 6. P. 2522–2549.
11. Liang W., Yuksekgonul M., Mao Y., Wu E., Zou J. GPT Detectors Are Biased against Non-Native English Writers // Patterns. 2023. Vol. 4. No. 7. 100779.
12. Lodge J., Howard S., Bearman M., Dawson P. Assessment Reform for the Age of Artificial Intelligence. Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), 2023.
13. Messick S. Validity // Educational Measurement / ed. R.L. Linn. 3rd ed. American Council on Education / Macmillan, 1989. P. 13–103.
14. Weber-Wulff D., Anohina-Naumeca A., Bjelobaba S., Foltýnek T., Guerrero-Dib J., Popoola O., Šigut P., Waddington L. Testing of Detection Tools for AI-Generated Text // International Journal for Educational Integrity. 2023. Vol. 19. No. 1. 26.

References

1. Ivakhnenko, E.N., Nikolsky, V.S. ChatGPT in Higher Education and Science: Threat or Valuable Resource? *Higher Education in Russia*, 2023, Vol. 32, no. 4, pp. 9–22, *in Russian*.

2. Paskova, A.A. Possibilities of Integrating Generative Artificial Intelligence Technologies into Formative Assessment Processes in Higher Education, *Bulletin of Maikop State Technological University*, 2024, vol. 16, no. 2, pp. 98–109, *in Russian*.
3. Shmeleva, E.D. Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of Educational Environment and Student Individual Characteristics, *Educational Studies*, 2016, no. 1, pp. 84–109, *in Russian*.
4. Bearman, M., Ajjawi, R. *Learning to Work with the Black Box: Pedagogy for a World with Artificial Intelligence* // *British Journal of Educational Technology*. 2023. Vol. 54. No. 5. Pp. 1160–1173.
5. Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., Ajjawi, R. *Developing Evaluative Judgement for a Time of Generative Artificial Intelligence*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2024, vol. 49, no. 6, pp. 893–905.
6. Black, P., Wiliam, D. *Assessment and Classroom Learnin*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1998 , vol. 5, no. 1, pp. 7–74.
7. Borges, B., Foroutan, N., Bayazit, D., Sotnikova, A., Bosselut, A., EPFL Grader Consortium, EPFL Data Consortium. *Could ChatGPT Get an Engineering Degree? Evaluating Higher Education Vulnerability to AI Assistants*, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2024, vol. 121, no. 49. e2414955121.
8. Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M., Boud, D. *Validity Matters More than Cheating* // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2024, vol. 49, no. 7, pp. 1005–1016.
9. Hardie, L., Lowe, J., Pride, M., Waugh, K., Hauck, M., Ryan, F., Gooch, D., Patent, V., McCartney, K., Maguire, C., Richards, M., Richardson, H. *Developing Robust Assessment in the Light of Generative AI Developments*. NCFE; The Open University, 2024.
10. Kofinas, A.K., Tsay, C.H.-H., Pike, D. *The Impact of Generative AI on Academic Integrity of Authentic Assessments within a Higher Education Context*, *British Journal of Educational Technology*, 2025, vol. 56, no. 6., pp. 2522–2549.
11. Liang, W., Yuksekgonul, M., Mao, Y., Wu, E., Zou, J. *GPT Detectors Are Biased against Non-Native English Writers*, *Patterns*. 2023, vol. 4, no. 7. 100779.
12. Lodge, J., Howard, S., Bearman, M., Dawson, P. *Assessment Reform for the Age of Artificial Intelligence*. Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), 2023.
13. Messick, S. *Validity*, *Educational Measurement*. Ed. R.L. Linn. 3rd ed. American Council on Education / Macmillan, 1989. Pp. 13–103.
14. Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., Waddington, L. *Testing of Detection Tools for AI-Generated Text*, *International Journal*

Педагогика и психология

УДК 347.157

Для цитирования: Кучукова З.Ж. Подросток как субъект формирования самооценки // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 91–98.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-91-98

Подросток как субъект формирования самооценки

Кучукова Зухура Жамаловна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. Изучены основные проблемы формирования «Я-концепции» в подростковом возрасте. Обоснована важность удовлетворения потребности подростка в высокой самооценке и формирования у него адекватно высокой самооценки и самоуважения, а также роль её значимости для обеспечения продуктивности поведения. Показано, что такое новообразование подросткового возраста, как рефлексия может быть основой овладения навыками управления своими когнитивными процессами. Механизмом этого процесса выступает петля «мысль – чувства – мысль», а сам подросток мыслится как создатель такой петли обратной связи, как «самооценка – соответствующие чувства – самооценка». Теоретически обоснована и доказана гипотеза о том, что хорошо мотивированные мысленные репетиции и практики визуализации, существенно влияют на становление адекватно высокой самооценки подростка. Проведено пилотное исследование на двух подростках, в котором в качестве экспертов выступили преподаватели, родители, классный руководитель, которое включало в себя тренинги и упражнения в течение месяца с предварительной подготовкой к ним. Консолидированное мнение экспертной группы и субъективные отчёты испытуемых подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы и необходимость масштабирования исследования на репрезентативной выборке.

Ключевые слова: подростковый возраст, новообразование возраста, «Я-концепция», самооценка, когнитивные процессы, понятийное мышление, рефлексия, субъект, созидание.

A teenager as a subject of self-esteem formation

Kuchukova Zukhura Zhamalovna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The main problems of the formation of the "Self-concept" in adolescence are studied. The importance of meeting a teenager's need for high self-esteem and the formation of adequately high self-esteem and self-esteem, as well as the role of its importance in ensuring productive behavior, is substantiated. It is shown that such a neoplasm of adolescence as reflection can be the basis for mastering the skills of managing one's cognitive processes. The mechanism of this process is the "thought–feelings–thought" loop, and the teenager himself is thought of as the creator of such a feedback loop as "self–esteem–corresponding feelings–self-esteem". The hypothesis is theoretically substantiated and proved that well-motivated mental rehearsals and visualization practices significantly affect the formation of adequately high self-esteem of a teenager. A pilot study was conducted on two teenagers, in which teachers, parents, and a class teacher acted as experts, which included trainings and exercises for a month with preliminary preparation for them. The consolidated opinion of the expert group and the subjective reports of the subjects confirm the validity of the hypothesis put forward and the need to scale the study to a representative sample.

Keywords: adolescence, neoplasm of age, "I-concept", self-esteem, cognitive processes, conceptual thinking, reflection, subject, creation.

Важнейшей субъективно-личностной ценностью, превосходящей все остальные, является потребность в самоуважении и высокой самооценке. Только сохранение самоуважения, представление о себе как о достойной фигуре, позволяет человеку сохранять целостное интегральное поведение. Поведение человека при этом характеризуется высокой поисковой активностью, оптимизмом перед лицом трудностей и неопределённости. Постоянный конфликт с самим собой, отвергание себя, несогласие с собой – такова цена утраты самоуважения и низкой самооценки. И результатом этого всегда является дезорганизация поведения, депрессия и т. д. [Немов 1995]. Самооценка как составная часть «Я-концепции» особенно активно формируется в подростковом возрасте. И, как отмечают многие авторы научных исследований, процесс этот может протекать крайне противоречиво и драматично. Наряду с «Я-реальным» в сознании подростка формируется «Я-идеальное», ориентирующее его на более высокий уровень дееспособности и личностной значимости. И чем больше разрыв между «Я-реальным» и «Я-идеальным», тем не стабильнее, невротичнее поведение подростка. Внешне это может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности и т.д. [Абрамова 1998; Бернс 1986; Кулагина 1978]. В то же время, если подросток осознаёт достижимость параметров своего идеального «Образа Я», появляется

относительная готовность развивать у себя желаемые качества. Остаётся только встать рядом с ним и вооружить его конкретными методами достижения цели. Все субъекты образовательного пространства, так или иначе, служат этой цели [Выготский 2010, Петровский 1979]. Но всегда актуальной остаётся задача: сформировать и сфокусировать в сознании подростка убеждение, что именно он сам может созидать содержание своей самооценки в результате собственной познавательной активности. Задача эта зачастую опосредованно решается в процессе учебной, коммуникативной, трудовой и игровой деятельности [Выготский 1979].

Предполагается, что в дополнение к этим формам активности, можно использовать не совсем специфические, нетрадиционные формы формирования подростком своей самооценки. Несмотря на всю противоречивость и неустойчивость структурно-психологических и поведенческих характеристик, подросток владеет достаточным потенциалом для усвоения этих методов [Божович 1979]. Прежде чем обратиться к этим методам, рассмотрим ряд закономерностей головного мозга, формирования нашего сознания, нашего самонаучения.

Исследования в области нейробиологии, нейрофизиологии, нейропсихологии, эпигенетики доказали, что:

многократные репетиции конкретной мысли об определённом событии ведут к формированию устойчивых нейронных связей в головном мозге;

позитивное эмоциональное сопровождение этой мысли о желаемом событии, погружение в это состояние, ведёт к закреплению новых нейронных связей;

при глубоком сосредоточении внимания на какой – либо мысли или идее, мозг перестаёт различать внутренний мир наших мыслей от внешней физической реальности;

через репетиции определённого события наши мысли становятся такими «реальными» (мозг осознаёт их как самую настоящую реальность), что изменения в мозгу будут такими же, как если бы это событие уже произошло;

в мозгу формируется полноценная нейрофункциональная основа будущего (желаемого) события;

лобная доля головного мозга обладает способностью придавать мыслям ощущение реальности. Наш передний мозг может «убавлять» сигналы внешней среды и ничто не будет отвлекать разум от одной единственно нужной нам мысли;

когда мы научимся изменять мысленное содержание мозга, а затем целенаправленно погружаться в желаемую реальность, мозг будет опережать действительность;

регулярно прокручивая в голове более эффективные мысли и состояния, мы устанавливаем нейронное оборудование, которое приведёт нас к желаемому событию.

В результате подобных мысленных репетиций и практик визуализации префронтальные и лобные доли головного мозга:

активно извлекают информацию из других зон головного мозга (закоулков памяти), перерабатывают, обобщают её, обеспечивая нужный вектор активности человека для достижения желаемого события;

формируется информационная, мотивационная и операциональная основа реальной деятельности, ведущая к желаемому событию [Бернс 1986; Диспенза 2019; Ротенберг 2001].

Для того, чтобы понять диалектику формирования и динамику внутренней психической реальности и физического самоощущения, рассмотрим ещё одну закономерность:

зарождение и укоренение определённой мысли сопровождается выработкой нейронами таких химических веществ, как нейромедиаторы. Они обеспечивают такое взаимодействие между нейронами, которое ведёт к формированию устойчивых нейронных структур и цепочек;

нейромедиаторы и активность нейронных структур коры головного мозга (наши мысли) порождают активность гипоталамуса (среднего эмоционального мозга). При этом гипофизарная часть выделяет другие химические вещества – нейропептиды;

двигаясь в потоках крови нейропептиды активируют железы внутренней секреции, которые выделяют целую палитру химически активных веществ – гормонов.

Если нейромедиаторы – это химические вещества – посредники на уровне мозга и сознания, то нейропептиды связывают мозг и тело, что ведёт к тому, что мы испытываем чувства, равноценные нашим мыслям. Гормоны же, омывая клетки нашего организма, формируют наши ощущения на уровне тела.

Если одни и те же мысли повторяются из раза в раз, то формируется вышеупомянутая петля обратной связи: мысли – чувства – мысли. Тут важно подчеркнуть один существенный момент. Мысли изначально порождающие определённые чувства, затем подстраиваются под эти чувства, приобретая ту или иную степень устойчивости. Определённость этой петли обратной связи, её полярность в когнитивном и эмоционально – чувственном измерении

определяют состояние человека в данный момент, т.е. состояние его [Диспенза 2019; Ротенберг 2001].

Из всего вышеизложенного следует вывод о том, что, если регулярно погружаться в желаемые мысли, они будут порождать позитивные чувства, под которые эти мысли подстраиваются и укореняются. Тогда наступает такое состояние бытия, которое с неизбежностью порождает успешную поисковую активность, а следом и соответствующее желаемое событие. И если мы целенаправленно можем формировать петлю обратной связи, то мы же сможем определить такое её содержание как: высокая самооценка – возвышенные чувства – адекватно высокая самооценка – успешная поисковая активность.

О том, что подросток может рассматривать самооценку как результат собственной активности.

Что в этих целях он может овладеть методами мысленных репетиций, говорят следующие особенности его личности:

под влиянием достаточно хорошо развитого абстрактного мышления воображение подростка в форме фантазии обращено в своё внутреннее «Я»;

в качестве средств мышления подростком используются понятия, в форме которых для него доступны процедуры собственной интеллектуальной деятельности [Выготский 2010];

мышление в понятиях даёт основание для мысли о мысли, для рефлексии на содержании собственной мыслительной деятельности;

переживание несоответствия силы своих чувств и возможностей своего мышления, разрыв между «Я-реальным» и «Я-идеальным» [Абрамова 1998];

хотя неустойчивы и непоследовательны, но достаточно выражены рефлексия на себя, свой внутренний мир и развитие своей личности;

достаточно выражены переживания потребностей в самопреобразовании и самоутверждении;

такие психические новообразования как «чувство взрослости», «тенденция взрослости» мотивируют на более высокую самооценку [Кулагина 1978; Солодилова 2004];

подростковые увлечения – это внешкольная деятельность, которая фиксирует сознание на содержание своего «реального Я» и его развития;

ориентация на сверстников, интимно – личностное общение ориентируют на высокое ролевое притязание в группе [Выготский 1979], ищет признания в группе через самопреобразование.

Исходя из вышеизложенного нами была выдвинута гипотеза: хорошо мотивированные мысленные репетиции и практики когнитивно-эмоциональных визуализаций подростком могут существенно влиять на становление адекватно

высокой самооценки. Для подтверждения корректности данной гипотезы был проведен эксперимент на уровне пилотной пробы. В состав экспериментальной группы входили авторы как экспериментаторы, четверо учащихся седьмого класса как испытуемые, учителя проблемных для испытуемых предметов, и родители как экспертная группа (всего восемь человек).

Первая двухчасовая встреча была посвящена ознакомлению и усвоению подростками понятий самооценки, механизмов её формирования, сущностью и ролью мысленных репетиций и практик визуализации в развитии личности человека. Это занятие носило и мотивационный характер. Затем подростки были отправлены на осмысление полученной информации, определение своей готовности участвовать в эксперименте.

На второй двухчасовой встрече подростки с энтузиазмом подтвердили свою готовность участия в исследовании. Для каждого испытуемого были выбраны и обоснованы желаемые личностные характеристики как содержание самооценки. Эти характеристики звучали как утверждения типа «Я – дисциплинированный», «Я – общительный» и тому подобное. Испытуемые научились повторять по пять раз избранные утверждения, сидя перед зеркалом и «подтягивая» при этом положительные эмоции. Затем подростки овладели навыком визуализации в спокойном расслабленном состоянии, мысленно погружаясь в желаемые картины образа «Я» в течение десяти минут, испытывая при этом положительные эмоциональные переживания. На третьей двухчасовой встрече подростки составили индивидуальный график распорядка дня чёткий план выполнения тренингов и упражнений, уточнили содержание и значимость избранных для развития характеристик своей личности. Экспертная группа составила график наблюдения за поведением испытуемых. В конце этой встречи был дан старт упражнениям и тренингов.

Каждые пять дней с испытуемыми проводилась беседа – коррекция по содержанию и ходу выполняемых заданий, по поддержанию необходимого уровня их мотивации. Экспертная группа также по истечении пятидневного срока обобщала и обменивалась данными своих наблюдений. Целью данного исследования являлось формирование у подростков уверенности в себе в сфере общения со сверстниками и взрослыми, в учебной деятельности, в оценке своих физических и умственных способностей в ориентации на будущую взрослую жизнь. Следует отметить, что проблемные точки самооценки испытуемых, определялись методом групповой экспертной оценки. Речь идёт о пролонгированном наблюдении учителей, классного руководителя и родителей, обобщённые автором.

По окончании эксперимента была проведена групповая экспертная оценка динамики поведения испытуемых. Был также проведён опрос испытуемых, их субъективная самооценка, оценка полезности и значимости проведённого исследования.

Консолидированное мнение экспертной группы, наблюдение экспериментаторов, субъективный отчёт испытуемых о результатах эксперимента выразилось в следующих выводах.

1. Значимо стабилизировалась и улучшилась успеваемость по проблемным предметам.

2. Более регулярными стали проявления дисциплинированности и ответственности.

3. Более уверенным и продуктивным стало поведение испытуемых при работе у доски на уроках, при устных ответах перед аудиторией.

4. Отмечено стойкое повышение адекватности и уровня самооценки.

5. Все испытуемые проявили стойкое желание продолжать подобную деятельность для развития своей личности.

6. У испытуемых появилось желание транслировать опыт собственной деятельности по саморазвитию среди своих друзей и сверстников.

Таким образом, гипотеза исследования доказана и цель достигнута. Приведённая доказательная база подтверждает перспективность (да и необходимость) более масштабных и детализированных исследований на репрезентативной выборке.

Список источников и литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Москва : Издательский центр «Академия». 1998. 672 с.

2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Москва : Прогресс. 1986. 420 с.

3. Божович Л.И. Психологические особенности развития личности подростка. Москва : Знание, 1979. 40 с.

4. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). Москва : Политиздат, 1975. 398 с.

5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под редакцией В.В. Давыдова. Москва : АСТ; Астрель, 2010. 672 с.

6. Выготский Л.С. Педология подростка (собрание сочинений). Том. 4. Москва : Педагогика, 1979. 432 с.

7. Диспенза Джо. Сила подсознания. Москва : ЭКСМО, 2019. 496 с.

8. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. Москва : Просвещение, 1979. 288 с.

9. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет). Москва : Издательство УРАО, 1978. 175 с.
10. Немов Р. С. Психология. Кн. 2. Москва : Просвещение, Владос, 1995. 496 с.
11. Ротенберг В. Сновидения, гипноз и деятельность мозга. Москва : Центр гуманитарной литературы «РОН», 2001. 256 с.
12. Солодилова О.П. Возрастная психология (в вопросах и ответах). Учебное пособие. Москва : Проспект, 2004. 288 с.

References

1. Abramova, G. S. *Vozrastnaya psikhologiya* [Developmental psychology], Moscow, Akademiya Publ., 672 pp., *in Russian*.
2. Burns R. *Razvitie "Ya-kontseptsii" i vospitanie* [Development of the self-concept and education], Moscow, Progress Publ., 1998, 420 pp., *in Russian*.
3. Bozhovich, L. I. *Psikhologicheskie osobennosti razvitiya lichnosti podrostka* [Psychological characteristics of adolescent personality development]. Moscow, Znanie Publ., 1979, 40 pp., *in Russian*.
4. Bibler, V. S. *Myshlenie kak tvorchestvo (Vvedenie v logiku myslennogo dialoga)* [Thinking as creativity (Introduction to the logic of mental dialogue)], Moscow, Politizdat Publ., 1975, 398 pp., *in Russian*.
5. Vygotsky, L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology] (V. V. Davydov, Ed.), Moscow, AST Publ.; Astrel Publ., 2010, 672 pp., *in Russian*.
6. Vygotsky, L. S. *Pedologiya podrostka (sobranie sochineniy), Tom 4* [Adolescent pedology (collected works), Volume 4], Moscow, Pedagogika Publ., 1979, 432 pp., *in Russian*.
7. Dispenza, J. *Sila podsoznaniya* [The power of the subconscious mind], Moscow, Eksmo Publ., 2019, 496 pp., *in Russian*.
8. Petrovsky, A. V. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1979, 288 pp., *in Russian*.
9. Kulagina, I. Yu. *Vozrastnaya psikhologiya (razvitie rebyonka ot rozhdeniya do 17 let)* [Developmental psychology (child development from birth to age 17)], Moscow, URAO Publishing House, 1978, 175 pp., *in Russian*.
10. Nemov, R. S. *Psikhologiya (Kniga 2)* [Psychology (Book 2)], Moscow, Prosveshchenie Publ.; Vlados Publ., 1995, 496 pp.
11. Rotenberg, V. S. *Snovideniya, gipnoz i deyatel'nost' mozga* [Dreams, hypnosis and brain activity], Moscow, RON Publ., 2001, 256 pp.
12. Solodilova, O. P. *Vozrastnaya psikhologiya (v voprosakh i otvetakh): Uchebnoe posobie* [Developmental psychology (in questions and answers): A textbook], Moscow, Prospekt Publishing House, 2004, 288 pp.

Вопросы воспитания

УДК 355.233.231.1

Для цитирования: Пшукова А.М. Патриотическое воспитание детей в условиях многопрофильного учреждения дополнительного образования: из опыта работы // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 99–108.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-99-108

Патриотическое воспитание детей в условиях многопрофильного учреждения дополнительного образования: из опыта работы

Пшукова Анята Мухамедовна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодежи»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы педагогического коллектива государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодежи» (ГБУ ДО ДТТМ) Министерства просвещения и науки КБР по формированию и развитию системы патриотического воспитания и активной гражданской позиции у подрастающего поколения. Отмечены наиболее эффективные способы и методы организации работы данного учреждения по реализации дополнительных общеразвивающих программ.

Ключевые слова: образование, личность, дети, подростки, Родина, воспитание, патриотизм, нравственность, культура.

**Patriotic education of children in a multidisciplinary institution
of additional education: from work experience**

Pshukova Anyuta Mukhamedovna

State Budgetary Institution of Additional Education
"Palace of Children and Youth Creativity" of the Ministry
of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article examines the work experience of the teaching staff of the state budgetary institution of additional education "Palace of Children and Youth Creativity" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic for the formation and development of patriotic education and active citizenship among the younger generation. The most

effective ways and methods of organizing the work of this institution for the implementation of additional general development programs are noted.

Key words: education, personality, children, teenagers, homeland, upbringing, patriotism, morality, culture.

В последние годы стало очевидным, что российское общество столкнулось с рядом исторических вызовов, противостояние которым невозможно без решения задач по формированию патриотического сознания и гражданской позиции у подрастающего поколения. К тому же успешное развитие личности ребенка и подростка немало зависит от уровня его нравственного воспитания, уважения к культурному наследию народа и истории страны. Социокультурные реалии на современном этапе требуют комплексного подхода к решению вопросов гражданского становления подрастающего поколения.

Деятельность учреждений дополнительного образования в сфере патриотического воспитания детей приобретает особый смысл, так как именно в этих учреждениях им обеспечивается возможность быть участниками (субъектами, а не объектами) личностно значимой и социальной активности, что способствует формированию у них патриотических качеств, начиная с дошкольного 5–6-летнего возраста. Именно в дошкольном возрасте происходит приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям [Шиштанова 2023]. Это фактор нельзя недооценивать в системе образования и воспитания.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей организации патриотического воспитания детей в многопрофильных учреждениях дополнительного образования, изучение методологических подходов и педагогических технологий, способствующих формированию осознанного отношения школьников к своей Родине, к ее истории и культуре.

Именно поэтому одним из структурных подразделений в ГБУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи» Минпросвещения КБР является «Школа раннего развития». Обучение и патриотическое воспитание здесь ведётся с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка: уровня его развития, интересов, способностей и личных предпочтений, с включением в образовательный процесс элементов культуры, традиций и истории родного края. Это может реализоваться через рассказы, игры, праздники и другие мероприятия, способствующие формированию чувства принадлежности и гордости за свою страну. Все направлено на формирование начальных знаний и умений, необходимых для дальнейшего успешного обучения.

В современной России возможности туризма как средства патриотического воспитания представляются весьма широкими. Его потенциал

проявляется в постижении учащимися различных сторон истории своей малой Родины, в получении сведений об основных особенностях развития её культуры, в улучшении понимания сути традиций и обычаев, определяющих преемственность поколений. Знакомство с достопримечательностями и посещение мест исконного проживания этнических общностей, в той или иной степени сохранивших особенности организации традиционного народного быта, неизменно вызывает большой познавательный интерес учащихся. Тем самым усиливается образовательное и воспитательное воздействие в ходе ознакомления учеников с историей и культурой региона [Дибиров 2023].

В Центре детско-юношеского туризма и краеведения дети занимаются походами, восхождениями, экскурсиями, посещают музеи и памятники истории, изучают культуру родного края. Здесь развивают познавательные и исследовательские навыки по изучению природы, истории, культуры, учат правилам выживания человека в природных условиях, а также навыкам само- и взаимопомощи в условиях чрезвычайных ситуаций. Обучение ведется по таким дополнительным общеразвивающим программам, как «Люби и знай свой край родной», «Растим патриотов», «Гид-краевед», «Юные туристы – краеведы», «Исторические хроники государства Российского» и «Человек – общество – право».

Очевидно, что программа «Люби и знай свой край родной» помогает учащимся глубже понять культуру и традиции своего региона и способствует формированию ответственности за его будущее. Программа «Растим патриотов» акцентирует внимание на патриотическом воспитании и знании военного наследия. «Гид-краевед» развивает навыки экскурсионной деятельности и расширяет познания о родном крае. Программа «Юные туристы – краеведы» способствует формированию командного духа и любви к активному отдыху, что также является важным элементом патриотического воспитания. «Исторические хроники государства Российского» и «Человек – общество – право» углубляют знания о ключевых событиях истории России и их значении, что формирует осознанное отношение к гражданским обязанностям и правам.

Вместе эти программы создают комплексное пространство для развития личности обучающегося, формируя чувство гордости за свою страну и желание активно участвовать в ее жизни.

Участие обучающихся в данных тематических образовательных программах способствует формированию активной жизненной позиции и мотивации к овладению знаний и ценностей, необходимых для осознания важности духовного совершенствования, гордости за своё прошлое и

настоящее, и укрепляет уважение к культурному наследию народов России, формируя национальную идентичность и социальную сплоченность.

Во Дворце творчества детей и молодёжи успешно функционирует музей, деятельность которого направлена на сохранение исторического наследия и традиций, а также обеспечение преемственности поколений. Его деятельность направлена на расширение кругозора, воспитание познавательных интересов и способностей детей. Кроме того, музейная среда создаёт уникальные условия для вовлечения детей в поисково-исследовательскую и проектную деятельность, позволяя им реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал.

Мотивом для организации работы становятся интересные факты из жизни, экспонаты музея, знаменательные памятные даты, архивы и т. д. Участие же в различных мероприятиях помогает ребятам вникнуть и понять исторические события, воспитывают гордость за свою Родину и понимание своей причастности к событиям сегодняшнего дня [Лаухина 2022].

Использование проектной деятельности в патриотическом воспитании имеет ряд преимуществ: стимулирует активное участие учащихся, развивает их социально значимые навыки и качества, способствует формированию гражданской идентичности и патриотических чувств. Вот почему включение проектной деятельности в образовательный процесс является важным шагом в патриотическом воспитании молодого поколения [Федорова, Кармазина, Ульжитаева 2023].

Особое внимание уделяется созданию условий для самостоятельного освоения детьми методов научного познания, накопления новых знаний, расширения интеллектуального горизонта. Более 35 лет во Дворце творчества детей и молодёжи успешно работает научное объединение учащихся (НОУ) «Сигма». На начальном этапе оно объединяло 20 детей, а на сегодняшний день в 100 первичных организациях по всей Кабардино-Балкарии занимаются 2 308 учащихся. При этом существует главное правило для участия в исследовательской деятельности – никакого принуждения, только личный интерес и увлеченность.

С 2006 года Дворец творчества детей и молодёжи является Кабардино-Балкарским отделением Общероссийской детской общественной организации «Общественная малая академия наук «Интеллект будущего». Это результат многолетней плодотворной деятельности участников и руководителей научного объединения учащихся «Сигма». На научно-исследовательских конференциях больше всего работ представлено на секциях: «История», «Краеведение», «Мемориальное краеведение», «Генеалогия», «Мои знаменитые земляки», «Время. Общество. Право», «География и туризм».

Патриотическое воспитание, реализуемое посредством художественных программ, играет ключевую роль в формировании гражданской идентичности и культурных ценностей у молодежи. Неоценимый вклад в данный процесс вносят педагоги отдела художественного воспитания.

В основе деятельности каждого педагога лежит понимание того, что интеграция традиций и обычаев в педагогический процесс является эффективным инструментом формирования патриотизма. Данный подход оказывает комплексное воздействие на развитие личности ребёнка, охватывая его социальную адаптацию, духовно-нравственную сферу, а также способствуя психическому и физическому становлению.

Основная нагрузка в данном направлении ложится на хореографов. Образцовые детские коллективы РФ и КБР – ансамбли народного танца «Зори Кавказа» и «Асса», «Школы национального танца» ведут непрерывную работу по этнокультурному воспитанию детей. На занятиях, репетициях, во время постановок танцев педагоги, балетмейстеры, концертмейстеры постоянно рассказывают детям об истории танца, истории возникновения музыкальных композиций, о замысле хореографических постановок, значении названий танцев. Идя в ногу со временем, но при этом сохраняя культурные традиции наших предков, ансамбли включают в репертуар обрядовые и стилизованные танцы. Например: «Голлу», «Встреча у родника», «Девичий танец», «Амазонки», «Журавли» и т.д.

Педагоги, соблюдая принципы доступности, наглядности, системности, последовательности, сотрудничества, обратной связи, посредством танца прививают детям любовь и уважение к историческим корням, к традициям не только своего народа, но и народов России.

Значительную роль в патриотическом воспитании играют педагоги ансамбля гармонистов «Мелодия» и ансамбля доулистов. Национальная гармоника и доул – два музыкальных инструмента, неразрывно связанные с народами Северного Кавказа. Освоение игры на этих инструментах помогает детям глубже понять культуру своего народа, а значит осознанно доносить до зрителя свое творчество. Таким образом, юные исполнители становятся активными участниками процесса возрождения народных традиций, бережно сохраняя и передавая их новым поколениям.

Опыт показывает, что этнокультурное воспитание детей невозможно без приобщения к песенной культуре народов России. Через разучивание и исполнение песен разных народов, педагоги раскрывают детям великое разнообразие культурных традиций России, помогают лучше понять людей, живущих в нашей стране, а значит, учат уважать друг друга.

Педагоги декоративно-прикладного направления также доносят до сознания обучающихся то, что они являются носителями национальной культуры и воспитывают детей в национальных традициях. Для этого педагоги используют как национальные, так и русские народные традиции, знакомя детей с культурой России через художественное творчество различных авторов и образцы народных ремесел.

В рамках занятий кружка «Моделирование одежды» осуществляется приобщение детей к этнокультурному наследию. Программа курса включает изучение истории национального костюма, его семантики, а также эволюции форм и функционального назначения аксессуаров в контексте жизненного уклада предков. Под руководством педагога учащиеся осваивают методы интеграции традиционных мотивов в дизайн актуальных повседневных изделий.

Коллективы учреждения активно принимают участие в конкурсах и фестивалях федерального масштаба, демонстрируя за пределами республики наши традиции, культуру и быт, общаясь с представителями других народов, участники обогащают собственный опыт, открывая новые грани культурного разнообразия России.

Патриотическое воспитание во Дворце творчества детей и молодёжи является неразрывной частью системы воспитания подрастающего поколения, целостным процессом передачи ребенку культурных ценностей, традиций, социальных норм своего этноса.

Несомненно, здоровье и физическая подготовленность граждан напрямую влияют на защиту и безопасность страны. И эффективным инструментом не только для физической подготовки, но и для формирования патриотических чувств и гражданских качеств у молодежи являются спортивные кружки. Занятия в них способствуют развитию коллективизма, взаимопомощи и дружбы между участниками. Эти качества способствуют формированию патриотических чувств и гордости за свою страну.

Не секрет, что спорт объединяет людей разных национальностей и культур вокруг общих целей и интересов и способствует созданию общего патриотического фона и укреплению национальной идентичности. Так, в спортивном зале Дворца проводятся занятия по различным видам спорта – самбо, дзюдо, тхэквондо, каратэ-кёкусинкай, армейский рукопашный бой, мини-футбол, художественная гимнастика, легкая атлетика.

Дворец творчества детей и молодёжи проводит региональные этапы всероссийских соревнований: республиканская военно-спортивная игра «Победа», всероссийские спортивные соревнования школьников

«Президентские спортивные игры», «Президентские состязания», всероссийская акция «Физкультура и спорт – альтернатива пагубным привычкам», общероссийский соревновательный марафон в формате Гимнастрады «Здоровые дети – здоровая Россия», в которых активное участие принимают обучающиеся отдела. Одной из главнейших задач, решаемых через такие мероприятия, является патриотическое воспитание обучающихся, ведь спорт располагает средствами воздействия на индивидуальное и групповое сознание молодежи [Темирханов 2023].

Формы, методы и средства патриотического воспитания вряд ли можно отнести к разряду специфических. Скорее всего, можно говорить об использовании сочетаний традиционных и нетрадиционных педагогических методов и форм организации педагогического взаимодействия для решения конкретных задач патриотического воспитания на каждом возрастном этапе развития воспитанников.

Центр по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма является важным компонентом патриотического воспитания, способствуя формированию у детей не только навыков безопасного поведения, но и чувства ответственности за свою страну и общество в целом. В результате реализации программ, учитывая систему мероприятий, куда вовлекаются обучающиеся, формируется жизнеспособная, социализированная личность с активной и твердой гражданской позицией, обладающей социально-нравственными, ценностными качествами и способностями к творческому саморазвитию.

Центр располагает мобильным автогородком с фирменным названием «Лаборатория безопасности». Оборудование автобуса позволяет моделировать дорожные ситуации и обучать правилам поведения на дороге в условиях, которые максимально приближены к реальным. «Лаборатория безопасности» – это комплексная программа, направленная на снижение числа аварий с участием детей и предотвращение ключевых факторов риска в области детской безопасности на дорогах, а также на формирование культуры поведения и воспитания личности, соблюдающей правила дорожного движения. Специализированный ярко-желтый автобус с педагогами выезжает в населенные пункты, в том числе самые отдаленные, и собирает детей на практические занятия по безопасному поведению на дороге. Благодаря этой методике проект имеет максимально широкую географию охвата в каждом районе КБР и высокий уровень эффективности по обучению подрастающего поколения.

Юнкоры пресс-центра отряда юных инспекторов движения (ЮИД) пропагандируют правила безопасного поведения на дорогах, осуществляют

профилактическую деятельность в целях сокращения дорожно-транспортных происшествий и осваивают полезные навыки для будущих профессий.

В 2024 году педагоги и обучающиеся Центра по профилактике дорожно-транспортного травматизма участвовали во всероссийском проекте «ЮИД в движении»: экскурсии на средствах индивидуальной мобильности и велосипедах по историческим местам ради воспитания дорожной безопасности и патриотизма.

Маршруты были разработаны с учетом имеющихся в Нальчике специально оборудованных велосипедных дорожек. Во время экскурсии участники ознакомились с достопримечательностями Нальчика (историей их создания, значением в истории города, республики и истории Российской Федерации) и обогатили собственные знания в области безопасности дорожного движения и Правил дорожного движения Российской Федерации при помощи развлекательно-интеллектуальной активности.

Экскурсия началась и завершилась на площади Дворца творчества детей и молодежи. По маршруту сделали восемь остановок:

1. Аллея «Олимпийской славы КБР».
2. Центр спортивной подготовки сборных команд КБР.
3. Дом Правительства. Площадь согласия.
4. Памятник Беталу Калмыкову.
5. Мемориал «Вечный Огонь» советским воинам, погибшим в 1941 – 1945 годах на братской могиле. Обелиск «Слава героям 1941 – 1945 годов».
6. Площадь Али Шогенцукова.
7. Стадион Спартак.
8. Площадь Абхазии.

Передвижение осуществлялось по велосипедным дорожкам, но при отсутствии велодорожки допускалось пешее движение, ведя транспорт за руль. По результатам участия в проекте команда Дворца вошла в десятку победителей. Центр по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма (ПДДТТ) Дворца творчества детей и молодёжи получил 2 электросамоката, 2 самоката, маршрутные карты, жилеты, рюкзаки, микрофоны и много раздаточного материала.

Проведение разнообразных и интересных форм культурно-массовых мероприятий способствует расширению кругозора детей и подростков, формированию чувства общности к жизни страны и мирового сообщества, способствует развитию умений и навыков действовать в чрезвычайных ситуациях техногенного, природного и социального характера [Спицына 2023].

Основу всех проведенных мероприятий: составляют важные человеческие качества: любовь к Родине, уважение старших, сострадание и взаимопомощь, бережное отношение к природе родного края. В учреждении тоже работают педагоги, которым не безразлична судьба страны и жизнь каждого ребёнка, будущего гражданина нашей великой Родины. Тема патриотического воспитания сохраняет свою остроту и необходимость дальнейшего изучения, поскольку именно дополнительное образование способно стать эффективным инструментом укрепления национального самосознания, культуры поведения и уважения традиций российского многонационального государства.

Список источников и литературы

1. Дибиров Р. М. Туристско-краеведческая деятельность обучающихся – эффективное средство патриотического воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2(99). С. 90–92.

2. Лаухина И. В. Гражданско-патриотическое воспитание в учреждении дополнительного образования // Научное и образовательное пространство в условиях вызовов современности : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 09 февраля 2022 года / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. С. 52–54.

3. Спицына Т.А. Организация массовой работы учащихся с целью воспитания патриотизма // Молодой ученый. 2017. № 11.2 (145.2). С. 108–111.

4. Темирханов С.А. Нравственное и патриотическое воспитание молодежи в сфере физической культуры и спорта // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 26 октября 2023 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. С. 237–240.

5. Федорова Т.А., Кармазина Н.М., Ульжитаева И.А. Особенности проектной деятельности в патриотическом воспитании // Педагогические исследования. 2023. № 3. С. 6–25.

6. Шиштанова Т.Л. Использование туристско-краеведческой деятельности в гражданско-патриотическом воспитании старших дошкольников // Научные исследования современных ученых: Сборник материалов XXXI-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 15 июня 2023 года. Том 2. Москва: Научно-издательский центр «Империя», 2023. С. 179–182.

References

1. Dibirov, R.M. Tourist and local history activities of students as an effective means of patriotic education, *World of Science, Culture, and Education*, 2023, no. 2(99), pp. 90–92, *in Russian*.
2. Lakhina, I.V. Civic and patriotic education in an additional education institution, Scientific and Educational Space in the Context of Modern Challenges: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, February 9, 2022, I.N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Interactive Plus Center, 2022, pp. 52–54, *in Russian*.
3. Spitsyna, T.A. Organization of mass work with students for the purpose of patriotic education, *Young Scientist*, 2017, no. 11.2 (145.2), pp. 108–111, *in Russian*.
4. Temirkhanov, S.A. Moral and patriotic education of youth in the field of physical culture and sports, Socio-Pedagogical Issues of Education and Upbringing: Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference, Cheboksary, October 26, 2023. Cheboksary, Sreda Publishing House, 2023. Pp. 237–240, *in Russian*.
5. Fedorova, T.A., Karmazina, N.M., Ulzhitayeva, I.A. Features of project activities in patriotic education, *Pedagogical Research*, 2023. No. 3. Pp. 6–25, *in Russian*.
6. Shishtanova, T.L. Using tourist and local history activities in civic-patriotic education of senior preschool children, Scientific Research of Modern Scientists: Proceedings of the XXXI International Full-Time and Distance Learning Scientific and Practical Conference, Moscow, June 15, 2023. Vol. 2. Moscow, Empire Publishing Center, 2023. Pp. 179–182, *in Russian*.

Актуальные вопросы преподавания иностранных языков

УДК 004.912:37

Для цитирования: Сокурова И.Р. Развитие навыков работы с текстами как ключевой компонент подготовки к экзаменам по английскому языку: педагогические стратегии и методические подходы // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 109–118.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-109-118**Развитие навыков работы с текстами как ключевой компонент подготовки к экзаменам по английскому языку: педагогические стратегии и методические подходы****Сокурова Инна Руслановна**

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
«Гимназия № 14» г.о. Нальчик

Аннотация. Статья посвящена исследованию снижения среднего балла ЕГЭ по английскому языку за период 2022–2025 гг. Проблема рассмотрена сквозь призму методических и психологических факторов. Автор выделяет феномен когнитивной блокировки, возникающий при столкновении с незнакомой лексикой во время экзамена. В качестве основного инструмента преодоления этих трудностей предлагается методика целенаправленного развития стратегической компетенции учащихся через системную работу с контекстуальными подсказками (Context Clues).

В статье классифицируются основные типы таких подсказок (синонимические, антонимические, дефиниционные и др.) с примерами из актуальных контрольно-измерительных материалов. Сформулированы конкретные практические рекомендации для интеграции данной методики в образовательный процесс, направленные на трансформацию языковой догадки из интуитивного навыка в осознанную стратегию, что способствует снижению тревожности и формированию устойчивых умений работы с аутентичными текстами.

Ключевые слова: ЕГЭ, английский язык, смысл, чтение, догадка, контекстуальные подсказки (Context Clues), стратегия, компетенция, когнитивная блокировка.

**Developing skills for working with texts as a key component
for English Language Examination preparation:
pedagogical strategies and methodological approaches**

Sokurova Inna Ruslanovna

Municipal Public Educational Institution
"Gymnasium No. 14" of Nalchik

Abstract. The article is devoted to the study of the decrease in the average score of the Unified State Examination in English Language for the period of 2022–2025. The problem is considered through the prism of methodological and psychological factors. The author highlights the phenomenon of cognitive blocking that occurs when confronted with unfamiliar vocabulary during an exam. As the main tool for overcoming these difficulties, a method of purposeful development of strategic competence of students through systematic work with Context Clues is proposed.

The article classifies the main types of such hints (synonymous, antonymic, definitional, etc.) with examples from current control and measuring materials. Specific practical recommendations for the integration of this technique into the educational process are formulated, aimed at transforming linguistic guessing from an intuitive skill into a conscious strategy, which helps to reduce anxiety and form stable skills of working with authentic texts.

Keywords: USE, English language, meaning, reading, guess, context clues, strategy, competence, cognitive blocking.

Единый государственный экзамен по английскому языку традиционно входит в число наиболее востребованных предметов по выбору. По результатам 2025 года по данному предмету выпускники продемонстрировали хороший средний балл в сравнении с другими дисциплинами. Однако за внешне благополучной статистикой скрывается тревожная тенденция: на протяжении четырех лет, с 2022 по 2025 год, средний балл устойчиво снижался с 73,3 до 64,1. Наиболее критичное падение показателей наблюдается в блоке заданий, оценивающих способность к смысловому чтению и анализу текстового материала. Анализ результатов ЕГЭ за указанный период показывает, что доля учащихся, успешно справляющихся с заданиями на понимание основного содержания текста (задания базового уровня), снизилась на 12 %. Результаты выполнения заданий повышенного уровня сложности, требующих детального анализа и интерпретации информации (определение авторской позиции, выявление подтекста), упали на 18–22 %. Затруднения вызывают тексты научно-популярного и публицистического стилей, содержащие сложную лексику и синтаксические конструкции. Процент верных ответов по ним не превышает 55 %. Сложившаяся ситуация требует от педагогического сообщества провести детальную диагностику причин и разработать адресные

методические меры, направленные не столько на накопление знаний, сколько на формирование у учащихся компенсаторных умений.

К числу возможных причин снижения результатов ЕГЭ по английскому языку можно отнести:

– изменение структуры экзаменационных заданий – в последние годы наблюдается смещение акцента с проверки механического запоминания лексики и грамматики на оценку функциональной грамотности, то есть способности применять язык в реальных коммуникативных ситуациях, что требует от учащихся более высокого уровня аналитического мышления;

– дефицит практики аутентичного чтения – в школьной программе по-прежнему доминируют адаптированные тексты, которые не формируют навыков работы с оригинальной англоязычной литературой, СМИ и научными публикациями;

– недостаточную сформированность метапредметных навыков – учащиеся испытывают трудности с выделением ключевой информации, установлением логических связей и критическим осмыслением текста, то есть умениями, которые развиваются в рамках других дисциплин (литературы, истории, обществознания), но не всегда переносятся на предмет «иностраный язык»;

– ограниченное использование стратегий смыслового чтения – в учебном процессе редко применяются приемы, помогающие компенсировать пробелы в лексике: контекстуальная догадка, работа со словообразованием, опора на фоновые знания.

Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) в своих заключениях объясняет негативную динамику общекультурной тенденцией – ослаблением интереса к чтению среди молодежи. Специалисты подчеркивают, что «в учебном процессе данному виду речевой активности не отводится достаточного внимания» [Аналитический отчет о результатах ЕГЭ по английскому языку... 2025].

С педагогической и психологической точек зрения, данную проблему необходимо рассматривать шире. Помимо недостатка практики чтения, существенным барьером оказывается феномен когнитивной блокировки, который активируется у школьников при столкновении с неизвестной лексикой. В условиях стресса (в т.ч. экзаменационного) нарушаются естественные механизмы прогнозирования смысла, что ведет к неточному восприятию содержания. Это объясняет, почему даже хорошо подготовленные учащиеся допускают ошибки в понимании текста на ЕГЭ. Следовательно, первостепенной задачей учителя становится вооружение учеников

конкретными инструментами для самостоятельного преодоления лексических сложностей [Методические рекомендации для учителей... 2025]. Центральное место среди таких инструментов занимает анализ контекстуальных подсказок, или *Context Clues*.

Методика формирования навыка анализа *Context Clues* должна включать поэтапную работу.

Во-первых, ознакомление с типами подсказок: учитель демонстрирует на примерах, как разные виды контекста помогают понять значение слова; эффективно использовать цветные маркеры для выделения подсказки и неизвестного слова.

Во-вторых, управляемая практика: учащиеся выполняют упражнения с пошаговым анализом – найти неизвестное слово, выделить часть текста, дающую подсказку, определить тип подсказки, сформулировать гипотезу о значении, проверить гипотезу, подставив предполагаемое значение в предложение.

В-третьих, самостоятельная практика в контролируемых условиях: задания на чтение с фокусом на использование *Context Clues*, например, тексты с заранее выделенными незнакомыми словами и вопросами типа «Какое слово/фраза помогает понять значение X?».

В-четвертых, интеграция в комплексное чтение: постепенный переход к работе с аутентичными текстами без выделенной лексики, где учащиеся самостоятельно применяют освоенные стратегии.

В-пятых, рефлексия и обсуждение: анализ ошибок – почему подсказка не была замечена или была истолкована неверно, какие типы подсказок вызывают наибольшие трудности.

Важным аспектом является формирование у учащихся метакогнитивной осведомленности – понимания того, *как* они понимают текст [Мильруд 2005]. Обучение стратегиям чтения должно сопровождаться вербализацией мыслительных процессов: ученики проговаривают или записывают свои рассуждения («Я думаю, что *elaborate* значит *подробно объяснять*, потому что дальше идет пример...») [Князькова, Чивилева, Романов, Жебраткина 2023]. Это укрепляет навык и делает его перенос в новые условия более вероятным. Таким образом, систематическое развитие умения работать с контекстуальными подсказками не только снижает эффект когнитивной блокировки, но и формирует устойчивую компетенцию автономного читателя. Это напрямую влияет на результаты государственной итоговой аттестации и готовит учащихся к использованию английского языка в реальной академической и профессиональной коммуникации.

Предлагается рассмотреть Context Clues как методический инструмент формирования языковой догадки. Контекстуальные подсказки (Context Clues) представляют собой лингвистические маркеры внутри предложения или абзаца, которые дают возможность определить значение незнакомого слова через тщательный анализ контекста. Эта методика составляет основу стратегии языковой догадки и повсеместно применяется в учебных материалах для подготовки к национальным и международным испытаниям, в том числе к ЕГЭ. Плановое обучение идентификации видов контекстуальных подсказок организует процесс чтения, делая его более структурированным, и существенно уменьшает уровень экзаменационной тревожности.

Рассмотрим основные виды на примерах из сборника типовых экзаменационных вариантов под редакцией М.В. Вербицкой [Вербицкая 2025].

1. **Подсказка – синоним или перефразирование (Restatement/Synonym Clue).** Значение сложного слова раскрывается при помощи близкого по значению слова или краткого пояснения, нередко обособленного запятыми или введенного союзами *and, or*.

Разбор задания: В предложении «Bella was going to become resentful, then angry and perhaps even *lash out* one morning out of sheer frustration» нарастающая градация эмоций (*resentful* → *angry* → *lash out*) служит четкой подсказкой для интерпретации фразового глагола *lash out* как «резко выплеснуть раздражение», что соотносится с вариантом *annoyed*.

2. **Подсказка-противопоставление (Contrast/Antonym Clue).** Значение слова становится понятным через контекстуальный контраст, который обозначается союзами *but, however, while, unlike*.

Разбор задания: В конструкции «You can either be really serious about scheduling... or a little more *lenient* by roughly planning your days in advance» явная антитеза «really serious» и «lenient» подводит к выводу, что *lenient* означает «более свободный, нестрогий» (*relaxed*).

1. **Подсказка-дефиниция (Definition Clue).** Новый термин получает непосредственное разъяснение или формальное определение в рамках того же предложения, как правило, в составе определительной конструкции.

Разбор задания: В примере «Our school introduced *continuous assessment*, which is a form of educational examination that evaluates a student's progress throughout a prescribed course» придаточное предложение с *which* дает исчерпывающее определение понятию «непрерывная (текущая) аттестация».

3. **Подсказка-иллюстрация (Example/Explanation Clue).** Смысл обобщающего понятия проясняется за счет перечня конкретных примеров, относящихся к данной категории.

Разбор задания: В утверждении «Sun, moon, stars and other *celestial bodies* move according to certain laws» ряд объектов (солнце, луна, звезды) служит основой для дефиниции обобщающего термина «небесные тела».

4. Подсказка, требующая логического вывода (Inference/General Context Clue). Наиболее трудная категория, где для понимания необходимо синтезировать общий смысл абзаца или целого текста.

Разбор задания: В контексте «Many daily strategies also can help you *keep stress at bay*. Try relaxation activities, such as meditation, yoga...» общая тема рекомендаций по снятию напряжения позволяет инференцировать, что идиома *keep at bay* передает значение «удерживать на расстоянии, контролировать» (*control*).

Практические шаги для внедрения в образовательную практику.

Для формирования устойчивого навыка работы с контекстуальными подсказками необходим последовательный и интегрированный подход. Можно выделить несколько действенных этапов работы:

1. **Этап явного ознакомления.** Важно начать с прямого обучения классификации Context Clues, тренируя распознавание каждого типа на отдельных, специально подобранных предложениях. На этом этапе учитель подробно объясняет и демонстрирует на примерах все основные типы подсказок: синонимические (когда значение раскрывается через синоним), антонимические (через противопоставление), пояснительные (прямое определение или объяснение), примеры-иллюстрации и логический вывод из общего смысла. Для тренировки подбираются короткие, четкие предложения, где каждый тип подсказки представлен изолированно. Учащиеся выполняют упражнения на сопоставление: соотносят тип подсказки с примером, выделяют в предложении ключевые слова, составляют собственные предложения с заданными подсказками. Цель этапа – сформировать четкое понимание механизма работы каждой стратегии и научить осознанно ее идентифицировать.

2. **«Охота за подсказками» в аутентичных текстах.** В рамках ежедневного или еженедельного чтения (15–20 минут) ставится задача выявить и классифицировать подсказки, которые помогли понять незнакомые слова. Материалы должны соответствовать уровню и интересам учащихся (например, перечитывание любимой книги в оригинале, чтение статей по увлечениям, коротких новостных заметок, постов блогеров). Для структурирования работы можно использовать чек-лист с колонками: «незнакомое слово», «контекстуальная подсказка», «тип подсказки», «предполагаемое значение», «проверка (по словарю)». Учитель дает четкие инструкции: сначала попытаться

определить значение слова только по контексту, записать свою гипотезу, и лишь затем проверить ее по словарю. Постепенно задания усложняются: от коротких абзацев к целым текстам, от явно выраженных подсказок к более скрытым. Это развивает наблюдательность, учит замечать языковые маркеры в естественной речи и формирует привычку активно взаимодействовать с текстом.

3. **Применение заданий экзаменационного формата.** Целесообразно активно использовать упражнения из сборников по подготовке к ЕГЭ, сместив акцент с простого выбора ответа на рефлексивное объяснение: какая именно языковая подсказка в тексте позволила прийти к правильному заключению. На этом этапе учащиеся работают с фрагментами текстов, похожими на экзаменационные (научно-популярные статьи, отрывки из художественной литературы, публицистика). После выполнения тестовых заданий (например, на подбор синонима или определение значения слова) ученики проговаривают или записывают свои рассуждения: указывают конкретное предложение или словосочетание, которое послужило подсказкой, называют тип подсказки и объясняют логику своего выбора. Учитель может организовать взаимопроверку: учащиеся обмениваются ответами и комментариями, обсуждают спорные случаи. Такой подход не только отрабатывает стратегии решения экзаменационных заданий, но и развивает метакогнитивные навыки – осознание собственных мыслительных процессов.

4. **Коллаборативная проверка догадок.** Организация дискуссий в парах или малых группах, в ходе которых учащиеся сравнивают, какие разные подсказки они использовали для интерпретации одного слова, и аргументируют свой выбор. Этот прием оттачивает критическое мышление и укрепляет уверенность в собственных силах. В ходе обсуждения участники могут обнаружить, что для понимания одного и того же слова разные люди опирались на разные типы подсказок (например, кто-то заметил синоним, а кто-то – пояснительную конструкцию), или что несколько подсказок в тексте дополняют друг друга. Учитель выступает в роли модератора: задает уточняющие вопросы («Почему ты выбрал именно эту часть текста?», «Может ли быть другое толкование?»), помогает разрешить противоречия и подводит итоги. Дополнительно можно ввести элементы игры: команды соревнуются в количестве найденных подсказок или в точности формулировок. Коллективная работа создает безопасную среду для ошибок, поощряет обмен идеями и показывает, что языковая догадка – это системный процесс, а не случайность.

Достижение стабильных и высоких результатов на ЕГЭ по английскому языку, особенно в аспекте чтения, неразрывно связано с целенаправленным

развитием стратегической составляющей коммуникативной компетенции. Под стратегической составляющей здесь понимается совокупность приемов и техник, которые позволяют эффективно решать коммуникативные задачи даже в условиях неполноты языковых знаний – например, понимать содержание текста при наличии незнакомой лексики, извлекать ключевую информацию из сложных синтаксических конструкций, выявлять авторскую позицию и скрытые смыслы.

Последовательная и структурированная работа с контекстуальными подсказками переводит языковую догадку из плоскости спонтанной интуиции в область осознанного и контролируемого навыка. Учащийся перестает пасовать перед незнакомым словом, а начинает видеть в нем задачу, которую можно решить с помощью анализа окружения: соседних слов, грамматических маркеров, логики повествования, жанровых особенностей текста. На практике это реализуется через отработку различных типов контекстуальных подсказок – таких как синонимические конструкции, антонимические противопоставления, пояснительные обороты, примеры-иллюстрации, причинно-следственные связи и другие маркеры, помогающие реконструировать значение без обращения к словарю.

Такой подход не просто обогащает словарный запас, но, что принципиально важно, минимизирует психологическое сопротивление при встрече с незнакомой лексикой. У школьника снижается тревожность, исчезает установка «я этого не знаю, значит, не смогу понять текст» – вместо нее формируется продуктивная стратегия: «я могу разобраться в значении слова, опираясь на контекст». Постепенно вырабатывается привычка активно взаимодействовать с текстом: выдвигать гипотезы, проверять их, корректировать понимание по ходу чтения. Это меняет саму модель восприятия иноязычного материала – от пассивного декодирования к активному смыслопорождению [Зимняя 2001].

В итоге у выпускника формируются устойчивость и интеллектуальная пластичность, которые являются залогом успеха не только на итоговой аттестации, но и в любой будущей деятельности, требующей работы с иноязычными источниками информации. Устойчивостью в данном контексте можно назвать способность сохранять продуктивность чтения даже при высокой плотности незнакомой лексики или сложной тематике текста. Интеллектуальная пластичность проявляется в гибкости мышления: умении быстро переключаться между стратегиями (например, перейти от детального анализа к просмотровому чтению), адаптировать подходы к разным типам текстов (научно-популярным, публицистическим, художественным),

эффективно комбинировать языковые и внеязыковые знания для понимания подтекста.

Обучение стратегиям работы с контекстом выходит за рамки подготовки к экзамену – оно закладывает фундамент функциональной грамотности XXI века, где умение учиться и адаптироваться не менее важно, чем владение конкретными знаниями. Формирование этих навыков в старшей школе становится инвестицией в долгосрочную успешность выпускника в учебе, карьере и межкультурной коммуникации.

Список источников и литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Вербицкая М.В. ЕГЭ. Английский язык. Типовые экзаменационные варианты. 30 вариантов. Москва : Национальное образование, 2025. 368 с.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
4. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. Москва : Дрофа, 2005. 253 с.
5. Князькова О.И., Чивилева И.В., Романов В.В., Жебрatкина И.Я. Контекстный подход в обучении иностранному языку как основа интеграционных процессов в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2023. № 2 (157) С.118–1226. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak-osnova-integratsionnyh-protsesov-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 10.10.2025).
6. Аналитический отчет о результатах ЕГЭ по английскому языку в 2025 году. Москва : ФИПИ, 2025. 54 с.
7. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2025 года по английскому языку. Москва : ФИПИ, 2025. 38 с.

References

1. Azimov, E.G., Shchukin, A.N. New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching), Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p., *in Russian*.
2. Verbitskaya, M.V. Unified State Exam. English Language. Typical Exam Variants. 30 variants, Moscow, National Education Publ., 2025. 368 p., *in Russian*.

3. Zimnyaya, I.A. *Linguo-Psychology of Speech Activity*, Moscow, Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh, MODEK Publ., 2001. 432 p., *in Russian*.
4. Milrud, R.P. *English Teaching Methodology*, Moscow, Drofa Publ., 2005. 253 p., *in Russian*.
5. Knyazkova, O.I., Chivileva, I.V., Romanov, V.V., Zhebratkina, I.Y. Contextual approach in foreign language teaching as a basis for integration processes in professional education // *Kazan Pedagogical Journal*. 2023. No. 2(157). Pp. 118–122, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak-osnova-integratsionnyh-protseessov-v-professionalnom-obrazovanii> (accessed: 10.10.2025), *in Russian*.
6. Analytical Report on the Results of the Unified State Exam in English in 2025, Moscow, Federal Institution for Pedagogical Measurements, 2025. 54 p., *in Russian*.
7. Methodological Recommendations for Teachers Prepared Based on the Analysis of Typical Mistakes Made by Participants of the 2025 Unified State Exam in English. Moscow: FIPI Publ., 2025. 38 p., *in Russian*.

УДК 811.111

Для цитирования: Агеева Е.С. Практико-ориентированные задания как средство развития функциональной грамотности на уроках английского языка // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 119–129.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-119-129

Практико-ориентированные задания как средство развития функциональной грамотности на уроках английского языка

Агеева Екатерина Сергеевна

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа с.п. Прималкинского»

Аннотация. Данное исследование посвящено определению роли практико-ориентированных заданий в процессе развития функциональной грамотности учащихся на уроках иностранного языка. Рассматриваются теоретические основы понятия функциональной грамотности и ее связь с преподаванием иностранных языков. Анализируются преимущества использования заданий, моделирующих реальные жизненные ситуации, требующие применения языковых знаний для решения конкретных проблем. Особое внимание уделяется тому, как практико-ориентированные задания способствуют формированию таких компонентов функциональной грамотности, как умение работать с информацией, критически мыслить, принимать решения и эффективно коммуницировать в различных контекстах.

Ключевые слова: функциональная грамотность, практико-ориентированные задания, иностранный язык, эффективное языковое образование, развитие компетенций, современная школа.

Practice-oriented tasks as a means of developing functional literacy in English classes

Ageeva Ekaterina Sergeevna

Municipal Public Educational Institution
"Secondary school of Primalkinsky"

Abstract. This study is devoted to determining the role of practice-oriented tasks in the development of functional literacy of students in foreign language lessons. The theoretical foundations of the concept of functional literacy and its relation to the teaching of foreign languages are considered. The advantages of using tasks that simulate real-life situations that require the use of language knowledge to solve specific problems are analyzed. Special attention is paid to how practice-oriented tasks contribute to the formation of functional literacy components such as the

ability to work with information, think critically, make decisions, and communicate effectively in various contexts.

Keywords: functional literacy, practice-oriented tasks, foreign language, effective language education, competence development, modern school.

Современная школа стоит перед вызовом подготовки выпускников, способных не только владеть иностранным языком на определенном уровне, но и эффективно применять полученные знания и навыки в реальных жизненных ситуациях. В этом контексте особую актуальность приобретает развитие функциональной грамотности, которая подразумевает способность использовать полученные знания для решения разнообразных задач в повседневной жизни, учебе и профессиональной деятельности. Иностранный язык, как инструмент межкультурной коммуникации и доступа к мировым информационным ресурсам, играет ключевую роль в формировании этой компетенции.

Традиционные подходы к преподаванию иностранных языков, зачастую ориентированные на усвоение грамматических правил и лексических единиц, не всегда в полной мере способствуют развитию функциональной грамотности. Необходим переход к более практико-ориентированным моделям обучения, где акцент смещается с формального усвоения материала на его осмысленное применение. Именно практико-ориентированные задания становятся мощным инструментом для достижения этой цели, позволяя учащимся не просто изучать язык, но и учиться жить и действовать в иноязычной среде.

В ходе исследования рассмотрим также сущность функциональной грамотности в контексте языкового образования, проанализируем особенности практико-ориентированных заданий и предложим конкретные примеры их применения, а также обсудим критерии оценки эффективности таких заданий.

Функциональная грамотность в контексте преподавания иностранных языков.

Функциональная грамотность – это комплексное понятие, которое выходит за рамки простого владения знаниями. Она определяется как способность человека эффективно функционировать в обществе, используя полученные знания и навыки для решения жизненных задач [Сизякина, Лопатухина 2019]. В контексте иностранного языка функциональная грамотность проявляется в способности:

понимать и интерпретировать информацию, уметь извлекать смысл из различных текстов (письменных и устных), адаптировать информацию для своих нужд, критически оценивать ее достоверность;

эффективно коммуницировать, ясно и точно выражать свои мысли, вести диалог, участвовать в дискуссиях, адаптировать свой стиль общения к разным ситуациям и собеседникам;

решать проблемы, применять языковые знания в нестандартных ситуациях, преодолевать коммуникативные барьеры, достигать поставленных целей;

ориентироваться в социокультурном пространстве, понимать культурные особенности, нормы и ценности носителей языка, уметь адекватно вести себя в различных культурных контекстах;

самостоятельно учиться, находить и использовать языковые ресурсы для дальнейшего саморазвития, освоения новых областей знаний через иностранный язык.

Особую роль в формировании функциональной грамотности играет способность к самообучению и саморазвитию, что является неотъемлемой частью успешной адаптации в условиях информационного общества.

Функциональная грамотность в языковом образовании – это не просто знание языка, а умение им пользоваться как инструментом для достижения личных и профессиональных целей, для полноценного участия в жизни современного общества [Безукладников, Мелехина 2023].

Практико-ориентированные задания: сущность и особенности

Практико-ориентированные задания (ПОЗ) – это такие виды учебной деятельности, которые максимально приближены к реальным жизненным ситуациям и требуют от учащихся активного применения полученных знаний и навыков для решения конкретных задач. Их ключевая особенность заключается в переносе акцента с репродуктивного усвоения материала на продуктивное его использование [Азимов, Щукин 2009].

Основные характеристики практико-ориентированных заданий:

моделируют ситуации, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни (например, заказ еды в ресторане, покупка билетов, общение с иностранными туристами, написание электронного письма коллеге);

ставят перед учащимися определенную проблему, которую необходимо решить с помощью иностранного языка. Это стимулирует мыслительную активность и поиск оптимальных решений;

вовлекают учащихся в процесс выполнения заданий и принятия решений.

Задания требуют одновременного использования различных языковых навыков (чтение, аудирование, говорение, письмо) и их комбинации. Главным критерием успешности выполнения заданий является достижение поставленной цели и правильность грамматических конструкций или лексики. Языковой

материал усваивается и применяется в конкретном, осмысленном контексте, что способствует его лучшему запоминанию и пониманию. Выполнение ПОЗ побуждает учащихся рефлексировать над процессом обучения, оценивать свои сильные и слабые стороны, планировать дальнейшее развитие.

Рассмотрим более детально, как практико-ориентированные задания способствуют развитию навыков принятия решений. Часто такие задания ставят ученика перед необходимостью выбора из нескольких равнозначных, но имеющих разные последствия вариантов. Например, при изучении темы «Здоровый образ жизни» учащимся предлагается составить индивидуальный план питания на неделю, учитывая их предпочтения, бюджет и рекомендации диетологов. Этот план потребует анализа различных продуктов, их пищевой ценности, стоимости, а также сопоставления с личными потребностями. Ученик должен будет принять решение о том, какие продукты включить в рацион, в каких количествах, и как сбалансировать приемы пищи. Другой пример – задание «Выберите наиболее подходящий курс английского языка для дальнейшего обучения, исходя из ваших целей и уровня подготовки». Здесь ученику придется проанализировать информацию о различных курсах, сравнить их программы, стоимость, продолжительность, формат обучения и принять обоснованное решение. Эти задачи не только развивают языковые навыки, но и учат учеников анализировать информацию, взвешивать аргументы и делать осознанный выбор, что является неотъемлемой частью функциональной грамотности.

В отличие от традиционных упражнений, направленных на отработку отдельных языковых элементов, практико-ориентированные задания ставят перед учащимися комплексную задачу, требующую мобилизации всего арсенала языковых средств и умений. Они способствуют формированию «живого» языка, который учащийся может использовать для реального общения и решения практических задач [Лазутова, Стешина 2019].

Примеры практико-ориентированных заданий для развития функциональной грамотности

Разнообразие практико-ориентированных заданий позволяет охватить различные аспекты функциональной грамотности и адаптировать их к разным уровням владения языком. Ниже приведены примеры таких заданий, сгруппированные по основным направлениям развития функциональной грамотности:

Развитие навыков понимания и интерпретации информации:

«Путеводитель по городу» – учащимся предлагается карта города с обозначенными достопримечательностями и набор инструкций на иностранном

языке (например, как добраться до музея, где находится ближайшая аптека). Задача – составить маршрут и объяснить его другому ученику. Это развивает навыки чтения инструкций, понимания пространственных ориентиров и передачи информации.

«Анализ рекламного объявления» – учащимся демонстрируется рекламный ролик или печатная реклама на иностранном языке. Задача – определить целевую аудиторию, выявить основные преимущества продукта, оценить убедительность рекламы и сформулировать свое мнение. Это развивает навыки критического мышления, понимания скрытых смыслов и интерпретации информации.

«Сравнение рецептов» – учащимся предлагаются два или три рецепта одного и того же блюда на разных языках или с разной степенью детализации. Задача – сравнить ингредиенты, последовательность действий, время приготовления и выбрать наиболее подходящий рецепт, обосновав свой выбор. Это развивает навыки чтения, сравнения, анализа и принятия решений.

«Расшифровка аудиосообщения» – учащимся предлагается прослушать аудиосообщение (например, голосовое сообщение от друга, объявление в аэропорту) и выполнить определенное задание: записать ключевую информацию, ответить на вопросы, передать содержание сообщения другому ученику. Это развивает навыки аудирования и извлечения необходимой информации.

Развитие навыков эффективной коммуникации:

«Ролевая игра: В магазине» – учащиеся делятся на пары. Один играет роль покупателя, другой – продавца. Покупатель должен найти определенный товар, узнать его цену, обсудить качество, а продавец – помочь с выбором, ответить на вопросы, оформить покупку. Это развивает навыки диалогической речи, ведения переговоров, использования специфической лексики.

«Деловая переписка» – учащимся предлагается ситуация, требующая написания электронного письма (например, запрос информации о товаре, жалоба на услугу, приглашение на мероприятие). Задача – составить грамотное и вежливое письмо, соответствующее деловому этикету. Это развивает навыки письменной речи, использования формального стиля, структурирования информации.

«Презентация проекта» – учащиеся работают в группах над каким-либо проектом (например, исследование культуры страны изучаемого языка, разработка туристического маршрута). Задача – подготовить и провести презентацию своего проекта на иностранном языке, отвечая на вопросы

аудитории. Это развивает навыки монологической речи, публичных выступлений, взаимодействия с аудиторией.

«Разрешение конфликта» – учащимся предлагается сценарий конфликтной ситуации (например, недопонимание с соседом по комнате, спор с официантом). Задача – разыграть диалог, направленный на мирное разрешение конфликта, используя аргументы и убеждение. Это развивает навыки ведения дискуссии, выражения несогласия, поиска компромиссов.

Развитие навыков решения проблем:

«Планирование путешествия» – учащимся даётся бюджет и набор ограничений (например, время поездки, предпочтения в типе отдыха). Задача – спланировать путешествие, выбрав направление, отель, транспорт, экскурсии, и обосновать свой выбор. Это развивает навыки анализа информации, принятия решений в условиях ограничений, использования ресурсов для поиска информации. Для задания «Создание туристического гида» можно расписать, какие именно источники информации должны использовать ученики, какие вопросы им следует задать при исследовании, какие элементы должны быть включены в финальный продукт (карта, фотографии, описания, рекомендации).

«Поиск решения в экстренной ситуации» – учащимся предлагается сценарий экстренной ситуации (например, потеря багажа в аэропорту, необходимость вызвать скорую помощь). Задача – составить план действий, определить, к кому обратиться за помощью, и сформулировать необходимые фразы на иностранном языке. Это развивает навыки быстрого реагирования, использования языка для решения критических задач.

«Составление инструкции» - учащимся предлагается предмет или процесс, который нужно объяснить другому человеку, не владеющему им. Задача – составить пошаговую инструкцию на иностранном языке, используя четкие и понятные формулировки. Это развивает навыки логического мышления, структурирования информации, использования императивных форм глаголов.

Развитие навыков ориентации в социокультурном пространстве:

«Сравнение культурных традиций» – учащимся предлагается информация о праздниках, обычаях или этикете двух разных стран. Задача – сравнить их, выявить сходства и различия, и подготовить краткое сообщение для одноклассников, объясняющее, как избежать культурных недоразумений. Это развивает навыки межкультурной коммуникации, понимания культурных различий.

«Интервью с носителем языка (имитация)» – учащиеся готовят вопросы для интервью с вымышленным носителем языка на определенную

тему (например, его повседневная жизнь, хобби, отношение к определенным явлениям). Затем они разыгрывают интервью, стараясь использовать соответствующие вопросы и ответы. Это развивает навыки ведения беседы, понимания нюансов речи, проявления интереса к собеседнику.

«Анализ художественного произведения (фрагмент)» – учащимся предлагается фрагмент литературного произведения, фильма или песни на иностранном языке. Задача – проанализировать его с точки зрения отражения культурных ценностей, социальных норм, исторических реалий. Это развивает навыки интерпретации культурных кодов, понимания контекста.

Критерии оценки эффективности практико-ориентированных заданий

Оценка выполнения практико-ориентированных заданий требует особого подхода, отличного от традиционной оценки знаний грамматики или лексики. Главным критерием является степень достижения поставленной цели и эффективность использования языка для решения задачи.

Основные критерии оценки:

Достижение цели задания: насколько успешно учащийся справился с поставленной задачей? Была ли решена проблема, достигнут желаемый результат?

Эффективность коммуникации: насколько ясно, точно и адекватно учащийся использовал язык для достижения цели? Были ли понятны его высказывания, удалось ли ему донести свою мысль?

Правильность и уместность использования языковых средств: насколько корректно были использованы грамматические структуры и лексика? Были ли они уместны в данной ситуации? (Важно отметить, что на начальных этапах акцент делается на коммуникативной успешности, а не на абсолютной грамматической правильности).

Гибкость и адаптивность: способность учащегося адаптировать свой язык к ситуации, собеседнику, цели. Умение находить альтернативные способы выражения мысли при возникновении трудностей.

Решение поставленной проблемы: способность анализировать информацию, принимать обоснованные решения, находить выход из сложных ситуаций.

Социокультурная компетентность: умение адекватно вести себя в заданной ситуации, учитывать культурные особенности, проявлять уважение к собеседнику.

Самостоятельность и инициативность: насколько активно учащийся проявлял самостоятельность в поиске решений, предлагал свои идеи, брал на себя ответственность.

Сотрудничество (при групповой работе): умение работать в команде, слушать и уважать мнение других, вносить свой вклад в общее дело.

Оценка результатов выполнения практико-ориентированных заданий должна быть комплексной и учитывать не только языковую правильность, но и эффективность решения поставленной задачи, качество применения знаний, а также развитие когнитивных навыков. Формы оценки могут быть разнообразными: от самооценки и взаимооценки учащихся, до экспертной оценки учителя. Важно, чтобы обратная связь была конструктивной и помогала учащимся понять свои сильные стороны и зоны роста. Использование портфолио, где собираются лучшие работы учащихся, выполненные в рамках практико-ориентированных заданий, также является эффективным инструментом оценки и демонстрации прогресса.

Несмотря на многочисленные преимущества, внедрение практико-ориентированных заданий в учебный процесс может столкнуться с определенными трудностями. Важно осознавать эти трудности и разрабатывать стратегии для их преодоления.

Разработка и выполнение практико-ориентированных заданий может занимать больше времени, чем традиционные упражнения. Для преодоления этой трудности необходимо тщательно планировать уроки, оптимизировать использование времени и использовать различные онлайн-ресурсы для подготовки материалов. Внедрение практико-ориентированных заданий может потребовать изменения привычных форм работы и пересмотра учебной программы. Для этого необходимо проводить консультации с коллегами, участвовать в семинарах и тренингах, а также изучать опыт других учителей. Оценивание практико-ориентированных заданий может быть сложнее, чем оценивание традиционных упражнений, поскольку это требует учета не только языковых навыков, но и креативности, критического мышления и других компетенций. Для решения этой проблемы необходимо разрабатывать четкие критерии оценивания и использовать разнообразные методы оценки. Сами учащиеся могут испытывать трудности с выполнением практико-ориентированных заданий из-за недостаточной мотивации или отсутствия уверенности в своих силах. Для повышения мотивации необходимо создавать на уроке атмосферу поддержки и сотрудничества, предоставлять учащимся возможность выбора заданий и использовать игровые элементы.

Примеры успешного использования практико-ориентированных заданий в педагогической практике

Проект «Создание англоязычного блога о школьной жизни» – учащиеся 11 класса создали блог, в котором публиковали статьи, фотографии и видео о различных аспектах школьной жизни, таких как мероприятия, уроки, кружки и т.д. Этот проект развил навыки письменной речи, работы с информацией, креативности и работы в команде. Учащиеся научились писать интересные и информативные статьи, создавать привлекательный дизайн блога и продвигать его в социальных сетях.

Ролевая игра «Интервью с известной личностью» – учащиеся 10-х классов выбирали известную личность и проводили с ней интервью, задавая вопросы о ее жизни, карьере и взглядах на мир. Этот проект развил навыки устной речи, аудирования, критического мышления и умения задавать вопросы. Учащиеся научились проводить исследования, готовить вопросы и вести беседу на английском языке.

Проект «Разработка туристического маршрута по своему городу» – учащиеся 11-х классов разрабатывали туристический маршрут по своему городу, включая описание достопримечательностей, рекомендации по проживанию и питанию, а также советы для туристов. Этот проект развил навыки работы с информацией, письменной речи, креативности и умения представлять свой город на английском языке.

Эти проекты показали, что практико-ориентированные задания могут быть эффективным инструментом для развития функциональной грамотности учащихся и повышения их интереса к изучению английского языка.

В условиях стремительно меняющегося мира, где владение иностранным языком становится не просто желательным, а необходимым условием успешной социализации и профессионального роста, развитие функциональной грамотности учащихся приобретает первостепенное значение. Практико-ориентированные задания являются мощным и эффективным инструментом для достижения этой цели. Они позволяют перенести акцент с формального усвоения языковых единиц на их осмысленное применение в реальных жизненных ситуациях, формируя у учащихся уверенность в своих силах и способность использовать иностранный язык как живой инструмент для решения разнообразных задач.

Внедрение практико-ориентированных заданий в учебный процесс требует от педагогов переосмысления традиционных подходов, разработки новых методических материалов и постоянного поиска креативных решений. Возможные трудности, с которыми сталкиваются учителя при внедрении

практико-ориентированных заданий: нехватка времени, необходимость перестройки учебного процесса, оценка нестандартных результатов. Однако, инвестиции в развитие функциональной грамотности через практико-ориентированное обучение окупаются сторицей, готовя выпускников, способных успешно адаптироваться к вызовам современного мира, эффективно коммуницировать и достигать своих целей в глобальном контексте.

Дальнейшие исследования в области разработки и апробации новых типов практико-ориентированных заданий, а также изучение их влияния на различные аспекты функциональной грамотности, будут способствовать совершенствованию языкового образования и подготовке нового поколения грамотных и компетентных специалистов.

Список источников и литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (Теория и практика преподавания иностранных языков). Москва : Икар, 2009. 446 с.

2. Безукладников К.Э., Мелехина Е.С. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности // Язык и культура. 2023. №61. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-ramkah-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-1> (дата обращения: 20.10.2025).

3. Лазутова Л.А., Стешина А.П. Практико-ориентированные задания как основа организации проектной деятельности обучающихся на уроке иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №5. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannye-zadaniya-kak-osnova-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-obuchayuschih-sya-na-uroke-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 16.10.2025).

4. Сизякина В.М., Лопатухина Т.А. Феномен функциональной грамотности в современной высшей школе. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 2019, №3, 463–472. №3. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-funktsionalnoy-gramotnosti-v-sovremennoy-vysshey-shkole> (дата обращения: 20.10.2025).

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (Teoriya i praktika prepodavaniya inostrannykh yazykov)* [Modern dictionary of methodological terms and concepts (Theory and practice of teaching foreign languages)], Moscow, Ikar Publ., 2009, 446 pp., *in Russian*.

2. Bezukladnikov K.E., Melekhina E.S. Formation of Functional Literacy in English Lessons within Educational Research Activities language and Culture.

2023. No. 61, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-ramkah-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-1> (дата обращения: 20.10.2025), *in Russian*.

3. Lazutova L. A., Steshina, A. P. (2019). Praktiko-orientirovannye zadaniya kak osnova organizatsii proektnoy deyatelnosti obuchayushchikhsya na uroke inostrannogo yazyka [Practice-oriented tasks as the basis for organising project-based learning in foreign language classes]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 5, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannye-zadaniya-kak-osnova-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-obuchayushchikhsya-na-uroke-inostrannogo-yazyka> (accessed: 16 October 2025), *in Russian*.

4. Sizyakina V.M., Lopatukhina T.A. The Phenomenon of Functional Literacy in Modern Higher Education // Issues of Journalism, Pedagogy, Linguistics. 2019. No. 3. Pp. 463–472, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-funktsionalnoy-gramotnosti-v-sovremennoy-vysshey-shkole> (accessed: 20 October 2025), *in Russian*.

УДК 811.112.2

Для цитирования: Ворокова М.Х. Формирование ключевых компетенций в процессе обучения иностранному (немецкому) языку: проблемы и задачи // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 130–143.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1-130-143

**Формирование ключевых компетенций
в процессе обучения иностранному (немецкому) языку:
проблемы и задачи**

Ворокова Мадина Хабижевна

Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №7 имени Героя Советского Союза
Калюжного Николая Гавриловича» городского округа Нальчик

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме трансформации подходов к преподаванию иностранного (немецкого) языка в условиях глобализации. Автор подчёркивает, что владение языком сегодня выступает не самоцелью, а инструментом профессиональной и личной реализации, поэтому эффективность обучения должна оцениваться не только по уровню освоения грамматики и лексики, но и по формированию у обучающихся комплекса ключевых компетенций.

Цель работы – предложить педагогам практические методические рекомендации, позволяющие интегрировать развитие ключевых компетенций в повседневную практику преподавания немецкого языка.

Ключевые слова: немецкий язык, компетенция, проект, деятельность, интеграция, навыки, иностранный.

**Formation of key competencies in the process of learning
a foreign (German) language: problems and tasks**

Vorokova Madina Khabizhevna

Municipal Public Educational Institution "Secondary School No. 7 named
after Hero of the Soviet Union Kalyuzhny Nikolai Gavrilovich" of Nalchik

Abstract. The article is devoted to the current problem of transformation of approaches to teaching a foreign (German) language in the context of globalization. The author emphasizes that language proficiency today is not an end in itself, but a tool for professional and personal realization, therefore, the effectiveness of learning should be assessed not only by the level of

mastery of grammar and vocabulary, but also by the formation of a set of key competencies among students.

The aim of the work is to offer teachers practical methodological recommendations that allow them to integrate the development of key competencies into the daily practice of teaching German.

Keywords: German, competence, project, activity, integration, skills, foreign language.

В быстро меняющемся глобализированном обществе, где владение иностранным языком уже не является самоцелью, а лишь инструментом, успешность выпускника зависит от целого комплекса навыков. И именно в этом контексте педагогам необходимо переосмыслить свои подходы к преподаванию.

Основная идея исследования заключается в том, что обучение немецкому языку должно выходить за рамки традиционного усвоения грамматики и лексики. Оно должно стать одним из инструментов формирования у обучающихся критического мышления, креативности, коммуникабельности, способности к сотрудничеству и самообучению. Тех ключевых компетенций, которые делают человека конкурентоспособным не только на профессиональном поприще, но и в личной жизни. Для достижения этой цели мы ставим перед собой задачу поделиться актуальными знаниями и практическими методическими рекомендациями, которые позволят существенно повысить качество преподавания и, как следствие, результативность обучения учеников. В ходе исследования планируется продемонстрировать, как можно эффективно интегрировать развитие этих важных навыков в повседневную практику преподавания немецкого языка, делая занятия более интересными, мотивирующими и по-настоящему полезными для будущих специалистов.

Существует определенный разрыв между объемом лингвистических знаний, которые мы успешно передаем нашим ученикам, и спектром компетенций, действительно востребованных на рынке труда и в жизни, например такие ключевые навыки, как критическое мышление, способность анализировать информацию, оценивать ситуации и принимать взвешенные решения. Не менее важны креативность, то есть умение находить нестандартные подходы к решению задач, генерировать новые идеи, коммуникабельность – не только способность говорить на языке, но и строить конструктивный диалог, работать в команде, понимать и учитывать точку зрения партнера [Лебедева 2024].

Когда мы говорим о традиционных программах, то часто упускаем из виду, что именно в процессе изучения иностранного языка, в частности немецкого, создаются уникальные условия для развития всех этих важных

аспектов [Пассов 1975]. Язык – это не просто набор правил и слов, это инструмент познания мира, мышления и взаимодействия. Игнорируя эту возможность, мы лишаем наших обучающихся ценнейших инструментов для их будущего успеха, как в профессиональной, так и в личной жизни. Поэтому осмысление данной проблемы становится первым шагом к поиску более эффективных решений.

Сравнение фокуса традиционного и требуемого подхода
к обучению немецкому языку

Аспект обучения	Традиционный фокус	Требуемый фокус
Основная цель	Овладение грамматикой и лексикой	Развитие ключевых компетенций для реальной коммуникации
Ключевые навыки	Знание правил языка	Критическое мышление, креативность, командная работа, межкультурная коммуникация
Методы преподавания	Лекции, упражнения на запоминание	Проектная деятельность, ролевые игры, дискуссии, проблемное обучение
Результат обучения	Ученик знает язык	Ученик способен эффективно использовать язык в различных ситуациях

Актуальность данной темы продиктована современными реалиями. Мы живем в эпоху беспрецедентной глобализации и бурного развития цифровых технологий. В таких условиях одних лишь лингвистических знаний, даже на высоком уровне, уже недостаточно. Для успешной профессиональной деятельности, для полной адаптации в международном контексте, для эффективного сотрудничества и решения сложных задач, нашим ученикам необходим целый арсенал ключевых компетенций. Они должны уметь не просто говорить на немецком языке, но и мыслить критически, проявлять креативность, эффективно коммуницировать в различных ситуациях, работать в команде, адаптироваться к новым условиям и постоянно учиться [Тулеубаева 2025].

В этом контексте, занятия по немецкому языку представляют собой идеальную площадку для целенаправленного формирования этих важнейших навыков. Преподаватели имеют возможность интегрировать развитие критического мышления при анализе текстов, стимулировать креативность через ролевые игры и проектную деятельность, оттачивать коммуникативные навыки в живом диалоге, а также развивать социальные компетенции через групповую работу. Цифровизация, в свою очередь, открывает перед нами новые горизонты для создания интерактивных заданий, использования

мультимедийных ресурсов, что также напрямую способствует развитию цифровой грамотности и адаптивности обучающихся. Именно поэтому в статье речь идет о том, как сделать учебный процесс максимально эффективным в деле подготовки конкурентоспособных, всесторонне развитых специалистов, готовых к вызовам XXI века.

Ключевые компетенции и их роль
в обучении немецкому языку

Компетенция	Значение для профессиональной деятельности	Роль в обучении немецкому
Коммуникативная	Эффективная межкультурная деловая переписка и переговоры	Развитие навыков устной и письменной речи, понимание нюансов культуры
Академическая/ Учебная	Работа с научными текстами, участие в международных конференциях	Развитие навыков чтения, анализа и реферирования источников на немецком
Информационная	Поиск, анализ и использование информации из зарубежных источников	Работа с аутентичными материалами, поиск информации в сети на немецком
Социальная/ Межкультурная	Успешное взаимодействие с представителями других культур.	Понимание социокультурных особенностей немецкоязычных стран

Под ключевыми компетенциями мы понимаем комплекс универсальных знаний, умений и навыков, которые необходимы каждому человеку для успешной адаптации и эффективной деятельности в различных сферах жизни, а также для дальнейшего саморазвития. В современном мире, движимом стремительными изменениями и постоянным потоком информации, недостаточно просто владеть каким-либо предметным знанием. Сегодняшнему выпускнику, даже владеющему немецким языком на высоком уровне, необходимо демонстрировать гибкость ума, способность к сотрудничеству, критическое осмысление информации и умение находить нестандартные решения.

Применительно к обучению немецкому языку выделяют четыре основные группы ключевых компетенций. Во-первых, это коммуникативная компетенция. Это не только способность говорить и понимать на иностранном языке, но и умение эффективно выстраивать диалог, аргументировать свою точку зрения, вести переговоры, работать в команде, используя язык как инструмент для достижения взаимопонимания. Во-вторых, когнитивная компетенция. Она включает в себя развитие критического мышления,

способность анализировать информацию, сравнивать, обобщать, делать выводы, а также креативность – умение генерировать новые идеи и подходы. Третья группа – социальная компетенция. Это навыки межличностного взаимодействия, способность к эмпатии, умение работать в коллективе, учитывать культурные особенности различных сообществ, с которыми предстоит коммуницировать. И, наконец, личностная компетенция. Здесь мы говорим о саморазвитии, самоорганизации, ответственности, инициативности, умении ставить цели и достигать их, а также о готовности к непрерывному обучению [Василенко 2014].

Целенаправленное формирование этих компетенций в процессе изучения немецкого языка открывает перед обучающимися неоспоримые преимущества. Они становятся более конкурентоспособными на рынке труда, поскольку работодатели ценят не только лингвистические знания, но и способность решать комплексные задачи. Кроме того, развитые компетенции способствуют их успешной интеграции в международное сообщество, облегчают академическую мобильность, повышают уверенность в себе и готовность к вызовам современного мира. Именно поэтому мы считаем крайне важным уделять этим аспектам особое внимание, интегрируя их в повседневную практику преподавания немецкого языка.

Основные виды ключевых компетенций и их значение
для развития личности обучающихся

Тип компетенции	Краткое определение	Значение для обучения	Значение для выпускника
Коммуникативная	Способность эффективно общаться на немецком языке	Успешное взаимодействие на уроках, понимание учебных материалов	Роль в профессиональной деятельности и международном сотрудничестве
Когнитивная	Способность к обучению, критическому мышлению и решению проблем	Глубокое усвоение знаний, анализ информации, самостоятельная работа	Адаптация к новым условиям, инновационная деятельность
Социальная	Умение работать в команде, сотрудничать и взаимодействовать	Успешное выполнение групповых заданий, обмен идеями, взаимопомощь	Работа в коллективе, построение деловых отношений

Личностная	Саморазвитие, ответственность, самосознание	Постановка целей, самоконтроль, формирование мотивации к обучению	Карьерный рост, устойчивость к стрессам, личное благополучие.
------------	---	---	---

Стратегии формирования компетенций

В предыдущем блоке мы проанализировали, «почему» важно уделять внимание развитию ключевых компетенций, выйдя за рамки чисто лингвистической подготовки. Теперь же мы переходим к самой сути – «как» это можно эффективно реализовать в условиях занятий по немецкому языку. Здесь мы погрузимся непосредственно в практические подходы, исследуя, каким образом можно интегрировать развитие таких универсальных навыков, как критическое мышление, креативность, умение работать в команде, и, конечно же, эффективная коммуникация, в повседневный учебный процесс. Мы рассмотрим как проверенные временем, так и новаторские методики, которые позволяют сделать занятия не просто источником знаний, но и настоящей лабораторией для формирования будущих специалистов, готовых к вызовам современного мира.

Важно понимать, что нет единого верного решения, но существует набор инструментов и подходов, которые в грамотном сочетании дают превосходные результаты. Начнем с понимания того, что интеграция – это не дополнительная нагрузка, а новый взгляд на структуру самого урока. Это означает, что каждое задание, каждый вид деятельности может быть продуман таким образом, чтобы одновременно развивать и языковые навыки, и одну или несколько ключевых компетенций. Например, при работе над определенной лексической темой, мы можем предложить обучающимся не просто выучить слова, а провести мини-исследование, используя немецкоязычные источники, сравнить информацию из разных статей, а затем представить свои выводы на немецком языке, аргументируя свою позицию. Это одновременно работа с лексикой, развитие навыков поиска и анализа информации, критического мышления и, конечно же, устной коммуникации [Захарова 2019].

Другой пример – проектная деятельность. Это, пожалуй, один из наиболее эффективных инструментов, где компетенции развиваются органично и комплексно. Проект может быть любым: от презентации о культуре Германии до туристического маршрута по Берлину или сценария короткометражного фильма на немецком языке.

В рамках такого проекта обучающиеся вынуждены решать множество задач: планировать работу, распределять роли, искать информацию, общаться

друг с другом (возможно, даже в рамках одной группы, если они не носители языка, то это уже развитие навыков межкультурной коммуникации), генерировать идеи, решать возникающие проблемы, презентовать свои результаты. На каждом этапе такого проекта, естественно, звучит немецкий язык, что обеспечивает постоянную языковую практику.

Ключевая идея здесь – перейти от пассивного усвоения материала к активному его применению и созданию. Немецкий язык становится не самоцелью, а мощным инструментом для достижения более широких, комплексных целей. Мы можем использовать дебаты на немецком языке, где обучающиеся учатся формулировать свою позицию, слушать оппонентов, находить аргументы и контраргументы – это прекрасно развивает не только речевой аппарат, но и способность к аналитическому мышлению и отстаиванию своей точки зрения. Ролевые игры, бизнес-симуляции, проблемные кейсы погружают учеников в реальные ситуации, где требуется применять немецкий язык для решения конкретных задач. Это развивает гибкость, адаптивность и быстроту принятия решений.

Важно также позаботиться о разнообразии. Не все обучающиеся одинаково хорошо чувствуют себя в проектной деятельности или в дебатах. Поэтому стоит применять разнообразные методики, чтобы каждый мог найти себя и раскрыть свой потенциал. Диалоговые упражнения, работа в парах и малых группах, мозговые штурмы, игры на запоминание и ассоциации, использование аутентичных материалов – песен, фильмов, статей, рекламы. Все эти инструменты, когда они целенаправленно применяются для развития конкретных компетенций, становятся мощным стимулом для роста. Например, анализ текстов песен на немецком языке может помочь ученикам не только расширить словарный запас и понять нюансы культурного контекста, но и развить навыки интерпретации, понимания эмоциональной составляющей языка и даже творческое мышление, предлагая свои варианты продолжения или изменения текста [Кошелева 2019].

Цифровые технологии открывают здесь новые горизонты. Интерактивные платформы, онлайн-ресурсы, инструменты для совместной работы, виртуальная реальность – все это может обогатить учебный процесс и сделать развитие компетенций более наглядным и увлекательным. Создание совместных онлайн-проектов с партнерами из других стран, участие в международных онлайн-конкурсах, использование образовательных игр, разработанных с учетом развития конкретных навыков – все это предоставляет уникальные возможности для обучающихся. Важно, чтобы преподаватель выступал не просто источником информации, а фасилитатором, который

направляет, поддерживает и помогает учащимся преодолевать трудности, стимулируя их самостоятельность и ответственность за процесс обучения [Михайлова 2020].

Практические стратегии для формирования
ключевых компетенций в обучении немецкому языку

Стратегия/Методика	Ключевые компетенции	Описание применения	Эффективность
Интерактивные дискуссии	Коммуникативная, Социокультурная	Обсуждение реальных ситуаций на немецком языке	Высокая
Проектная работа	Предметные, Межпредметные, Информационные	Разработка групповых проектов с использованием немецкого языка	Средняя
Симуляция деловых переговоров	Коммуникативная, Профессиональная	Рольевые игры, имитирующие профессиональные ситуации	Высокая
Использование аутентичных материалов	Лингвистическая, Культурная	Анализ текстов, видео, аудио материалов из немецкоязычных источников	Средняя

Методики и инструменты

Детально рассмотрим конкретные методики и инструменты, которые можно успешно применять на занятиях немецким языком. Наша задача – не просто передать ученикам знания, но и снабдить их инструментами для развития критического мышления, креативности, умения работать в команде и эффективно коммуницировать, что напрямую связано с их будущей профессиональной деятельностью [Ласкарева 2023].

Одним из наиболее эффективных подходов является проектная деятельность. Она позволяет ученикам выйти за рамки стандартного урока, самостоятельно ставить цели, искать информацию, анализировать ее, принимать решения и представлять результаты своей работы. Например, на среднем или продвинутом уровне владения языком можно предложить учащимся разработать виртуальный тур по историческим местам Германии, подготовить мультимедийную презентацию о немецких изобретателях или создать рекламный ролик для несуществующего продукта, ориентированного на немецкоязычный рынок. Такие проекты требуют не только глубокого изучения лексики и грамматики, но и навыков исследования, планирования,

сотрудничества и публичного выступления на иностранном языке. Проектная деятельность напрямую способствует развитию когнитивных компетенций, таких как анализ и синтез, а также личностных – ответственности и самостоятельности.

Не менее важными являются интерактивные методы обучения. Использование различных игр, дебатов, ролевых игр и мозговых штурмов делает процесс обучения более динамичным и увлекательным, а главное – активизирует коммуникативную компетенцию. Например, для отработки диалогической речи можно использовать ролевые игры, моделирующие типичные бытовые или профессиональные ситуации, такие как запись к врачу, собеседование при приеме на работу или деловая встреча. Дебаты же, проведенные на немецком языке на актуальные темы, стимулируют критическое мышление, умение аргументировать свою позицию и слушать оппонента. Мозговые штурмы, направленные на поиск решений какой-либо проблемы, прекрасно развивают креативность и командную работу.

В современном мире невозможно обойтись без цифровых технологий. Интеграция онлайн-ресурсов, образовательных платформ и мультимедийных инструментов значительно расширяет возможности преподавателя и обучающихся. Например, использование интерактивных досок, онлайн-тестов, обучающих видеороликов, а также платформ для совместной работы над документами позволяет сделать занятия более наглядными и практико-ориентированными. Такие инструменты, как Quizlet, Kahoot!, Padlet, или даже простые облачные сервисы для совместной работы, могут быть использованы для разнообразных упражнений: от тренировки лексики и грамматики до организации групповых проектов и обмена информацией. Цифровые технологии не только повышают мотивацию учащихся, но и развивают их цифровую грамотность, что является неотъемлемой частью современных ключевых компетенций.

Каждое из этих направлений – проектная деятельность, интерактивные методы и цифровые технологии – может быть реализовано через множество конкретных, адаптированных под уровень и интересы учеников заданий и упражнений. Например, в рамках проектной деятельности можно предложить учащимся создать собственный подкаст на немецком языке, посвященный культурным особенностям Германии или особенностям изучения языка. Использование интерактивных методов может включать в себя создание «живых» диктантов, где ученики по очереди диктуют друг другу фрагменты текста, или проведение «языкового кафе», где в неформальной обстановке отрабатываются различные разговорные темы. Цифровые инструменты

позволяют организовывать викторины, использовать виртуальные лаборатории для отработки лексики по профессиональной тематике или создавать интерактивные презентации. Важно помнить, что каждое задание должно быть целенаправленным и способствовать развитию одной или нескольких ключевых компетенций, а не только языковых навыков. Переходя от общих стратегий к конкретным методикам, мы видим, как много возможностей открывается перед нами для формирования всесторонне развитой личности, готовой к вызовам XXI века.

Сводная таблица методик и инструментов для формирования ключевых компетенций в обучении немецкому языку

Методика/ Инструмент	Развиваемые компетенции	Пример задания/упражнения
Проектная деятельность	Коммуникативная, учебно-познавательная, информационная	Создание презентации о культуре немецкоязычных стран с последующей защитой на немецком языке.
Интерактивные методы (дебаты, дискуссии)	Коммуникативная, социально-личностная, критическое мышление	Дебаты на тему 'Преимущества и недостатки изучения иностранных языков в современном мире' с использованием аргументации на немецком.
Цифровые технологии (онлайн-платформы, VR)	Информационная, учебно-познавательная, коммуникативная	Использование интерактивного онлайн-курса для отработки грамматических структур с последующим обсуждением результатов в виртуальной аудитории.
Ролевые игры	Коммуникативная, социально-личностная	Моделирование ситуации в ресторане или магазине с использованием немецкого языка для заказа/покупки и решения возможных проблем.

Оценка эффективности

Следующим важным аспектом является возможность оценить и проанализировать результат. Ведь если мы говорим о формировании компетенций, необходимо иметь возможность проследить динамику их развития. Следующий этап – анализ критериев и инструментов оценки, которые помогут нам увидеть реальный прогресс наших обучающихся, выходящий за рамки традиционных тестов и контрольных работ, и понять, насколько эффективно мы вооружаем их навыками, необходимыми для успеха в современном мире.

Как объективно оценить, насколько успешно ученики овладевают теми самыми ключевыми компетенциями, которые мы стремимся сформировать. Предыдущие этапы были посвящены тому, что такое эти компетенции, почему

они важны и как мы можем их развивать в процессе обучения немецкому языку. Теперь же необходимо определить, каким образом мы будем измерять этот прогресс.

Важно понимать, что оценка сформированности ключевых компетенций выходит за рамки традиционной проверки грамматических знаний или словарного запаса. Речь идет о комплексном подходе, который формирует у обучающихся готовность к решению нестандартных задач, эффективной коммуникации, работе в команде и самостоятельному обучению. Для этого нам необходимо разработать или адаптировать соответствующие критерии.

Критериями могут быть: глубина анализа информации, способность аргументировать свою точку зрения, эффективность взаимодействия с партнерами по команде, проявление инициативы и самостоятельности в решении проблем, а также гибкость в адаптации к новым условиям. Для каждого из этих критериев важно разработать четкие индикаторы, которые позволят нам наблюдать и фиксировать изменения в поведении и деятельности учеников.

Инструменты оценки также должны быть разнообразны. Помимо привычных тестов и контрольных работ, мы можем успешно применять наблюдение за работой учащихся в группах, анализ их проектных работ, портфолио, самооценку и взаимооценку. Важно, чтобы эти инструменты позволяли не только фиксировать уровень сформированности компетенций на определенном этапе, но и отслеживать динамику их развития на протяжении всего курса обучения. Такой подход позволит нам получить полную картину прогресса каждого ученика и внести необходимые коррективы в процесс обучения.

Таким образом, оценка эффективности – это не просто подведение итогов, но и неотъемлемая часть педагогического процесса, направленная на постоянное совершенствование наших методик и стратегий. Это позволяет убедиться, что формирование ключевых компетенций приносит результат, и выпускники готовы к вызовам современного мира.

Критерии и инструменты оценки
сформированности ключевых компетенций

Компетенция	Критерии оценки	Инструменты оценки	Примеры индикаторов
Коммуникативная	Успешность в решении коммуникативных задач	Ролевые игры, дискуссии, проектная работа	Способность аргументировать свою точку зрения, понимать собеседника

Социокультурная	Уровень понимания и применения норм межкультурного общения	Анализ кейсов, симуляции культурных сценариев	Знание традиций, этикета, толерантность
Учебно-познавательная	Способность к самостоятельному обучению и решению учебных задач	Самостоятельные проекты, рефлексивные дневники, тесты на анализ информации	Умение находить и обрабатывать информацию, ставить учебные цели
Информационная	Навыки поиска, анализа и использования информации	Исследовательские работы, создание презентаций	Умение работать с различными источниками, критически оценивать информацию

В заключении можно с уверенностью сказать, что формирование ключевых компетенций на занятиях немецким языком – это не просто модный тренд, а насущная необходимость. Традиционный подход, ориентированный исключительно на грамматику и лексику, становится недостаточным в контексте быстро меняющегося мира. Выпускники, обладающие лишь академическими знаниями, сталкиваются с серьезными трудностями при адаптации к профессиональным вызовам. Именно поэтому важно пересмотреть наши педагогические стратегии и методики.

Так, основная цель обучения второму иностранному языку – целенаправленно интегрировать развитие критического мышления, креативности, умения работать в команде и эффективно коммуницировать. Это не означает отказ от традиционных методов, но требует их переосмысления и дополнения для успешной подготовки действительно конкурентоспособных специалистов, готовых к активному участию в международном диалоге и профессиональной деятельности.

Список источников и литературы

1. Василенко С.С. Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов: немецкий язык как второй иностранный [Электронный ресурс]. Дис. ... канд. пед. наук, 2014. – URL : <https://www.dissercat.com/content/metodika-formirovaniya-kontseptnoi-kompetentsii-u-studentov-lingvistov-nemetskii-yazyk-kak-v> (дата обращения: 17.11.2025).

2. Захарова Е.Г. Инновационные технологии преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург : Русское слово, 2019. 150 с.

3. Кошелева Ю. Системы интенсивного обучения иностранным языкам как предмет психологического анализа [Электронный ресурс]. — Academia.edu,

2019. – URL : <https://www.academia.edu/100153865> (дата обращения: 17.11.2025).

4. Кузнецова И.В. Психология и методика преподавания иностранных языков. Екатеринбург : Уральский университет, 2022. 185 с.

5. Михайлова Н.Л. Современные подходы к обучению иностранным языкам. Москва : Высшая школа, 2020. 212 с.

6. Ласкарева М.В. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам. Казань : Книга, 2023. 238 с.

7. Лебедева В.А. Метапредметный подход в обучении иностранному языку как основное требование ФГОС [Электронный ресурс]. – Педагогический журнал онлайн, 2024. – URL : <https://ped-online.ru/metapredmetnyj-podkhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak-osnovnoe-trebovanie-fgos> (дата обращения: 17.11.2025).

8. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. Москва : ИНФРА-М, 1975. 296 с.

9. Тулеубаева Ш. Преимущества и сложности обучения немецкому языку как второму иностранному [Электронный ресурс]. – Карагандинский университет, 2025. – URL : <https://jainkwellpublishing.com/index.php/conferences/article/view/1539> (дата обращения: 17.11.2025).

References

1. Vasilenko S.S. Methods of forming conceptual competence in linguistics students: German as a second foreign language, PhD thesis, 2014, available at: <https://www.dissercat.com/content/metodika-formirovaniya-kontseptnoi-kompetentsii-u-studentov-lingvistov-nemetskii-yazyk-kak-v> (accessed: 17 November 2025), *in Russian*.

2. Zakharova E.G. Innovative technologies in foreign language teaching, Saint Petersburg, Russian Word Publ., 2019. 150 p., *in Russian*.

3. Kosheleva Yu. Intensive foreign language teaching systems as a subject of psychological analysis, Academia.edu, 2019, available at: <https://www.academia.edu/100153865> (accessed: 17 November 2025), *in Russian*.

4. Kuznetsova I.V. Psychology and methods of foreign language teaching, Ekaterinburg, Ural University Publ., 2022. 185 p., *in Russian*.

5. Mikhailova N.L. Modern approaches to foreign language teaching, Moscow, Higher School Publ., 2020. 212 p., *in Russian*.

6. Laskareva M.V. Competency-based approach in foreign language teaching, Kazan, Book Publ., 2023, 238 p., *in Russian*.

7. Lebedeva V.A. Metasubject approach in foreign language teaching as a main requirement of Federal State Educational Standard, Pedagogical Online Journal, 2024, available at: <https://ped-online.ru/metapredmetnyj-podkhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak-osnovnoe-trebovanie-fgos> (accessed: 17.11.2025), *in Russian*.

8. Passov E.I. Textbook on methods of foreign language teaching, Moscow, INFRA-M Publ., 1975. 296 p., *in Russian*.

9. Tuleubaeva Sh. Advantages and challenges of teaching German as a second foreign language, Karaganda University, 2025, available at: <https://jainkwellpublishing.com/index.php/conferences/article/view/1539> (accessed: 17.11.2025), *in Russian*.

Наши авторы

Агеева Екатерина Сергеевна, учитель английского языка Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с. Прималкинского» Прохладненского муниципального района

E-mail: ageeva4397@yandex.ru

Белоусова Оксана Анатольевна, старший методист лаборатории развития начального общего образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

E-mail: oksanabel72@yandex.ru

Бжекшиев Анзор Русланович, старший методист лаборатории развития математического и естественнонаучного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

E-mail: kaukas555@yandex.ru

Ворокова Мадина Хабижевна, учитель немецкого языка Муниципального казённого общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №7 имени Героя Советского Союза Калюжного Николая Гавриловича» г.о. Нальчик

E-mail: madina-vorokova@mail.ru

Кажаров Артур Гусманович, и.о. директора Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики, доктор исторических наук, доцент

E-mail: artur-kazharov@yandex.ru

Кучукова Зухура Жамаловна, заведующая лабораторией развития психолого-педагогического и инклюзивного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики, кандидат педагогических наук

E-mail: zuhura@list.ru

Мамишева Залина Заурбековна, старший методист лаборатории развития начального общего образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

E-mail: zalina.mamischeva.78@mail.ru

Мамсиров Хамитби Борисович, старший методист лаборатории развития социально-гуманитарного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики, доктор исторических наук, профессор

E-mail: mamsirhb@mail.ru

Мамхегов Астемир Билостанович, старший методист лаборатории развития математического и естественнонаучного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

E-mail: mamkhegov@mail.ru

Пшукова Анюта Мухамедовна, заместитель директора по учебно-воспитательной и методической работе Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодёжи» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

E-mail: rdt07@mail.ru

Сабанова Регина Хабасовна, заведующая лабораторией развития дошкольного общего образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

E-mail: sabanovaregina@mail.ru

Сокурова Инна Руслановна, учитель английского языка Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 14» г.о. Нальчик

E-mail: sokurova-inna@mail.ru

Our Authors

Ageeva Ekaterina Sergeevna, English Language Teacher of the Municipal Public Educational Institution "Secondary School of the of Primalkinsky" of the Prokhladnensky Municipal District

E-mail: ageeva4397@yandex.ru

Belousova Oksana Anatolievna, Senior Methodologist of the Laboratory for the Development of Primary General Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: oksanabel72@yandex.ru

Bzhekshiev Anzor Ruslanovich, Senior Methodologist of the Laboratory for the Development of Mathematics and Natural Science Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: kaukas555@yandex.ru

Vorokova Madina Khabizhevna, German Language Teacher of the Municipal Public Educational Institution "Secondary School No. 7 named after Hero of the Soviet Union Kalyuzhny Nikolai Gavrilovich" of Nalchik

E-mail: madina-vorokova@mail.ru

Kazharov Artur Gusmanovich, Acting Director of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor

E-mail: artur-kazharov@yandex.ru

Kuchukova Zuhura Zhamalovna, Head of the Laboratory for the Development of Psychological, Pedagogical and Inclusive Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, Candidate of Pedagogical Sciences

E-mail: zuhura@list.ru

Mamischeva Zalina Zaurbekovna, Senior Methodologist of the Laboratory for the Development of Primary General Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: zalina.mamischeva.78@mail.ru

Mamsirov Hamitbi Borisovich, Senior Methodologist of the Laboratory for the Development of the Social and Humanities Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, Doctor of Historical Sciences, Professor

E-mail: mamsirhb@mail.ru

Mamkhegov Astemir Bilostanovich, Senior Methodologist of the laboratory for the Development of Mathematics and Natural Science Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: mamkhegov@mail.ru

Pshukova Anyuta Mukhamedovna, Deputy Director for Education and Upbringing Affairs of the State Budgetary Institution of Additional Education "Palace for Children and Youth Creativity" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: rdt07@mail.ru

Sabanova Regina Khabasovna, Head of the Laboratory for the Development of Preschool and Elementary Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: sabanovaregina@mail.ru

Sokurova Inna Ruslanovna, English Language Teacher of the Municipal Public Educational Institution "Gymnasium No. 14" of Nalchik

E-mail: sokurova-inna@mail.ru

Научно-методический журнал
«Поиск научных решений»

№ 1 / 2026

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-1

Корректор Ахаева Л.Р.
Технический редактор Таов А.А.

Подписано к изданию:

25.03.2026

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики © 2025