ISSN 2412-8201

Pedagogy & Psychology Theory and practice

International scientific journal

№ 4 (66), 2026

Founder and publisher:
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2015 (October)

Volgograd, 2026

UDC 371+159.9
LBC 72

Pedagogy & Psychology. Theory and practice
International scientific journal, № 4 (66), 2026

The journal is founded in 2015 (October)
ISSN 2412-8201

The journal is issued 6 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Registration Certificate: ПИ № ФС 77 – 62058, 05 June 2015

Head editor: Teslina Olga Vladimirovna
Executive editor: Pankratova Elena Evgenievna

EDITORIAL BOARD:
Shadrin Nikolay Semenovich, Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Philosophical Sciences
Bobrova Lyudmila Vladimirovna, Candidate of Technical Sciences
Vodyanenko Galina Rudolfovna, Candidate of Pedagogical Sciences
Kovalenko Tatyana Anatolyevna, Candidate of Technical Sciences
Korneva Irina Pavlovna, Candidate of Technical Sciences
Larionov Maksim Viktorovich, Doctor of Biological Sciences
Kamolov Iftikhor Bakhtiyorovich, PhD of Pedagogical Sciences
Suleymanov Suleyman Fayzullayevich, Candidate of Medical Sciences
Saidova Kamola Uskanbaevna, Candidate of Philosophical Sciences
Islamov Sokhib Yakhshibekovich, Doctor of Agricultural Sciences
Plakhtiev Anatoly Mikhailovich, Doctor of Technical Sciences
Khuzhanazarov Uktam Eshtemirovich, Candidate of Biological Sciences
Ergashev Rustam Rakhimovich, Doctor of Technical Sciences
Seilbekov Berdiyar Bakhievich, Candidate of Economic Sciences
Dzhumanov Sherzod Safaralievich, PhD in Physics and Mathematics
Dzhumonov Dilshod Safarolievich, Doctor of Economic Sciences
Kilicheva Feruza Beshimovna, Candidate of Pedagogical Sciences
Barabanov Rodion Evgenievich, Ph.D., Candidate of Psychological Sciences
Mirazanashvili Nodar Georgievich, Doctor of Pedagogical Sciences

EDITORIAL STAFF:
Peskov Vadim Pavlovich, Ph.D. (Psychology)
Khamrakulov Abdullazhon Kadirovich, Candidate of Engineering Sciences
Dusmuratov Ganiybay Davletbaevich, Ph.D. in Economics
Normuminov Zhakhongir Abdusamievich, PhD of Technical Sciences
Siddikov Zohid Tulkinovich, Candidate of Economic Sciences
Khudayarov Berdirasul Mirzaevich, Doctor of Technical Sciences
Tadjibaev Ikram Uralbaevich, Candidate of Physical and Mathematical Sciences

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.
Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 "G", office 312
E-mail: scippjournal@mail.ru
Website: http://scippjournal.ru/

Founder and publisher: «Scientific survey» Ltd.

© Publishing House «Scientific survey», 2026

УДК 371+159.9
ББК 72

Педагогика & Психология. Теория и практика
Международный научный журнал, № 4 (66), 2026

Журнал основан в 2015 г. (октябрь)
ISSN 2412-8201

Журнал выходит 6 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77 – 62058 от 05 июня 2015 г.

Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна
Ответственный редактор: Панкратова Елена Евгеньевна

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук
Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук
Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук
Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук
Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук
Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук
Камолов Ифтихор Бахтиёрович, доктор философии (PhD) педагогических наук
Сулейманов Сулейман Файзуллаевич, кандидат медицинских наук
Саидова Камола Усканбаевна, кандидат философских наук
Исламов Сохиб Яхшибекович, доктор сельскохозяйственных наук
Плахтиев Анатолий Михайлович, доктор технических наук
Хужаназаров Уктам Эштемирович, кандидат биологических наук
Эргашев Рустам Рахимович, доктор технических наук
Сеилбеков Бердияр Бахиевич, кандидат экономический наук
Джуманов Шерзод Сафаралиевич, PhD физико-математических наук
Джумонов Дилшод Сафаролиевич, доктор экономических наук
Киличева Феруза Бешимовна, кандидат педагогических наук
Барабанов Родион Евгеньевич, доктор философии, кандидат психологических наук
Миразанашвили Нодар Георгиевич, доктор педагогических наук

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:
Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук
Хамракулов Абдуллажон Кадирович, кандидат технических наук
Дусмуратов Ганийбай Давлетбаевич, кандидат экономических наук
Нормуминов Жахонгир Абдусамиевич, PhD технических наук
Сиддиков Зохид Тулкинович, кандидат экономический наук
Худаяров Бердирасул Мирзаевич, доктор технических наук
Таджибаев Икрам Уралбаевич, кандидат физико-математических наук

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312
E-mail: scippjournal@mail.ru
Website: http://scippjournal.ru/

Учредитель и издатель: ООО «Научное обозрение»

© Publishing House «Scientific survey», 2026

CONTENTS

PEDAGOGY

Higher education

Chan Zholin
METHODS OF RUSSIAN MUSIC EDUCATION IN VOCAL AND CHORAL WORK AT A MUSIC LESSON IN PRIMARY SCHOOLS IN CHINA.....6

Information technology and education

Li Eryong
FROM BINARY STRUCTURE TO TRIAD SYNERGY: TRANSFORMING THE PARADIGM OF HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....10

Education and religion

Stulova G.P.
THE ROLE OF MUSIC AND SINGING IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS 'SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES.....17

Physical education

Polyakova E.L.
STRUCTURE OF THE PROGRAM OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON PHYSICAL CULTURE IN PRIMARY SCHOOL AGE.....23

PSYCHOLOGY

Other aspects of applied psychology

Pham Thi Hai Yen
ACADEMIC INTEGRITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS: THE GAP BETWEEN PERCEPTION AND BEHAVIOUR IN A CROSS-CLASSIFIED MULTILEVEL MODEL.....30

Educational psychology

Mikita M.K.
COMMUNICATION THEATER AS A WAY TO SOCIALIZE CHILDREN WITH DISABILITIES (AUTISM SPECTRUM DISORDERS).....36

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Высшее образование

Чан Жолин
МЕТОДЫ РОССИЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЕ НА УРОКЕ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КИТАЯ.....6

Информационные технологии и образование

Ли Эрюн
ОТ БИНАРНОЙ СТРУКТУРЫ К ТРИАДНОЙ СИНЕРГИИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....10

Образование и религия

Стулова Г.П.
РОЛЬ МУЗЫКИ И ПЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ.....17

Физическое воспитание

Полякова Е.Л.
СТРУКТУРА ПРОГРАММЫ ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....23

ПСИХОЛОГИЯ

Другие аспекты прикладной психологии

Фам Тхи Хай Йен
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ СТУДЕНТОВ: РАЗРЫВ МЕЖДУ ВОСПРИЯТИЕМ И ПОВЕДЕНИЕМ В ПЕРЕКРЁСТНО-КЛАССИФИЦИРОВАННОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ.....30

Педагогическая психология

Микита М.К.
КОММУНИКАТИВНЫЙ ТЕАТР КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА).....36

ПЕДАГОГИКА

Higher education
Высшее образование

УДК 372.878

МЕТОДЫ РОССИЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЕ НА УРОКЕ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КИТАЯ

Чан Жолин, аспирант кафедры музыкального образования
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург), Россия

Аннотация. *Статья посвящена сопоставительному анализу методов вокально-хоровой работы на уроках музыки в начальных школах России и Китая. Охарактеризованы ключевые виды музыкальной деятельности на школьном уроке в российской традиции (восприятие, пластическое интонирование, игра на элементарных инструментах, хоровое пение) и их соотношение с китайской моделью, где хоровое пение выступает доминантным видом учебной активности. Выявлена общность формируемых вокально-хоровых навыков – певческое дыхание, певческая установка, дикция, звуковедение – при различной расстановке методических акцентов. Описаны конкретные методы российской хоровой педагогики (ассоциативный, кинестетический, наглядный) и прослежена их адаптация в практике китайских учителей музыки с учётом национальных культурных традиций. Сделан вывод о продуктивности российско-китайского методического трансфера при условии сохранения национальной специфики каждой из систем.*

Ключевые слова: *вокально-хоровая работа, урок музыки, начальная школа, Россия, Китай, певческие навыки, пластическое интонирование, кинестетический подход.*

Школьный урок музыки в России прошёл длительный путь трансформации — от «урока пения», как он именовался в дореволюционных и советских программах начала XX столетия, до многосоставного музыкального занятия, объединяющего несколько видов деятельности учащихся. Современный урок, выстроенный на концептуальной основе системы Д. Б. Кабалевского, включает четыре основных вида музыкальной активности: восприятие музыки, пластическое интонирование, игру на элементарных музыкальных инструментах и хоровое пение [4, с. 201]. Стержневым, системообразующим видом в российской традиции признаётся восприятие — именно через слушание и осмысление музыкального материала выстраиваются связи с остальными формами работы, что не всегда учитывается в подобных исследованиях [7, с. 26]. Хоровая деятельность, однако, не уступает восприятию по объёму урочного времени и педагогическому значению: вокально-хоровые навыки формируются на каждом занятии, а концертные выступления рассматриваются как закономерный итог учебного процесса [5, с. 520].

Китайский урок музыки в начальной школе обнаруживает иную конфигурацию приоритетов. Анализ нормативных документов КНР и региональных учебных программ показывает, что хоровое пение занимает центральное, доминантное положение среди всех видов музыкальной деятельности [1, с. 53]. Отчасти это обусловлено отсутствием единого государственного учебника по музыке: каждая провинция — от Гуандуна до Хэйлунцзяна — разрабатывает собственные учебные материалы, и в подавляющем большинстве из них именно хоровое исполнение песен составляет содержательное ядро урока (так, в учебнике издательства «Жэньминь цзяоюй» для второго класса раздел «Пение» занимает более 60 % урочного времени, а в пособиях провинции Цзянсу хоровое разучивание национальных песен включено в каждый тематический модуль) [9, с. 77]. Исследователи фиксируют и другую особенность: в китайской школе слабее, чем в российской, представлены такие виды активности, как пластическое интонирование и инструментальное музицирование, тогда как слушание музыки, напротив, последовательно подчинено задачам вокального воспроизведения [3, с. 170]. Практика, когда дети сначала разучивают песню, а затем прослушивают её в эталонном

© Чан Жолин / Chan Zholin, 2026

исполнении, типична для большинства китайских школ и принципиально отличается от российской логики «от восприятия — к исполнению».

При всех различиях в компоновке урока базовая номенклатура формируемых вокально-хоровых навыков в России и Китае практически совпадает. Четыре взаимосвязанных компонента — певческое дыхание, певческая установка, дикция и звуковедение — образуют фундамент певческой деятельности младшего школьника вне зависимости от национальной принадлежности образовательной системы [11, с. 144]. Певческое дыхание обеспечивает фонационную опору и протяжённость фразы; певческая установка (положение корпуса, плечевого пояса, головы) создаёт физиологические предпосылки для свободного звукоизвлечения; дикция отвечает за артикуляционную ясность и донесение словесного текста; звуковедение определяет характер соединения тонов — от legato до staccato. С.Ю.Морева подчёркивает, что именно комплексность формирования данных навыков, а не изолированная отработка каждого из них, обеспечивает эстетический результат хорового пения как вида учебной деятельности [7, с. 28].

Российская методическая традиция выработала ряд инструментов, эффективность которых подтверждена десятилетиями школьной практики. Ассоциативный метод, востребованный при работе над певческим дыханием, опирается на образные сравнения, доступные ребёнку младшего школьного возраста: «надуваем воздушный шарик животом», «вдыхаем аромат цветка», «тянем длинную ниточку». И.В. Королёва отмечает, что подобные ассоциации позволяют избежать излишней анатомизации процесса дыхания и сохраняют игровую природу урока музыки в начальной школе [4, с. 203]. Кинестетический подход, получивший развёрнутое обоснование в исследовании Н,В. Горбачевой, вводит двигательную составляющую в вокально-хоровое обучение: плавные движения рук моделируют протяжённость звука, корпус участвует в создании ощущения музыкальной фразы, а согласованность жестов хорового коллектива формирует ансамблевую слитность [2, с. 58]. Наглядный метод — показ учителем правильного певческого звука, демонстрация положения рта и гортани — остаётся универсальным приёмом, особенно на начальном этапе постановки голоса, когда словесная инструкция ещё недостаточно эффективна для ребёнка семи-восьми лет [5, с. 519]. Приведённых трёх методов достаточно, чтобы охватить дыхательный, интонационно-двигательный и артикуляционно-слуховой аспекты начальной вокально-хоровой подготовки.

Китайские учителя музыки активно заимствуют российские методы, но используют их в преломлении к национальным культурным традициям — и в этом, собственно, заключается главная исследовательская интрига. Тот же ассоциативный метод при работе с дыханием наполняется образами, почерпнутыми из китайской природы и традиционной эстетики: «дышим, как ветер над рисовым полем», «тянем звук, словно облако над горой». Хуан Сяньгэ, анализируя современное состояние хорового обучения в КНР, фиксирует парадоксальную ситуацию: при высоком интересе педагогов к российским наработкам их системное внедрение сдерживается дефицитом адаптированных методических пособий на китайском языке [8, с. 123]. Пластическое интонирование, широко применяемое в российских школах, в Китае нередко замещается элементами традиционной жестовой культуры — например, движениями, заимствованными из пекинской оперы или народных танцев, что придаёт хоровому исполнительству узнаваемый национальный колорит [6, с. 316]. Показательно и то, что китайские педагоги склонны усиливать визуальную составляющую наглядного метода: учитель не просто демонстрирует певческий приём, но сопровождает показ иероглифической записью текста песни на доске, соединяя музыкальное и лингвистическое обучение в едином акте [3, с. 78].

Сопоставление российского и китайского опыта вокально-хоровой работы в начальной школе обнаруживает не механическое заимствование, а избирательную, зачастую творческую адаптацию методов. Российская система даёт Китаю отточенный инструментарий — ассоциативный, кинестетический, наглядный методы, последовательность формирования навыков от певческой установки через дыхание и звуковедение к дикции и хоровому ансамблю, — однако китайская сторона пропускает этот инструментарий сквозь фильтр собственной культурной традиции, и продукт на выходе неизбежно приобретает национальную окраску. Доминирование хорового пения над другими видами музыкальной активности в китайском уроке, в отличие от российской модели, где восприятие сохраняет статус системообразующего начала, — не слабость и не преимущество одной из систем, а отражение глубинных педагогических установок каждой страны [10, с. 175]. Интенсификация российско-китайского сотрудничества в сфере музыкального образования,

зафиксированная в последние годы — от совместных образовательных программ до диссертационных исследований китайских аспирантов в российских педагогических университетах, — создаёт предпосылки для более глубокой интеграции методических достижений обеих школ [9, с. 85]. Перспективным направлением дальнейших исследований может стать экспериментальная проверка результативности конкретных российских методов вокально-хоровой работы в условиях китайской начальной школы с количественной фиксацией динамики певческих навыков по каждому из выделенных критериев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ван, Ч.Ч., Чжан, Ц. Музыкально-певческое воспитание детей в Китае: история и современность // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2022. – № 6 (87). – С. 52–57.

2. Горбачева, Н.В. Вокально-хоровое обучение младших школьников на основе кинестетического подхода. – М.: Перо, 2021. – 82 с.

3. Ин, Х., Тагариева, И.Р. Организация вокально-хоровой деятельности в музыкальном образовании Китая // Молодежный вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2024. – № 1. – С. 75–80.

4. Королева, И.В. Вокально-хоровая работа на уроках музыки в начальных классах общеобразовательной школы // Образовательный форсайт. – 2023. – № 1 (17). – С. 200–204.

5. Косарева, А.С. Организация вокально-хоровой работы на уроках музыки в школе // Инновационное образовательное пространство: теория и практика: сб. статей. – М., 2024. – С. 518–522.

6. Лю, Ц. Развитие музыкального мышления участников подростковых хоров китайских учреждений дополнительного образования (из опыта работы) // Bulletin of Art and Education. – 2026. – № 3. – С. 313–320.

7. Морева, С.Ю. Теоретическая модель эстетического воспитания младших школьников в процессе формирования вокально-хоровых навыков // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – Т. 4, № 16. – С. 24–32.

8. Хуан Сяньгэ. Обучение хоровому искусству в Китае на современном этапе: проблемы и решения // ACADEMIA: музыкознание, исполнительство, педагогика. – 2023. – № 2 (7). – С. 121–126.

9. Чан, М. Диалог о музыкальном образовании между Китаем и Россией: историческое наследие, современные вызовы и перспективы будущего сотрудничества // Образование в сфере искусства. – 2024. – № 1 (23). – С. 81–88.

10. Чжоу, Ю. Методологические подходы к анализу реализации российских традиций вокальной педагогики в музыкальном образовании Китая // Исследования молодых ученых: материалы CVII Междунар. науч. конф. – Казань, 2025. – С. 163–182.

11. Шестопалова, О.В. Работа над развитием певческих навыков в процессе вокально-хоровой деятельности на уроках музыки в начальной школе // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сб. трудов 63-й междунар. науч.-практ. конф. – Белгород, 2024. – С. 143–146.

REFERENCES

1. Van Ch.Ch., Chzhan Ts. Muzykal'no-pevcheskoe vospitanie detei v Kitae: istoriya i sovremennost' [Music and Singing Education of Children in China: History and Modernity]. Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. 2022. No. 6 (87). P. 52–57.

2. Gorbacheva N.V. Vokal'no-khorovoe obuchenie mladshikh shkol'nikov na osnove kinesteticheskogo podkhoda [Vocal and Choral Training of Primary School Children Based on the Kinesthetic Approach]. Moscow: Pero, 2021. 82 p.

3. In Kh., Tagarieva I.R. Organizatsiya vokal'no-khorovoi deyatel'nosti v muzykal'nom obrazovanii Kitaya [Organization of Vocal and Choral Activities in Music Education in China]. Molodezhnyi vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully. 2024. No. 1. P. 75–80.

4. Koroleva I.V. Vokal'no-khorovaya rabota na urokakh muzyki v nachal'nykh klassakh obshcheobrazovatel'noi shkoly [Vocal and Choral Work at Music Lessons in Primary School]. Obrazovatel'nyi forsait. 2023. No. 1 (17). P. 200–204.

5. Kosareva A.S. Organizatsiya vokal'no-khorovoi raboty na urokakh muzyki v shkole [Organization of Vocal and Choral Work at Music Lessons at School]. Innovatsionnoe obrazovatel'noe prostranstvo: teoriya i praktika: sb. statei. Moscow, 2024. P. 518–522.

6. Lyu Ts. Razvitie muzykal'nogo myshleniya uchastnikov podrostkovykh khorov kitaiskikh uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya (iz opyta raboty) [Development of Musical Thinking of Teenage Choir Members in Chinese Supplementary Education Institutions]. Bulletin of Art and Education. 2026. № 3. P. 313–320.

7. Moreva S.Yu. Teoreticheskaya model' esteticheskogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov v protsesse formirovaniya vokal'no-khorovykh navykov [Theoretical Model of Aesthetic Education of Primary School Children in the Process of Forming Vocal and Choral Skills]. Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. 2011. Vol. 4, no. 16. P. 24–32.

8. Khuan Syange. Obuchenie khorovomu iskusstvu v Kitae na sovremennom etape: problemy i resheniya [Teaching Choral Art in China at the Present Stage: Problems and Solutions]. ACADEMIA: muzykoznanie, ispolnitel'stvo, pedagogika. 2023. No. 2 (7). P. 121–126.

9. Chan M. Dialog o muzykal'nom obrazovanii mezhdu Kitaem i Rossiei: istoricheskoe nasledie, sovremennye vyzovy i perspektivy budushchego sotrudnichestva [Dialogue on Music Education between China and Russia: Historical Heritage, Modern Challenges and Prospects for Future Cooperation]. Obrazovanie v sfere iskusstva. 2024. No. 1 (23). P. 81–88.

10. Chzhou Yu. Metodologicheskie podkhody k analizu realizatsii rossiiskikh traditsii vokal'noi pedagogiki v muzykal'nom obrazovanii Kitaya [Methodological Approaches to the Analysis of the Implementation of Russian Vocal Pedagogy Traditions in Music Education in China]. Issledovaniya molodykh uchenykh: materialy CVII Mezhdunar. nauch. konf. Kazan, 2025. P. 163–182.

11. Shestopalova O.V. Rabota nad razvitiem pevcheskikh navykov v protsesse vokal'no-khorovoi deyatel'nosti na urokakh muzyki v nachal'noi shkole [Work on the Development of Singing Skills in the Process of Vocal and Choral Activities at Music Lessons in Primary School]. Nauka i obrazovanie: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt: sb. trudov 63-i mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Belgorod, 2024. P. 143–146.

Материал поступил в редакцию 20.07.26

METHODS OF RUSSIAN MUSIC EDUCATION IN VOCAL AND CHORAL WORK AT A MUSIC LESSON IN PRIMARY SCHOOLS IN CHINA

Chan Zholin, Graduate Student, Department of Music Education
Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg), Russia

Abstract. *The article is devoted to a comparative analysis of methods of vocal and choral work in music lessons in primary schools in Russia and China. Key types of musical activities at the school lesson in the Russian tradition (perception, plastic intonation, playing elementary instruments, choral singing) and their relationship with the Chinese model, where choral singing acts as a dominant type of educational activity, are characterized. A commonality of formed vocal and choral skills was revealed – singing breathing, singing attitude, diction, sound eating – with different arrangement of methodological accents. Specific methods of Russian choral pedagogy (associative, kinesthetic, visual) are described and their adaptation in the practice of Chinese music teachers, taking into account national cultural traditions, is traced. A conclusion was made about the productivity of the Russian-Chinese methodological transfer, provided that the national specifics of each of the systems are preserved.*

Keywords: *vocal and choral work, music lesson, elementary school, Russia, China, singing skills, plastic intonation, kinesthetic approach.*

Information technology and education
Информационные технологии и образование

УДК 371

ОТ БИНАРНОЙ СТРУКТУРЫ К ТРИАДНОЙ СИНЕРГИИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА*

Ли Эрюн, постдокторант искусствоведения, профессор
Академия музыки, «Университет Джимэй» (Сямынь, Фуцзянь), КНР
E-mail: lieryong@yandex.by

Аннотация. *Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта коренным образом перестраивает фундаментальную логику высшего образования. Традиционная бинарная структура «преподаватель – студент» ускоряет свою трансформацию в тройственную модель «преподаватель – интеллектуальный агент – студент». Данное преобразование не является простым технологическим наслоением, а представляет собой системную парадигмальную реконструкцию, затрагивающую образовательные концепции, субъектные отношения, производство знаний и систему оценки. На основе обобщения отечественных и зарубежных исследований в данной статье предлагается концептуальная модель синергетического взаимодействия в триаде «преподаватель – студент – машина», систематически раскрываются механизмы координации трёх субъектов в конструировании знаний, формировании компетенций и развитии мышления, анализируется диалектическая взаимосвязь между технологическим расширением возможностей и гуманистическим фундаментом, а также рассматриваются границы, риски и механизмы регулирования субъект-технологического взаимодействия. Исследование показывает, что изменения, привносимые искусственным интеллектом, являются не «аддитивным улучшением», а «парадигмальной реконструкцией». Ключевой вопрос высшего образования сместился с «принимать или не принимать AI» на «как эффективно использовать AI», причём решающим фактором выступает преодоление инструменталистского мышления и построение новой экосистемы интеллектуального образования, ориентированной на человеческое развитие.*

Ключевые слова*: искусственный интеллект, высшее образование, образовательная парадигма, человеко-машинное взаимодействие, тройственная модель.*

I. Введение

В 2025 году девять министерств и ведомств Китая опубликовали «Мнение об ускорении цифровизации образования», в которых чётко указано на необходимость «углубить применение больших образовательных моделей, стимулировать интеллектуальную модернизацию образовательных программ, учебно-методического обеспечения и системы обучения, интегрировать технологии искусственного интеллекта во все элементы и весь процесс образования и преподавания». В том же году ЮНЕСКО опубликовала «Рамочную основу компетенций учителей в области искусственного интеллекта», охватывающую 15 модулей ИИ-компетентности, распределённых по 5 уровням и 3 градациям. Политический импульс и международный консенсус свидетельствуют о том, что интеграция ИИ в образование перешла из категории «желательной» в «обязательную», эволюционировав от локальных пилотных проектов к системной трансформации.

Однако глубокая интеграция технологий и образования далеко не сводится к их простому внедрению в качестве вспомогательных инструментов. В настоящее время вузы применяют ИИ-технологии главным образом в таких задачах, как проверка домашних заданий, рассылка учебных материалов и ответы на вопросы, при этом «акцент делается на повышении эффективности, а не на структурной реконструкции». Хотя ИИ включён в образовательный процесс, он «в основном остаётся на периферии и не затрагивает организационную логику учебного процесса». Более глубокая

© Ли Эрюн / Li Eryong, 2026

проблема заключается в следующем: когда ИИ может «писать за студента» и «учиться за студента», активное мышление и способность студентов к глубокому осмыслению материала оказываются под угрозой. Когда технология становится средством быстрого реагирования, студент может низводиться до роли простого «исполнителя», что нивелирует критический и созидательный потенциал образования.

Перед лицом этих вызовов высшее образование нуждается в систематическом осмыслении на теоретическом уровне: как именно ИИ меняет фундаментальную логику преподавания? Какие отношения должны быть установлены между тремя субъектами — «преподаватель, студент, искусственный интеллект»? Как сохранить сущностные цели образования в условиях технологической экспансии? Опираясь на массив существующих исследований, данная статья предлагает аналитическую схему синергии в триаде «преподаватель – студент – искусственный интеллект», призванную стать теоретическим ориентиром для парадигмальной трансформации высшего образования в эпоху ИИ.

II. От бинарности к тройственности: парадигмальная революция образовательной структуры

1. Ограничения традиционной бинарной схемы «преподаватель – студент»

Традиционная структура высшего образования строится на бинарных отношениях «преподаватель – студент». В этой парадигме преподаватель выступает главным транслятором знаний и носителем авторитета, студент — пассивным получателем и конструктором знаний. Основой преподавания служит лекционная аудиторная работа, а главным оценочным средством — стандартизированные экзамены. Данная структура в индустриальную эпоху обеспечивала обеспечивала высокую эффективность массовой подготовки кадров, однако сегодня её ограничения становятся всё более очевидными: унифицированный темп обучения не позволяет в полной мере учитывать индивидуальные особенности студентов; содержание обучения формируется как закрытая система, а обновление знаний отстаёт от динамики социального и технологического развития; взаимодействие преподавателя и студентов строится преимущественно на однонаправленной трансляции знаний, что оставляет ограниченное пространство для развития критического мышления и креативных способностей студентов.

2. Формирование триадной модели «преподаватель – студент – искусственный интеллект»

Вторжение ИИ разрушает эту замкнутую структуру. На Всемирном форуме ректоров университетов (2025 г.) был выработан ключевой консенсус: ИИ перестаёт быть просто вспомогательным исследовательским инструментом, он выступает катализатором глобальной парадигмальной революции в образовании. Ректор Чжэцзянского университета Ма Яньминь отметил, что бинарная модель «преподаватель – студент» начинает трансформироваться в триаду «преподаватель – интеллектуальный агент – студент». Проректор Сямыньского университета Ли Чжиюн дополнил, что аудитория трансформируется в «образовательное сообщество» с глубоким взаимодействием и совместной познавательно-исследовательской деятельностью всех участников триады.

Сущность триадной модели заключается в том, что ИИ перестаёт быть пассивным инструментом и приобретает статус «квазисубъекта» — полноценного участника образовательного процесса. Он берет на себя функции поиска и систематизации информаци, генерации контента, анализа учебной деятельности, формирования персонализированных рекомендаций и т.д., тем самым высвобождая преподавателя от рутинной работы и расширяя границы учебной деятельности студентов. Ряд исследователей характеризуют этот сдвиг как переход от ассиметричной модели «я учу — ты учишься» к «мы строим вместе», от «монолога с кафедры» к «человеко-машинному взаимодействию». Образовательное пространство перестаёт быть только местом трансляции знаний и становится динамическим сообществом, в котором участвуют «человек – искусственный интеллект – обучение».

3. Парадигмальная революция, а не технологическая надстройка

Особо подчеркнём, что формирование триадной модели — это не просто добавление технологического элемента, а фундаментальная трансформация самой логики педагогического процесса. Как точно отмечают некоторые исследователи, изменения, привносимые ИИ, являются «не аддитивным улучшением, а парадигмальнмальной транформацией». Эта трансформация проявляется

на нескольких уровнях: в образовательной философии — смещение центра тяжести с «преподавания» на «учение»; в режиме обучения — переход от «стандартизации» к «персонализации»; в производстве знаний — переход от однонаправленной трансляции к совместному созиданию; в оценочной деятельности — переход от итогового контроля к комплексной многомерной интеллектуальной оценке.

С точки зрения эволюции исследовательских парадигм, зарубежные исследования прошли три этапа: технологическое исследование, углубление применения и парадигмальная трансформация. В настоящее время они движутся от применения одиночных технологических решений к их комплексной интеграции, от универсальных решений к персонализированным и прецизионным сервисам. Отечественные исследования также прошли путь от начальной информатизации образования через этап интеграции ИИ в образовательный процесс к нынешнему этапу глубокой трансформации образовательной парадигмы. Эта историческая траектория показывает, что парадигмальная трансформация стала центральной темой этой научной области.

III. Внутренние механизмы синергии триадной модели «преподаватель – студент – искусственный интеллект»

1. Переопределение ролей

В триадной модели роли преподавателя, студента и ИИ требуют кардинального переосмысления.

Преподаватель трансформируется из «транслятора знаний» в «когнитивного наставника», «проектировщика учебных задач» и «фасилитатора ценностного обсуждения». Некоторые исследования ещё более конкретизируют эту роль как «дизайнера учебной экосистемы»: преподаватель перестаёт выполнять преимущественно функцию передачи знаний и берёт на себя проектирование траекторий обучения, создание проблемных ситуаций, стимуляции глубокого мышления и обеспечения ценностных ориентиров. Ректор шанхайского университета Цзяотун Дин Куйлин подчеркнул, что «наше эмпатическое и эмоциональное отношение к студентам невозможно заменить искусственным интеллектом». Это означает, что незаменимость преподавателя смещается из плоскости «авторитета знаний" в плоскость "наставника-воспитателя».

Искусственный интеллект выступает в роли «динамического когнитивного партнёра» или «вспомогательного опорного элемента». На него возлагаются функции обработки больших массивов информации, персонализированного предоставления образовательных ресурсов, анализа учебной активности, обеспечения оперативной обратной связи и т.п. При этом он не может и не должен подменять преподавателя в сфере ценностных суждений и эмоционально-коммуникативныго взаимодействия. Следует предостеречь, что если ИИ позиционируется как «инструмент быстрого получения готовых ответов», обучающийся может оказаться в роли «исполнителя задач и пассивного потребителя контента» — это и есть риск, порождаемый неверным позиционированием технологии искусственного интеллекта.

Студент трансформируется из «пассивного обучаемого» в «соавтора, конструирующего знания в диалоге с ИИ и участвующего в постановке задач вместе с преподавателем» — иными словами, становится «активным смыслостроителем». Сущность учения смещается от пассивного «принятия» к активному «порождению», от «запоминания» к «творению».

2. Три механизма синергетического взаимодействия

Опираясь на теорию распределённого познания, ряд исследователей предложили трёхуровневую архитектуру механизмов в рамках парадигмы симбиоза человека и искусственного интеллекта:

Первый — совместное конструирование знаний. Преподаватель, студент и ИИ совместно порождают разветвленные смысловые структуры. Преподаватель проектирует учебную экосистему, ИИ предоставляет графы знаний и ресурсную поддержку, а студент в интеракции с машиной активно выстраивает собственную систему знаний. Ядро этого механизма — переход от «трансляции знаний» к «соконструированию знаний».

Второй — совместное формирование мышления. Создаётся двойная система поддержки, состоящая из «ИИ-оппонента, стимулирующего логику» и «ценностно-ориентированного эксперта-наставника». Посредством диалога с машиной, критического оспаривания, многоперспективного аргументирования и других приёмов перестраиваются навыки мышления высокого уровня. Этот

механизм даёт ответ на широко распространённое опасение по поводу «размывания способности к глубокому мышлению под влиянием ИИ».

Третий — самопорождение когнитивных способностей. Ступенчатые задачи и встроенные в ИИ метакогнитивные опоры интегрируются в процесс обучения, способствуя переходу студента от опоры на внешнюю поддержку к самостоятельному формированию внутренних метакогнитивных способностей. Это конечная цель триадной синергии — не сделать студента зависимым от ИИ, а через посредничество ИИ помочь ему обрести самостоятельное мышление высокого уровня.

3. Практическая реализация триадной синергии

На практическом уровне уже апробированы разнообразные модели триадного взаимодействия. Предложена, например, парадигма «преподаватель – ИИ – студент» с трёхэтапным смешанным обучением (до занятия, во время занятия, после занятия) и трёхмерным замкнутым циклом (время, пространство, методы и содержание), обеспечивающим интеллектуальную поддержку на всех этапах обучения. В области персонализированного обучения ИИ реализует путь «точное выявление потребностей → динамическое сопоставление ресурсов → научная оценка результатов», формируя интеллектуальную систему преподавания. В сфере оценивания технологии ИИ поддерживают переход от итогового контроля к процессуальному мониторингу, позволяя динамически отслеживать и точно диагностировать весь ход обучения студента.

Эти практики показывают, что триадная синергия «преподаватель – студент – искуственный интеллект» — не абстрактная теоретическая конструкция, а постепенно подтверждаемая образовательная реальность.

IV. Трансформация роли преподавателя и построение цифровой компетентности

1. Структурная трансформация роли преподавателя

Становление тройственной модели предъявляет требования структурной трансформации к преподавателю. Ему необходимо совершить многоплановый переход: от транслятора знаний к дизайнеру обучения, от оценщика к фасилитатору учения, от одиночного работника к многомерному коллаборатору, от пользователя технологий к лидеру технологических изменений. Суть этой трансформации — движение от центральности «преподавания» к направляющей роли «учения».

«Рамочная основа компетенций учителей в области искусственного интеллекта», опубликованная ЮНЕСКО в 2024 году, служит системным ориентиром в этом процессе. Она строится вокруг «гуманоцентричной концепции» и охватывает 5 уровней компетенций и 3 градации («освоение, углубление, созидание»), предлагая операционализируемые пути развития ИИ-компетентности учителей.

2. Системное построение цифровой компетентности

Согласно современным исследованиям, формирование ИИ-компетентности преподавателей должно выходить за рамки чисто операционно-технического измерения и переходить к системной модели способностей. Предлагается, что ИИ-компетентность преподавателя должна включать четыре базовых измерения: базовое понимание ИИ, применение инструментов, педагогический дизайн, этика и критическое осмысление. На этой основе необходимо разрабатывать уровневые траектории повышения квалификации по принципу «общая база, дифференциация по направлениям, индивидуализация по потребностям», учитывая различные этапы профессионального развития преподавателей.

В сфере высшего образования повышение цифровой компетентности преподавателей особенно актуально. Некоторые вузы уже приступают к созданию постоянных механизмов координации интеллектуальных аудиторий, «интегрируя в единое поле зрения эксплуатацию платформ, реорганизацию курсов, использование данных и поддержку преподавателей и студентов». Однако в целом переход преподавателя от «пользователя технологий» к «лидеру технологий» по-прежнему сталкивается с множеством препятствий — концептуальных, компетентностных и институциональных.

V. Возвращение субъектности студента и развитие глубокого обучения

1. Предостережение против риска «подмены мышления технологией»

В триадной синергии наибольшего внимания заслуживает риск подмены мышления технологией. Секретарь парткома Харбинского политехнического университета Чэнь Цзе указал на две острые проблемы в современном развитии студентов: «во-первых, когда ИИ становится "быстрым путём" для написания и выполнения учебных заданий, способность студентов к активному

осмыслению и глубокому изучению размывается; во-вторых, ИИ часто ведёт к результату мгновенно, минуя ценный процесс проб и ошибок, что может лишить студентов практических инновационных способностей». Эти проблемы напрямую затрагивают этические границы применения технологий: ИИ должен быть «когнитивными лесами», а не «заменителем мышления».

Президент Ланьчжоуского университета Ян Юнпин дополнил: «В эпоху стремительного развития ИИ мы должны уделять ещё больше внимания воспитанию у студентов тех качеств, которые технология заменить не может». К ним относятся критическое мышление, моральные суждения, цифровая грамотность и межкультурное понимание.

2. От «рецептивного обучения» к «генеративному обучению»

Под влиянием интеллектуальных систем кардинально меняется форма учебной деятельности студентов. Прежнее «рецептивное обучение» с единообразным ритмом и унифицированными траекториями уступает место «генеративному обучению», движимому многообразными задачами. Студент перестаёт быть пассивным контейнером знаний и становится соавтором, который конструирует знания вместе с ИИ и генерирует задачи вместе с преподавателем.

Парадигма глубокого обучения в условиях «человеко-машинного симбиоза» акцентирует трёхуровневую прогрессию — совместное создание знаний, совместное формирование мышления и самопорождение когнитивных способностей, — чтобы студент перешёл от опоры на внешнюю поддержку к самостоятельному владению метакогнитивными навыками. Это требует переориентации педагогического дизайна: от «ориентации на результат» к «ориентации на процесс», от «стандартизации» к «персонализации», от «охвата знаний» к «генерации компетенций».

VI. Этические риски и пути управления

1. Наложение множественных рисков

Глубокая интеграция ИИ и высшего образования сопряжена с множественными рисками. Существующие исследования выявляют их с различных сторон: на уровне этики и конфиденциальности — проблемы утечки данных, алгоритмических предубеждений и информационных пузырей; на когнитивном уровне — возможная «фальсификация и фрагментация знаний, ослабление самостоятельности обучающегося»; на уровне субъектности — угроза «десубъективации человека»; на институциональном уровне — «несоответствие» между скоростью технологического обновления и скоростью регуляторного реагирования.

Некоторые авторы обобщают эти риски как «четыре вызова: когнитивный тупик, этическая аномия, алгоритмическая предвзятость и безопасность данных». Эти риски порождены не самой технологией, а «неверным позиционированием технологии и неадекватностью сценариев применения». Поэтому логика управления должна строиться не на «технологическом отторжении», а на создании эффективных механизмов предотвращения рисков при максимальном использовании технологических преимуществ.

2. Построение двухконтурной системы управления

В ответ на указанные риски в академическом сообществе предлагаются разнообразные подходы. Одни исследователи выступают за создание двухконтурной системы, сочетающей «технологическое расширение возможностей» и «профилактику рисков»; другие предлагают строить трёхкомпонентную систему управления рисками по измерениям «эмоции, ценности, институты»; третьи предлагают многоуровневую рамку «микро – мезо – макро».

В комплексном виде эффективное управление рисками требует скоординированных действий на нескольких уровнях: на политическом уровне — совершенствование нормативной базы по защите данных и прозрачности алгоритмов; на технологическом уровне — повышение интерпретируемости и справедливости алгоритмов; на уровне компетенций — развитие ИИ-этического сознания и критического мышления у преподавателей и студентов; на уровне управления — создание механизмов многоголосого совместного принятия решений и надзора. Ключевой принцип: технология служит развитию человека, а не человеческое развитие подчиняется технологической логике.

VII. Заключение и перспективы

Искусственный интеллект коренным образом перестраивает фундаментальную логику высшего образования. Становление тройственной модели «преподаватель – студент – искуственный интеллект» знаменует системный переход образовательной парадигмы: от «передачи знаний» к

«конструированию компетенций», от «стандартизации» к «персонализации», от «центричности преподавателя» к «центричности обучающегося». Ключевой вопрос этой трансформации сместился с «принимать или не принимать ИИ» на «как эффективно использовать ИИ» — и «эффективность» здесь зависит от преодоления инструменталистского мышления и построения новой экосистемы интеллектуального образования, ориентированной на человеческое развитие.

В перспективе высшему образованию предстоит продолжить поиски в следующих направлениях: во-первых, углубить теоретические исследования и эмпирическую верификацию триадной синергии, определить границы и оптимальные модели человеко-машинного взаимодействия применительно к различным учебным сценариям и дисциплинарным контекстам; во-вторых, выстроить уровнево-дифференцированную систему повышения ИИ-компетентности преподавателей, способствуя структурной трансформации их роли; в-третьих, разрабатывать траектории глубокого обучения с поддержкой ИИ, сохраняя мыслительные и творческие способности студентов в условиях технологического расширения; в-четвёртых, создать механизм управления, сочетающий технологическое развитие и профилактику рисков, чтобы применение ИИ в образовании всегда служило фундаментальной задаче воспитания личности.

Как отметил директор Регионального бюро ЮНЕСКО в Восточной Азии Шахбаз Хан: «Воспитывать сегодняшних студентов, формировать завтрашних граждан — это глубокая ответственность, которую должны нести лидеры высшего образования». В эпоху ИИ эта ответственность не уменьшается, а приобретает новые, ещё более весомые формы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Китайская образовательная газета. Как университетам возглавить революцию в сфере ИИ-образования – наблюдения с Всемирного форума президентов университетов 2025 // 2025. (на кит. яз.).

2. Ли Чжиюн. Реформа предложения в подготовке кадров с ориентацией на будущее // Народная сеть (интернет-издание), 29.12.2025. (на кит. яз.).

3. Министерство образования и др. (9 ведомств). Мнения об ускорении цифровизации образования [документ]. 2025. (на кит. яз.).

4. Теоретическое осмысление, практическое отражение и управление рисками реконструкции экосистемы высшего образования с помощью генеративного ИИ // Вестник Сюйчжоуского инженерного университета (общественно-научная серия), 2025(6): 102–108. (на кит. яз.).

5. Трансформация парадигмы глубокого обучения в высшем образовании в перспективе «человеко-машинного симбиоза» // Исследования высшего образования для национальных меньшинств, 2025(5): 1–8. (на кит. яз.).

6. У Синьсин. С помощью ИИ продвигать глубокие преобразования в вузовском преподавании // Гуанмин жибао, 05.08.2025. (на кит. яз.).

7. Хой Цзяньдун. Внутренние механизмы, реальные трудности и практические пути расширения возможностей высшего образования с помощью ИИ // Будущее и развитие, 2025(12): 57–60. (на кит. яз.).

8. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers [документ]. 2024. (на англ. яз.).

** This paper is a phased achievement of the major teaching research project "Exploration and Practice of Identity Reconstruction and Supervisory Competence Enhancement of Graduate Supervisors in the AIGC Era" (Project No. FGJY202505), which is a 2025 project of the Fujian Provincial Institute of Higher Education Research.*

本文为2025年福建省高等教育研究院重大教学研究项目《AIGC时代研究生导师身份重塑和指导能力提升的探索与实践》的阶段性成果（FGJY202505）。

Материал поступил в редакцию 01.07.26

FROM BINARY STRUCTURE TO TRIAD SYNERGY: TRANSFORMING THE PARADIGM OF HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Li Eryong, Postdoctoral, PhD, Professor
College of Music, Jimei University (Xiamen, Fujian), China
E-mail: lieryong@yandex.by

Abstract. *The rapid development of artificial intelligence technologies is fundamentally rebuilding the fundamental logic of higher education. The traditional binary structure "teacher – student" accelerates its transformation into a triple model "teacher – intellectual agent – student". This transformation is not a simple technological layering, but is a systemic paradigm reconstruction affecting educational concepts, subject relations, knowledge production and evaluation system. Based on the generalization of domestic and foreign studies, this article proposes a conceptual model of synergistic interaction in the teacher-student-machine triad, systematically discloses the mechanisms of coordination of three subjects in the design of knowledge, the formation of competencies and the development of thinking, analyzes the dialectical relationship between technological empowerment and the humanistic foundation, and also considers the boundaries, risks and mechanisms for regulating the subject-technological interaction. The study shows that the changes introduced by artificial intelligence are not an "additive improvement" but a "paradigm reconstruction". The key issue of higher education has shifted from "accept or not accept AI" to "how to effectively use AI" and the decisive factor is overcoming instrumentalist thinking and building a new ecosystem of intellectual education focused on human development.*

Keywords: *artificial intelligence, higher education, educational paradigm, human-machine interaction, triple model.*

Education and religion
Образование и религия

УДК 371

РОЛЬ МУЗЫКИ И ПЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ

Г.П. Стулова, доктор педагогических наук,
профессор музыкального факультета кафедры музыкально-исполнительского искусства, академик
Московский государственный педагогический университет,
Международная академия наук педагогического образования (г. Москва), Россия

Аннотация. *В данной статье рассматривается роль музыки и, особенно, пения в духовно-нравственном воспитании личности. Об этом писали многие античные мыслители, такие, как: Аристофан, Платон, Аристотель др. Великий китайский философ Джу Шин (VI век до Рождества Христова) говорил: «Ничто так сильно не меняет нравы и обычаи людей, как музыка». Она оказывает сильное влияние на психику человека и в определённых случаях может быть использована даже в лечебных целях. Однако не всякая музыка может оказывать положительное влияние на духовно-нравственное воспитание человека. В доказательство этого можно напомнить о том, в каком состоянии, с точки зрения нравственного воспитания, находится большинство современных подростков, регулярно посещающих концерты рок-музыки. Современная популярная музыка, особенно в стиле «тяжёлого металла» нередко приводит слушателей в состояние ажиотажа, буйства и злобы. По содержанию песнопений, оказывающих благородное воздействие на ум и сердце людей, на первом месте стоит духовная музыка. В связи с этим духовная христианская музыка становится всё более актуальной не только в храме, но и на сцене, а также в учебном процессе специальных школ, средних и высших музыкальных учебных заведений. Духовная музыка является не только прерогативой Православия. В своё время она в значительной мере повлияла и на светскую музыку. Мелодика древнерусского искусства сыграла огромную роль в формировании языка и стиля классической музыки XIX века. Известно, с каким интересом к древним напевам относился Глинка, особенно в поздние годы своей жизни, Балакирев, Мусоргский, Римский-Корсаков, Рахманинов, Гречанинов, Василенко и многие другие русские композиторы. Введение православных песнопений в учебные программы для уроков музыки необходимо для того, чтобы сформировать в подрастающем поколении жизненные ориентиры и чтобы каждый был способен распознать, где добро, а где зло, культура или бескультурье, красота или уродство, созидательная музыка или разрушительная. Воспитание молодёжи в лучших традициях христианской веры и благочестия — основная задача православной церкви. В этом же должны быть заинтересованы и органы образования. Следовательно, необходимо искать пути христианизации педагогики XXI века, пути сослужения православной церкви, а значит — возрождения исконно русских традиций воспитания молодого поколения великого народа.*

Ключевые слова: *музыка, пение, духовно-нравственное воспитание детей, современная популярная музыка, мировоззрение, богослужебные песнопения, ключевые традиции русского народа, православное образование, духовное возрождение России.*

О высоком назначении музыки и, особенно, пения и об их влиянии на людей было сказано не мало. Ни одно человеческое общество не существовало без музыки. Античные мыслители древности рассматривали музыку как основное средство воздействия на нравственный мир человека, как средство исправления и воспитания характера, создания определённой психологической настроенности личности.

Многие философы посвящали свои труды этому предмету. Например, основоположник жанра комедии Аристофан, характеризуя лучших людей государства, указывает, что они «воспитаны в

© Стулова Г.П. / Stulova G.P., 2026

палестрах, в хорах и в музыке», и считает, что во главе народа должны стоять граждане музыкально образованные, «мусические».

Древнегреческий философ Платон в своём трактате «Политика», стремясь воспитать в гражданах суровую простоту и мужество, требует самого жёсткого контроля над ладовой основой музыки. Он совершенно исключает такие лады, которые способствуют возникновению изнеженности и чувственности. По его мнению, следует разрешить употребление только двух ладов: такого, который надлежащим образом воспроизводит звуки и ударения, воспитывающие человека мужественного в военном и всяком ратном деле, и такого, который может быть использован в мирное время.

Музыка должна настраивать человека действовать мудро и умеренно при любых жизненных обстоятельствах. Основным средством воспитания детей считает музыку и Аристотель. Как и Платон, Аристотель проводит строгий отбор ладов и музыкальных инструментов. Он делил лады на три вида: этические (действующие на моральные свойства человека), практические (вызывающие волю к действию) и энтузиастические (приводящие в восторженное состояние).

Далее Аристотель чётко указывает, в каких случаях и как этими ладами надлежит пользоваться. Музыке, как средству этического воздействия, Аристотель отдает предпочтение перед всеми остальными объектами чувственного восприятия. Он считал, что даже одна мелодия без слов заключает в себе этические свойства, между тем как ни краски, ни запахи, ни вкусовые ощущения ничего подобного в себе не заключают.

Музыкальному образованию греки придавали первостепенное значение не только потому, что знакомство с подвигами героев и изречениями мудрецов воспитывало в детях этические качества, но и потому, что музыкальный ритм и гармония, как они полагали, приучали к упорядоченности в движениях, мыслях, в чувствах и деятельности.

О воспитании детей средствами искусства Платон писал: «Когда научились играть на кифаре, учат их опять стихотворениям других хороших поэтов-песнотворцев, прилаживая слова к музыке, и заставляют души детей свыкаться с правильными чередованиями звуков и ладами, чтобы, становясь более кроткими, чинными и уравновешенными, были они готовы и для речей и для деятельности: ведь вся жизнь человека нуждается в чинности и добром ладе» (Платон. Протагор, 326, АВ).

К этому можно добавить, что музыка очень близка нашему духу. Она служит лучшим и тончайшим средством для выражения нашего душевного состояния, самых возвышенных и благороднейших чувств, которые нельзя порой даже выразить словами.

Способность человека петь— это дар Божий, данный человеку в утешение в горе и для выражения радости. Пение сопровождает человека на протяжении всей его жизни: от колыбельной матери до своей кончины. Пение облегчает тяжесть труда, украшает бедность, утешает в скорби, приводит в восторг от радости в жизни, веселит юношество, оживляет старость.

Об этом свидетельствует вся история человечества. Правители древних народов хорошо понимали огромные возможности музыки и пения в деле воспитания детей и молодёжи, и поэтому их изучение в школе всегда находилось среди обязательных предметов.

Великий китайский философ Джу Шин (VI век до Рождества Христова) говорил о том, что ничто так сильно не меняет нравы и обычаи людей, как музыка. Она оказывает сильное влияние на психику человека и в определённых случаях может быть использована даже в лечебных целях.

Из Библейской истории хорошо известно о психическом заболевании царя Саула. Когда он буйствовал, то придворные вызывали Давида во дворец и просили его играть на своём музыкальном инструменте для царя. Нежные и мелодичные звуки музыки успокаивали Саула, и он снова становился нормальным человеком. Давид, как известно, обладал выдающимся музыкально-поэтическим даром.

Он сочинял вдохновенные псалмы, сопровождая их игрой на псалтири. Став впоследствии царём в Израиле, Давид ввёл в Богослужение пение псалмов и учредил при Иерусалимском храме должности постоянных певцов и музыкантов. Псалмы Давида пользовались большим успехом и в результате стали неотъемлемой частью Ветхозаветного, а впоследствии и Новозаветного Богослужения.

Однако не всякая музыка может оказывать положительное влияние на духовно-нравственное воспитание человека.

В доказательство этого можно напомнить о том, в каком состоянии, с точки зрения нравственного воспитания, находится большинство современных подростков, регулярно

посещающих концерты рок-музыки. Современные композиторы рок-музыки говорят, что их музыка имеет огромную силу воздействия на души молодых.

Так, например, Frank Zappa в журнале «Life» писал: «Способы, которыми влияет музыка на человека, многочисленны и неуловимы. Громкие звуки и яркий меняющийся свет сегодняшней музыки является мощным средством индокренации» (Life magazine, 28 June, 1968).

Slasy, ведущий гитарист рок-группы «Guns/N Roses заявляет: «Я вижу, что это очень серьёзно. Моя жизнь направляет жизнь людей, которых я совсем не знаю. Действительно страшно, что я один обладаю такой огромной силой» (Erik Holmberg. The Hells Bells Study guide, Gainesville of Reel, 1990).

Современная популярная музыка, особенно в стиле «тяжёлого металла» нередко приводит слушателей в состояние ажиотажа, буйства и злобы. Убедиться в этом несложно, если побеседовать с людьми, участвующими в охране концертных залов, и сотрудниками станций метро, расположенных рядом с этими концертными залами.

Итак, становится очевидным, что музыка — это не только развлечение, но и в известной степени «проповедь». Она неизменно выражает мировоззрение композитора и может быть носителем как добра, так и зла.

Хотя каждый учитель музыки вправе придерживаться своих вкусов при выборе преподаваемого им музыкального материала, он не должен терять здравого смысла в объективной оценке формы и содержания музыкальных произведений. Особенно в работе с детьми всегда нужно отличать доброе содержание от порочного как в музыке, так и в литературе и других видах искусства.

По содержанию песнопений, оказывающих благородное воздействие на ум и сердце людей, на первом месте стоит духовная музыка. По высказываниям христианских писателей, «духовная музыка то наполняет наши души небесным восторгом, то вызывает слёзы умиления. Она возвышает нашу мысль над всем земным, примиряет с самим собой, с окружающими людьми, облегчает наши скорби, согревает сердце и устремляет духовный взор к Тому, предметом воспевания которого она является, то есть к Богу».

Почему-то на память приходит повествование из «Повести временных лет» о том, как красота и глубина содержания богослужебных песнопений в греческом христианском храме покорила наших предков. Принятию Православной веры на Руси во многом способствовали слова послов, прибывших из Византии: «И не знали где мы — на небе или на земле, ибо нет на земле такого зрелища и красоты такой, и не знаем, как рассказать об этом. Знаем мы только, что пребывает там Бог с людьми…» Так восторженно описывает летописец впечатления послов от поэтического богатства и невыразимой силы воздействия православного богослужения.

Архитектура храма, его убранство, иконы с ликами святых, специальные облачения священников, запахи, чтение священных текстов из истории православия, а особенно литургическая музыкально-певческая культура — всё это вместе оказывает сильное воздействие на внутренний мир человека.

Главная задача христианской богослужебной музыки — в создании благоприятной атмосферы для молитвы, чтобы помыслы прихожан становились возвышенными и искренними. Святые Афанасий Александрийский, Аврелий Августин, Василий Великий, Иоанн Златоуст не раз отмечали, что музыка на Литургии тогда выполняет свою функцию, когда она способствует проникновению в смысл Священных текстов, чтобы лучше их понять и почувствовать.

Только в этом случае изложенные в них положения хорошо закрепляются в памяти верующих. Следует заметить, что в настоящее время наблюдается возрождение духовно-ценностных идей православия. В связи с этим духовная христианская музыка становится всё более актуальной не только в храме, но и на сцене, а также в учебном процессе специальных школ, средних и высших музыкальных учебных заведений.

Всё большее число преподавателей приходских школ и родителей, желающих воспитать своих детей на основе вековых традиций отечественной православной культуры, проявляют интерес к духовной музыке, понимая её огромное значение в деле духовно-нравственного воспитания людей. Появилась возможность реабилитировать духовное наследие наших великих предков, и духовная музыка стала сегодня объектом пристального внимания и глубокого изучения специалистами.

Произведения духовной музыки, как правило, обязательно присутствуют в репертуаре почти любого учебного, любительского или профессионального хорового коллектива. Это свидетельствует

о тенденциях духовного возрождения России. Духовное возрождение России не может быть реализовано без восстановления исторических традиций русского народа и святынь Православия.

На протяжении многих веков в лоне Православия созидались шедевры искусства: храмы, иконы, фрески, богослужебные предметы, красивейшие духовные песнопения. По словам русского философа В.В. Розанова, «церковь есть не только корень русской культуры, но и её вершина».

Духовная музыка является не только прерогативой Православия. В своё время она в значительной мере повлияла и на светскую музыку. Мелодика древнерусского искусства сыграла огромную роль в формировании языка и стиля классической музыки XIX века. Известно, с каким интересом к древним напевам относился М. И. Глинка, особенно в поздние годы своей жизни. М. А. Балакирев, работая над созданием своего фортепианного концерта, использовал в одной из частей старинный церковный напев, что вызвало горячее одобрение В. В. Стасова.

К этому же источнику не раз обращался Мусоргский, Римский-Корсаков, а позже Рахманинов, Гречанинов, Василенко и другие русские композиторы. Все они с детства воспитывались на незыблемых постулатах Православия, были глубоко верующими людьми и в своё время пели в церковных хорах.

Плодами такого воспитания позднее явились величайшие творения этих светильников церковного хорового творчества, такие, как: «Ангел вопияше» Мусоргского, «Всенощное бдение» Рахманинова, «Литургия» Бортнянского и многие другие. Теперь, когда силы зла настолько сильно увлекают нынешнее поколение в бездну бездуховности и забвения культурных и исторических ценностей наших предков, совершенно необходимо знакомить учащихся всех учебных заведений с основами духовной культуры нашего народа.

Это необходимо для того, чтобы сформировать в подрастающем поколении жизненные ориентиры и чтобы каждый был способен распознать, где добро, а где зло, культура или бескультурье, красота или уродство, созидательная музыка или разрушительная. Где же как не в школе молодой человек может познать эти истины? Кто как не учитель может донести эти истины до своих учеников?

Особенно это относится к учителю музыки, который может сообщать необходимые знания детям не только на вербальном уровне, но, используя могучую силу музыкального искусства, обучать детей церковному пению. Для этого учителю музыки необходимы знания церковного пения и владение специальными навыками регента — руководителя клиросного хора.

В последние годы много говорится и пишется о демократизации и гуманизации образования. Основная воспитательная доктрина этих направлений — свобода личности и любовь к ученику. На деле же идея свободы реализуется в воспитании чувства вседозволенности, что привело к наблюдающемуся сегодня резкому падению нравственности молодежи и росту числа малолетних преступников.

Только в христианстве возможна истинная свобода выбора, чему служить: добру или злу. В этом проявляется и подлинный гуманизм. Если сравнить духовное и душевное состояние детей православных учебных заведений и светских общеобразовательных школ, то можно сказать, что бросается в глаза колоссальная разница между детьми-атеистами и детьми, воспитанными в традициях православного христианства.

Верующий человек живет с ощущением, что он все время ходит перед очами Божиими. он постоянно весь на виду, и не только в делах, но даже в помыслах. Ничего плохого нельзя сделать тайно, так как Господь видит все.

Это ощущение порождает страх Божий, а, как говорил пророк Исаия, «страх Божий — начало премудрости», это страх совершить грех, то есть нарушить какую-либо заповедь Божию, страх оскорбить Господа грехом. Согрешая, мы тем самым как бы снова и снова распинаем нашего Спасителя, который пришел в мир в образе человека, чтобы искупить наши грехи добровольными страданиями, чтобы дать людям новый закон жизни и показать путь к Царству небесному.

Христианская душа как духовная субстанция постоянно стремится к Богу, к вечности, к самосовершенствованию и реализует себя в добрых делах. Настоящие христиане отличаются искренним дружелюбием и патриотизмом, а также готовностью всегда прийти на помощь ближним.

Воспитание молодежи в лучших традициях христианской веры и благочестия — основная задача православной церкви. В этом же должны быть заинтересованы и органы образования. Следовательно, необходимо искать пути христианизации педагогики XXI века, пути сослужения

церкви, а значит — возрождения исконно русских традиций воспитания молодого поколения великого народа.

В последнее время много говорится о необходимости духовного возрождения России. Следовательно, настало время пересмотра мировоззренческих основ преподавания каждого школьного предмета, в том числе и урока музыки. Музыкальное искусство является мощным средством воздействия на душу ребенка через эмоциональную сферу его личности. Дети познают мир, главным образом, через эмоции. Поэтому с древних времен еще греческие философы придавали большое значение различным видам искусства, особенно музыке, в воспитании душевных качеств молодого человека.

Душа ребенка, как камертон, способна сонастраиваться с воспринимаемой музыкой, несущей в себе свет или тьму, добро или зло, небесное или земное. Церковная музыка настраивает слушателей, прежде всего, на восприятие молитвы, приобщает к тому духу, в котором славили наши благочестивые предки Отца Вседержителя и Царицу небесную — Богородицу.

Церковные напевы наполняют душу человека благодатью, изводят из неё чистый родник умиления и любви. Вот почему издревле в российских школах церковное пение являлось действенным средством православного и духовно-нравственного воспитания детей и подростков. Обращаясь к истории музыкальной педагогики сегодня, следовало бы учесть прошлый опыт на пути христианизации образования в XXI веке через церковное пение в рамках урока музыки и во внеклассной работе.

Нельзя не сказать несколько слов о достоинствах церковного обиходного пения. Напевы, с которыми мы встречаемся в старинных церковных книгах, есть бесценнейшая редкость, имеющаяся в руках христианского мира.

Здесь нет особой искусственности звукосочетаний. но они поражают душу именно своей простотой и тесной связью жизненных событий с состоянием души. В церковном пении не звуки породили слово, а, напротив, содержание слова, прочувствованное умиленным духом верующего человека, порождает звуки, соответствующие слову.

В процессе обучения детей церковному пению для более эффективного воздействия на их духовно нравственное воспитание необходимо всегда сообщать учащимся причину применения данного песнопения к обстоятельствам церковного календаря или времени года.

Кроме того, следует обратить внимание учащихся на источник, из которого оно произошло. Составители песнопений (слов и напевов) были люди, известные святостью своей жизни, так же, как и те, которые сохранили эти песнопения, дошедшие до наших дней.

Большинство церковных напевов берут свое начало в глубокой древности. Они повторены многими чистейшими устами, а это говорит о том, что сии напевы есть «злато семижды очищенное». Эти напевы создают наилучшие условия для молитвы. Глубоко проникая в душу ребенка, они сразу запоминаются и оставляют в ней неизгладимый след навсегда.

Таким образом, становится очевидным, что духовные песнопения совершенно необходимо внедрять в содержание предмета «музыка» на уроках в общеобразовательной школе, а также изучать церковное пение более углубленно во внеклассной работе, в воскресных школах и в системе дополнительного образования.

Настало время говорить об этом серьезно, в связи с принятием закона о введении в общеобразовательную школу предмета «Основы православной культуры». Пока этот предмет вводится в учебный процесс только лишь по выбору администрации каждой школы.

Сравнительно недавно в Москве прошло совещание представителей Департамента образования РФ совместно с представителями отдела религиозного образования и катехизации русской православной Церкви. На данном совещании обсуждались вопросы о разработке и утверждении стандарта образования на основе православного компонента всех школьных дисциплин.

В совместно разработанных документах была сформулирована главная цель православного образования: *«сформировать личность с глубоким христианским мировоззрением, с развитым тонким нравственным чувством, твердыми убеждениями, верой и совестью, патриота и гражданина, любящего свое отечество, живущего по законам Божиим и находящегося в лоне Русской Православной Церкви».*

Таким образом, предмет «Основы православной культуры» должен интегрироваться с другими школьными дисциплинами, а в первую очередь с предметом «Музыка».

Именно в этом направлении должны решаться проблемы разработки новых учебных программ, от чего и будет зависеть духовное возрождение России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джу Шин (VI век до н.э.).
2. Платон. Государство и политика. Изд. АСТ. – М. – 2017.
3. Платон. Протагор. Диалог о формировании античного образования, 480 до н.э.
4. Frank Zappa. Life magazine, 28 June, 1968.
5. Slasy. Erik Holnberg. The Hells Bells Study guide, Gainesvilee of Reel, 1990.

Материал поступил в редакцию 30.07.26

THE ROLE OF MUSIC AND SINGING IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS 'SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES

G.P. Stulova, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Music Department of the Department of Music and Performing Arts, Academician
Moscow State Pedagogical University, International Academy of Pedagogical Education (Moscow), Russia

Abstract. *This article examines the role of music and, especially, singing in the spiritual and moral education of the individual. Many ancient thinkers wrote about this, such as: Aristophanes, Plato, Aristotle, etc. The great Chinese philosopher Ju Shin (VI century before the Nativity of Christ) said: "Nothing changes the mores and customs of people as much as music." It has a strong influence on the human psyche and in certain cases can be used even for medicinal purposes. However, not all music can have a positive effect on the spiritual and moral education of a person. As proof of this, one can recall the state in which, from the point of view of moral education, most modern adolescents who regularly attend rock music concerts are. Modern popular music, especially in the style of "heavy metal," often leads listeners to a state of excitement, violence and anger. In terms of the content of chants that have a noble effect on the mind and heart of people, spiritual music comes first. In this regard, spiritual Christian music is becoming more and more relevant not only in the temple, but also on stage, as well as in the educational process of special schools, secondary and higher musical educational institutions. Sacred music is not only the prerogative of Orthodoxy. At one time, she greatly influenced secular music. The melody of ancient Russian art played a huge role in the formation of the language and style of classical music of the 19th century. It is known with what interest Glinka treated the ancient tunes, especially in the later years of his life, Balakirev, Mussorgsky, Rimsky-Korsakov, Rachmaninov, Grechaninov, Vasilenko and many other Russian composers. The introduction of Orthodox chants into the curriculum for music lessons is necessary in order to form life guidelines in the younger generation and so that everyone is able to recognize where is good and where is evil, culture or lack of culture, beauty or ugliness, creative music or destructive. The education of young people in the best traditions of the Christian faith and piety is the main task of the Orthodox Church. Education authorities should also be interested in this. Consequently, it is necessary to look for ways to Christianize the pedagogy of the 21st century, the ways of serving the Orthodox Church, and therefore the revival of the original Russian traditions of educating the young generation of the great people.*

Keywords: *music, singing, spiritual and moral education of children, modern popular music, worldview, liturgical chants, key traditions of the Russian people, Orthodox education, spiritual revival of Russia.*

Physical education
Физическое воспитание

УДК 796

СТРУКТУРА ПРОГРАММЫ ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Е.Л. Полякова, учитель физической культуры высшей категории
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17 г. Владивостока» им. В.К. Блюхера
(690106, Россия, г. Владивосток, пр. Красного Знамени, 25А)
Email: skannesb@mail.ru

Аннотация. *Проведение внеклассных занятий по физической культуре в период младшего школьного возраста может играть ключевую роль в развитии личности ребенка. Вместе с реализацией общих занятий по физической культуре, такие внеклассные занятия способствуют более подробному изучению физической культуры, а также подготовке ребенка к занятию спортом. Кроме того, посещение общих и внеклассных занятий по физической культуре может повлиять на значительное развитие личности даже тогда, когда ребенок не занимается спортом.*

Ключевые слова: *начальная школа, младший школьный возраст, физическая подготовка, внеклассные занятия.*

В настоящее время у ребенка множество возможностей развивать свои физические способности. Это, прежде всего, посещение общих занятий по физической культуре, проводимых в образовательном учреждении, а также различных дополнительных занятий по физической культуре и спорту. Все это может способствовать значительному развитию физических способностей ребенка в различных возрастных периодах, в том числе, в период младшего школьного возраста. И, несмотря на то, что в период младшего школьного возраста, ребенок может часто посещать спорт, именно внеклассные занятия по физической культуре могут определенным образом дополнять то, что ребенок не смог, по какой-то причине, получить на общих занятиях по физической культуре.

Вообще, у ребенка в младшем школьном возрасте может изменяться физическая активность, если, например, в образовательном учреждении проводятся различные мероприятия [5]. При этом условия в образовательном учреждении могут оказать влияние на физическую активность ребенка возраста 6-10 лет [13].

Ребенок возраста 10 лет может чаще реализовывать свою физическую активность от умеренного до высокого уровня именно в дни проведения занятий по физической культуре, чем в период, когда он обучается вне класса [19]. Однако в различные периоды дня у ребенка возраста 10 лет может изменяться физическая активность в диапазоне от умеренного до высокого уровня [17].

Ребенок в возрасте 10-11 лет может развивать свои двигательные навыки, посещая занятия по физической культуре, включающих подвижные игры [3]. Кроме того, в дни посещения образовательного учреждения, девочка возраста 10 лет может быть менее активна, чем мальчик также возраста 10 лет [16].

Если ребенок в возрасте 9-11 лет с избыточным весом тела либо с ожирением ходит на занятия по физической культуре, то это может повлиять на его пребывание в малоподвижном состоянии в образовательном учреждении. В этом случае, ребенок может реже находиться в малоподвижном состоянии [20]. При этом на вес тела ребенка младшего школьного возраста могут также оказать влияния условия в образовательном учреждении для реализации физической активности [21]. В то же время, на уменьшение ожирения у ребенка может повлиять реализация им физической активности в период свободного времени в возрасте 4-16 лет [22].

Вторая перемена в образовательном учреждении может увеличить физическую активность ребенка возраста 10 лет в те дни, когда не проводятся занятия по физической культуре [12].

Особенности вида спорта способны повлиять на физические способности ребенка 10 лет, а

© Полякова Е.Л. / Polyakova E.L., 2026

также на его спортивную техническую подготовку [7]. При этом по представлениям детей, в том числе возраста 9-10 лет, у них может быть избыточный вес либо ожирение, если они не часто посещают спорт [11]. Однако, преимущественно вес тела ребенка возраста 6-7 лет, а не посещение им спортивного клуба, может оказать влияние на его физическую подготовленность [18]. Кроме того, возможно и такое, что спорт может не оказать какого-то либо влияния на вес тела ребенка 8-10 лет [2]. Однако, в некоторых исследованиях также говориться следующее. Так посещение спортивного клуба в возрасте 9 лет может повлиять на вес тела ребенка. К примеру, у ребенка 9 лет, который ходит в спортивный клуб, могут отличаться результаты веса тела, а также индекса массы тела от результатов веса тела и индекса массы тела ребенка 9 лет, не посещающего какой-нибудь спортивный клуб [14]. И, кроме того, также отмечается, что спортивная деятельность может влиять на вес тела девочки возраста 6-11 лет [15].

Если говорить о программе внеклассных занятий по физической культуре, то при построении такой программы в период младшего школьного возраста актуально учитывать то, какие физические способности может в действительности развивать данная программа. Так, например, в одном из исследований отмечается, что специальная программа, которая может развить определенные физические качества ребенка возраста 7-10 лет, в свою очередь, может не повлиять на его гибкость. Однако такая программа может повлиять на улучшение быстроты девочки возраста 7-8 лет, а также улучшение быстроты мальчика возраста 7-9 лет [1].

Если при проведении программы внеклассных занятий по физической культуре применяются какие-то правила из вида или видов спорта, то также необходимо учитывать то, в какие возрастные периоды младшего школьного возраста актуально их применять. К примеру, возможно использовать упрощенные правила при игре в волейбол, начиная примерно с возраста 10-11 лет [4].

Если говорить о структуре программы внеклассных занятий по физической культуре, то также важно учитывать следующее. Прежде всего, такая программа должна обладать целью. За счет цели, все составляющие программы могут взаимодействовать между собой так, чтобы данная цель могла быть достигнута. При этом часто, такая цель может быть достигнута за счет решения определенных вопросов программы. И решение таких вопросов может быть разделено на соответствующие этапы. В то же время, на каждом из таких этапов могут быть достигнуты результаты, которые, в свою очередь, могут приблизить к достижению общего результата программы. Кроме того, на каждом из таких этапов может применяться определенная технология или несколько технологий одновременно для того, чтобы достигнуть цель программы и ее общий результат. Так, например, целью программы внеклассных занятий по физической культуре в младшем школьном возрасте может быть нормализация показателей веса тела и индекса массы тела детей. При этом у детей, принимающих участие в такой программе, могут изначально быть показатели, представляющие: нормальный вес тела, недостаточный вес тела, избыточный вес тела и ожирение. Поэтому при подготовке такой программы важно учитывать то, какие, например, показатели веса тела, а также индекса массы тела могут быть у каждого из таких детей еще до начала программы. На основе этого, для одного ребенка могут применяться одни технологии, позволяющие за счет физической активности увеличить вес тела (при недостаточном весе тела), а для другого ребенка могут применяться другие технологии, позволяющие также за счет физической активности снизить вес тела (при избыточном весе тела или при ожирении). При этом если у ребенка изначально был нормальный вес тела, то в такой программе актуально применять такую технологию или такие технологии, которые бы позволили ребенку и в дальнейшем обладать нормальным весом тела. В таблице 1 представлена общая структура построения программы или программ внеклассных занятий по физической культуре в период младшего школьного возраста. При этом такая общая структура программы внеклассных занятий может быть актуальна и для построения программы или программ внеклассных занятий для других возрастных периодов.

Таблица 1

Общая структура программы внеклассных занятий по физической культуре

Цель	Целью программы является то, что необходимо достичь в ходе ее реализации, в соответствии с ее этапами и применяемой технологией или применяемыми технологиями.
Этапы достижения цели	На каждом из этапов, ориентированных на достижение общей цели программы, может появляться результат, который необходимо соотносить не только с общей целью программы, а также с ее общим результатом. При этом на определенном этапе достижения общей цели необходимо учитывать то, каким был предыдущий этап или предыдущие этапы, если они были. Также необходимо учитывать и последующий этап либо последующие этапы достижения общей цели, если они возможны. Кроме того, необходимо соотносить между собой результаты каждого из этапов достижения общей цели.
Применяемые технологии	Применяемую технологию или применяемые технологии необходимо соотнести с этапом или с этапами достижения общей цели программы и с возможным результатом каждого из этапов. При этом данные технологии, прежде всего, могут относиться к физической культуре. Это особенно важно тогда, когда программа внеклассных занятий реализуется в области физической культуры. Также такие технологии могут взаимодействовать, например, с областью психологии. Это также актуально потому, что физическая активность, так или иначе как известно, соотносится с психической активностью.
Общий результат	Общий результат актуально рассматривать с учетом того, достигнут ли он или нет. Если общий результат достигнут, то важно объяснить то, за счет чего он был достигнут, какие этапы были пройдены, если они были. Кроме того, в этом случае актуально представить то, каким образом результаты каждого из этапов (при наличии результатов) повлияли на общий результат, а также каким образом применяемая технология или применяемые технологии повлияли на результат каждого из этапов и на общий результат программы. Однако если общий результат не был достигнут, также важно представить то, что могло на это повлиять. Возможно, это последовательность этапов, их результат, применяемая технология или применяемые технологии. Рассмотрение того, из-за чего не был достигнут общий результат, может способствовать достижению нового общего результата программы.

Если говорить об общих и внеклассных занятиях по физической культуре, то они часто взаимодействуют между собой. И такое взаимодействие особо важно тогда, когда внеклассные занятия по физической культуре являются продолжением общих занятий по физической культуре. В этом случае, такие внеклассные занятия позволяют более подробно изучить не только такие общие занятия, а также что-то новое из области физической культуры. При этом ребенок, пройдя дополнительное обучение на внеклассных занятиях по физической культуре, может подготовиться к занятиям по виду спорта или по видам спорта. Однако возможно и то, что ребенок после обучения на общих занятиях по физической культуре также может подготовиться к занятиям по виду спорта либо по видам спорта. В этом случае значимо то, готов ли ребенок к таким занятиям по виду спорта или по видам спорта. Например, без внеклассных занятий по физической культуре, если на них проводится специальная подготовка для перехода к занятиям по виду или по видам спорта, ребенок может быть не готов к регулярным спортивным тренировкам, к участию в соревнованиях по виду либо видам спорта. И достаточно часто, в этом случае, бывает так, что ребенок проходит многие виды спорта и в итоге вовсе прекращает заниматься спортом. Тогда у ребенка остаются, прежде всего, общие занятия по физической культуре, на которых он может развивать свои физические способности. При этом если проводятся еще и внеклассные занятия по физической культуре, то ребенок может посещать общие и внеклассные занятия по физической культуре. Это предоставляет возможность ребенку поддерживать на хорошем уровне свою физическую подготовку. На рисунке 1 представлены особенности взаимодействий между собой общих, а также внеклассных занятий по физической культуре и занятий по видам спорта.

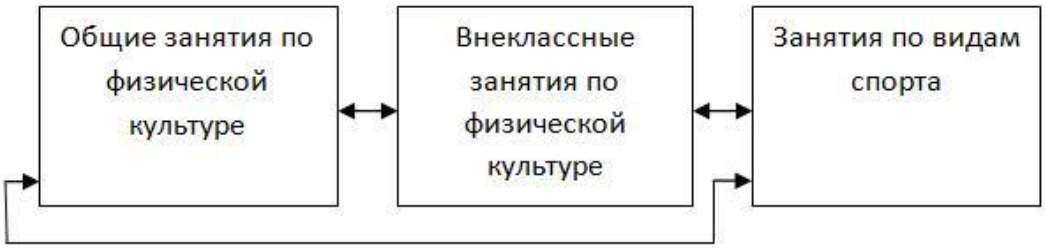

Рисунок 1. Специфика взаимодействий занятий по физической культуре и спорту

Вообще, возможны значительные различия между областью физической культуры и областью спорта [6]. В каждой из таких областей могут разрабатываться свои технологии развития личности. При этом, посещая занятия по физической культуре, ребенок может развивать свою личность. И, кроме того, посещая занятия по виду или по видам спорта, ребенок также может развивать свою личность.

Когда речь идет о спорте, то часто имеют в виду и проведение различных соревнований. Однако возможны соревнования не только по видам спорта, а также по физической культуре. При этом следует отличать соревнования в области спорта от соревнований в области физической культуры. Так при проведении соревнований в области спорта, ребенку необходимо соответствовать определенному даже минимальному уровню подготовки для какого-то вида спорта, по которому проводятся соревнования. Поэтому ребенку часто необходимо готовиться к соревнованиям, а точнее, к применению правил определенного вида спорта. При этом правила многих видов спорта не так часто меняются. Однако, физическая культура, как известно, изначально рассчитана на людей с любыми уровнями психической подготовки и физической подготовки. И когда организуются соревнования в области физической культуры, то правила таких соревнований изначально составляются так, чтобы они соответствовали различным уровням подготовки людей. Также при организации соревнований в области физической культуры, могут, например, даже соединяться правила различных видов спорта либо могут изменяться правила какого-нибудь вида спорта, чтобы они соответствовали уровням подготовки людей, которые участвуют в таких соревнованиях. Поэтому между соревнованиями в области спорта и соревнованиями в области физической культуры существует множество различий. На рисунке 2 показано то, что личность человека может развиваться при посещении спортивных занятий и занятий по физической культуре, а также при участии в соревнованиях в области спорта и в соревнованиях в области физической культуры.

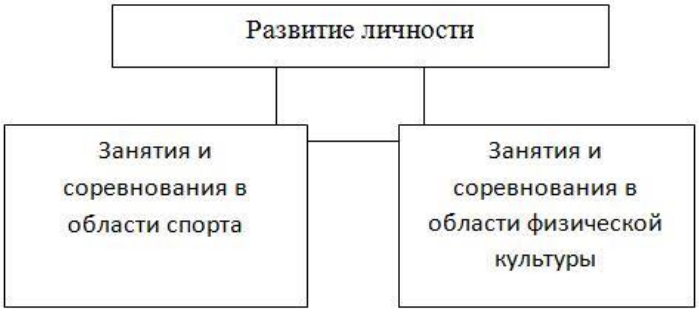

Рисунок 2. Особенности развития личности за счет спорта и физической культуры

Участвовать в соревнованиях по физической культуре могут люди различных возрастов, в том числе, дети младшего школьного возраста. И если организуются такие соревнования, то важно подробно доказать то, что данные соревнования, в том числе, учитывают особенности развития ребенка на протяжении всего младшего школьного возраста, а также особенности развития ребенка, которые могли быть в дошкольном возрасте и которые могут быть в более старшем возрасте, например, в подростковом возрасте [8, 9, 10].

Если ребенок младшего школьного возраста не посещает спорт, а посещает общие занятия по физической культуре либо общие, и внеклассные занятия по физической культуре, то у него также может быть возможность участвовать, например, в соревнованиях по физической культуре.

Возможно и такое, что ребенок младшего школьного возраста может участвовать в соревнованиях по спорту, а также в соревнованиях по физической культуре. В этом случае, при организации соревнований в области физической культуры, важно их соотносить с такими соревнованиями в области спорта. Это может быть необходимо для того, чтобы учитывать то, какое влияние оказывают на психику и физическую активность ребенка соревнования в области спорта, а какое влияние оказывают также на психику и физическую активность такого ребенка соревнования в области физической культуры.

В общем, для развития личности ребенка младшего школьного возраста может быть значимо посещение им общих, внеклассных занятий по физической культуре, а также занятий по виду либо по видам спорта. Кроме того, для развития личности ребенка данного возраста может быть также актуально его участие в соревнованиях в области спорта и в соревнованиях в области физической культуры. Все это, при определенных условиях, может положительно повлиять на развитие ребенка младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виленская, Т.Е. Новые подходы к физическому воспитанию детей младшего школьного возраста / Т.Е. Виленская // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. –№ 5. – С. 18-22.

2. Гжемская, Н.Х. Особенности физического развития мальчиков 8-10 лет при различной двигательной активности / Н.Х. Гжемская и др. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 11 (141). – С. 44-48.

3. Дегтярева, О.С. Методика организации физического воспитания школьников 4-5-х классов средствами подвижных игр / О.С. Дегтярева, Л.В. Тарасова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 3. – С. 6.

4. Никитин, С.Е. Методика реализации программы «Учись играть в волейбол» в системе дополнительного образования общеобразовательных школ / С.Е. Никитин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2012. – № 3. – С. 34-37.

5. Полякова, Е.Л. Особенности физического развития в младшем школьном возрасте / Е.Л. Полякова // Педагогика&Психология. Теория и практика. – 2022. – № 6 (44). – С. 57-71.

6. Полякова, Е.Л. Особенности формирования отрасли науки «Физическая культура» / Е.Л. Полякова / Актуализация дополнительного образования учащихся в контексте современной образовательной политики: Материалы Научно-практической конференции. – Владивосток, 2013. – С. 52-63.

7. Полякова, Е.Л. Специфика технической подготовки юных спортсменов 10 лет / Л.М. Полякова, Л.М. Поляков // Актуальные вопросы теории и практики развития научных исследований: Материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2019. – Книга 2. – С. 140-144.

8. Поляков, Л.М. Особенности взаимодействия уровней физической активности ребенка и его веса тела в возрасте 6-8 лет / Л.М. Поляков // Педагогика&Психология. Теория и практика. – 2024. – №2 (52). – С. 41-63.

9. Поляков, Л.М. Специфика взаимодействия веса тела ребенка 9-10 лет и уровней его физической активности / Л.М. Поляков // Педагогика&Психология. Теория и практика. – 2024. – №3 (53). – С. 21-51.

10. Поляков, Л.М. Специфика изменений физической активности ребенка при переходе от младшего школьного возраста к подростковому возрасту / Л.М. Поляков // Педагогика&Психология. Теория и практика. – 2025. – №6 (62). – С. 37-52.

11. Aryeetey, R. Prevalence and predictors of overweight and obesity among school-aged children in urban Chana / R. Aryeetey et al. // BMC Obesity. – 2017. – no 4. DOI: 10.1186/s40608-017-0174-0.

12. Brusseau, T. An examination of four traditional school physical activity models on children's step counts and MVPA / T. Brusseau, P. Kulinna // Research Quarterly for Exercise and Sport. – 2015. – no 86. DOI: 10.1080/02701367.2014.977431.

13. Gomes, Th. Multilevel analyses of school and children's characteristics associated with physical activity / Th. Gomes et al. // Journal of School Health. – 2014. – no 84. DOI: 10.1111/josh.12193.

14. Larsen, M. Physical fitness and body composition in 8 – 10 – year-old Danish children are associated with sports club participation / M. Larsen et al. // The Journal of Strength and Conditioning Research. – 2017. – no 31 (12). – P. 3425-3434.

15. Nogueira, H. The environment contribution to gender differences in childhood obesity and organized sports engagement / H. Nogueira et al. // American Journal of Human Biology. – 2020. – no 32. DOI: 10.1002/ajhb.23322.

16. Ploeg, K. Physical activity among Canadian children on school days and nonschool days / K. Ploeg et al. // Journal of Physical Activity and Health. – 2012. – no 9. – P. 1138-1145.

17. Remmers, T. Playability of school-environments and after-school physical activity among 8-11 year-old children: Specificity of time and place / T. Remmers et al. // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. – 2016. – no 13. DOI: 10.1186/s12966-016-0407-5.

18. Riso, E.-M. Physical fitness and physical activity of 6-7-year-old children according to weight status and sports participation / E.-M. Riso et al. // PLoS ONE. – 2019. – no 14. DOI: 10.1371/journal.pone.0218901.

19. Schneller, M. Children's physical activity during a segmented school week: Results from a quasi-experimental education outside the classroom intervention / M. Schneller et al. // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. – 2017. – no 14. DOI: 10.1186/s12966-017-0534-7.

20. Sigmund, E. Does participation in physical education reduce sedentary behaviour in school and throughout the day among normal-weight and overweight-to-obese Czech children aged 9-11 years? / E. Sigmund et al. // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2014. – no 11. DOI: 10.3390/ijerph110101076.

21. Sigmund, E. Does school-based physical activity decrease overweight and obesity in children aged 6-9 years? A two-year non-randomized longitudinal intervention study in the Czech Republic / E. Sigmund et al. // BMC Public Health. – 2012. – no 12. DOI: 10.1186/1471-2458-12-570.

22. Sigmund, E. The relationship between obesity and physical activity of children in the spotlight of their parents' excessive body weight / E. Sigmund, D. Sigmundová // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – no 17. DOI: 10.3390/ijerph17238737.

REFERENCES

1. Vilenskaya T.E. *Novy`e podxody` k fizicheskomu vospitaniyu detej mladshego shkol`nogo vozrasta* [New approaches to physical education of junior schoolchildren]. *Fizicheskaya kul`tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical culture: upbringing, education, training]. 2009. no 5. pp. 18-22 (In Russ.).

2. Gzhemskaya N.X., Pavlov V.V., Snesarev S.A. *Osobennosti fizicheskogo razvitiya mal`chikov 8-10 let pri razlichnoj dvigatel`noj aktivnosti* [Features of physical development of boys aged 8-10 years under various motor activities]. *Ucheny`e zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of University named after P.F. Lesgaft]. 2016. no 11 (141). pp. 44-48 (In Russ.).

3. Degtyareva O.S., Tarasova L.V. *Metodika organizacii fizicheskogo vospitaniya shkol`nikov 4-5-x klassov sredstvami podvizhny`x igr* [Method for organizing physical education for schoolchildren in grades 4-5 using outdoor games]. *Fizicheskaya kul`tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical culture: upbringing, education, training]. 2008. no 3. p. 6 (In Russ.).

4. Nikitin S.E. *Metodika realizacii programmy` «Uchis` igrat` v volejbol» v sisteme dopolnitel`nogo obrazovaniya obshheobrazovatel`ny`x shkol* [Technique of realization of program "Learn to play volleyball" in system of additional education of comprehensive schools]. *Fizicheskaya kul`tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical culture: upbringing, education, training]. 2012. no 3. pp. 34-37 (In Russ.).

5. Polyakova E.L. *Osobennosti fizicheskogo razvitiya v mladshem shkol`nom vozraste* [Features of physical development in primary school age]. *Pedagogika & Psikhologiya. Teoriya i praktika* [Pedagogy & Psychology. Theory and practice]. 2022. no 6 (44). pp. 57-71 (In Russ.).

6. Polyakova E.L. *Osobennosti formirovaniya otrasli nauki «Fizicheskaya kul'tura»* [Features of the formation of the branch of science "Physical culture"]. *Aktualizatsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya uchashchikhsya v kontekste sovremennoj obrazovatel'noj politiki: Materialy Nauchno-prakticheskoj konferentsii* [Updating of additional education of students in the context of modern educational policy: Materials of the Scientific and Practical Conference]. Vladivostok, 2013. pp. 52-63 (In Russ.).

7. Polyakova E.L., Polyakov L.M. *Specifika texnicheskoj podgotovki yuny`x sportsmenov 10 let. Aktual`ny`e voprosy` teorii i praktiki razvitiya nauchny`x issledovanij:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [The specifics of technical training of young athletes of 10 years old. Actual questions of theory and practice of development of scientific researches: Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Ufa, 2019. – Kniga 2. – P. 140-144 (In Russ.).

8. Polyakov L.M. *Osobennosti vzaimodejstviya urovnej fizicheskoj aktivnosti rebenka i ego vesa tela v vozraste 6-8 let* [Features of the interaction of the levels of physical activity of a child and his body weight at the age of 6-8 years]. *Pedagogika&Psikhologiya. Teoriya i praktika* [Pedagogy & Psychology. Theory and practice]. 2024. no 2 (52). pp. 41-63 (In Russ.).

9. Polyakov L.M. *Spetsifika vzaimodejstviya vesa tela rebenka 9-10 let i urovnej ego fizicheskoj aktivnosti* [Specificity of interaction between body weight of a child aged 9-10 years and physical activity levels]. *Pedagogika&Psikhologiya. Teoriya i praktika* [Pedagogy & Psychology. Theory and practice]. 2024. no 3 (53). pp. 21-51 (In Russ.).

10. Polyakov L.M. *Spetsifika izmenenij fizicheskoj aktivnosti rebenka pri perekhode ot mladshego shkol'nogo vozrasta k podrostkovomu vozrastu* [Specificity of changes in a child's physical activity during transition from primary school age to adolescence]. *Pedagogika&Psikhologiya. Teoriya i praktika* [Pedagogy & Psychology. Theory and practice]. 2025. no 6 (62). pp. 37-52 (In Russ.).

11. Aryeetey R. Prevalence and predictors of overweight and obesity among school-aged children in urban Chana. BMC Obesity. 2017. no 4. DOI: 10.1186/s40608-017-0174-0 (In English).

12. Brusseau T., Kulinna P. An examination of four traditional school physical activity models on children's step counts and MVPA. Research Quarterly for Exercise and Sport. 2015. no 86. DOI: 10.1080/02701367.2014.977431 (In English).

13. Gomes Th. Multilevel analyses of school and children's characteristics associated with physical activity. Journal of School Health. 2014. no 84. DOI: 10.1111/josh.12193 (In English).

14. Larsen M. Physical fitness and body composition in 8 – 10 – year-old Danish children are associated with sports club participation. The Journal of Strength and Conditioning Research. 2017. no 31 (12). P. 3425-3434 (In English).

15. Nogueira H. The environment contribution to gender differences in childhood obesity and organized sports engagement. American Journal of Human Biology. 2020. no 32. DOI: 10.1002/ajhb.23322 (In English).

16. Ploeg K. Physical activity among Canadian children on school days and nonschool days. Journal of Physical Activity and Health. 2012. no 9. P. 1138-1145 (In English).

17. Remmers T. Playability of school-environments and after-school physical activity among 8-11 year-old children: Specificity of time and place. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2016. no 13. DOI: 10.1186/s12966-016-0407-5 (In English).

18. Riso E.-M. Physical fitness and physical activity of 6-7-year-old children according to weight status and sports participation. PLoS ONE. 2019. no 14. DOI: 10.1371/journal.pone.0218901 (In English).

19. Schneller M. Children's physical activity during a segmented school week: Results from a quasi-experimental education outside the classroom intervention. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2017. no 14. DOI: 10.1186/s12966-017-0534-7 (In English).

20. Sigmund E. Does participation in physical education reduce sedentary behaviour in school and throughout the day among normal-weight and overweight-to-obese Czech children aged 9-11 years? International Journal of Environmental Research and Public Health. 2014. no 11. DOI: 10.3390/ijerph110101076 (In English).

21. Sigmund E. Does school-based physical activity decrease overweight and obesity in children aged 6-9 years? A two-year non-randomized longitudinal intervention study in the Czech Republic. BMC Public Health. 2012. no 12. DOI: 10.1186/1471-2458-12-570 (In English).

22. Sigmund E. The relationship between obesity and physical activity of children in the spotlight of their parents' excessive body weight. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. no 17. DOI: 10.3390/ijerph17238737 (In English).

Материал поступил в редакцию 12.06.26

STRUCTURE OF THE PROGRAM OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON PHYSICAL CULTURE IN PRIMARY SCHOOL AGE

E.L. Polyakova, Teacher of Physical Education of the Highest Category
Secondary School No. 17 of Vladivostok named after V.K. Blucher
(690106, Russia, Vladivostok, pr. Red Banner, 25A)
Email: skannesb@mail.ru

Abstract. *Conducting after-school physical education classes during primary school age can play a key role in the development of a child's personality. Together with the implementation of general physical education classes, such extracurricular activities contribute to a more detailed study of physical education, as well as preparing the child for sports. In addition, attending general and extracurricular physical education classes can affect significant personality development even when the child is not playing sports.*

Keywords: *elementary school, junior school age, physical fitness, extracurricular activities.*

ПСИХОЛОГИЯ

Other aspects of applied psychology
Другие аспекты прикладной психологии

UDC 371

ACADEMIC INTEGRITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS: THE GAP BETWEEN PERCEPTION AND BEHAVIOUR IN A CROSS-CLASSIFIED MULTILEVEL MODEL

Pham Thi Hai Yen, PhD, Lecturer
Thuyloi University (Hanoi), Vietnam
E-mail: phamthihaiyen@tlu.edu.vn

Abstract. *The study examines the relationship between perceived seriousness and self-reported frequency of academic integrity violations using a data set of 3,660 observations from 183 students, each of whom rated the same 20 behaviours on both dimensions. In total, 94.5% of the students reported having engaged in at least one act of everyday copying or collaboration, whereas the corresponding figure for deliberate serious violations was 52.5%. A cross-classified multilevel model shows that differences between behaviours account for as much variance as differences between students (both intraclass correlations reach 0.22). The between-behaviour effect (-0.63) is about four times larger than the within-person effect (-0.16), which demonstrates that the strong aggregate correlations reported in earlier work (r = -0.77) are largely an artefact of averaging, that is, an instance of the ecological fallacy. The novelty of the article lies in decomposing a single perception-behaviour association into three simultaneous levels of analysis, which previous research has not separated. The study concludes that everyday, low-stakes violations rather than severe misconduct should be the primary target of institutional intervention.*

Keywords: *academic integrity, behavioural normalisation, multilevel modelling, ecological fallacy, cross-classified model, self-reported misconduct.*

1. Introduction

Although rules of academic integrity are disseminated widely through numerous communication channels, violations by students remain common. This phenomenon reflects the classic gap between normative knowledge and actual behaviour, a problem firmly established in behavioural psychology [1, 12]. Acquiring knowledge of a norm does not automatically entail compliance with that norm in practice.

In order to explore the link between perception and behaviour, foundational empirical studies — most notably the model of McCabe and colleagues [8] — typically measure two variables over the same list of behaviours: perceived seriousness and self-reported frequency. The traditional analytical procedure computes each individual's mean score on both scales and then estimates the correlation between the two values. Although this approach has a long history, it suffers from a major methodological limitation: aggregating the data into mean scores inadvertently cancels out and confounds three independent sources of variation [11].

To disentangle the structure of the data, the observation matrix must be considered in terms of three distinct sources of variation: (i) between-person variation — do students who judge violations more strictly report lower frequencies overall? (ii) between-behaviour variation — are behaviours regarded by the student community as less serious in fact more widespread? (iii) within-person variation — for a given student, does the perceived seriousness of a particular behaviour directly predict that student's own frequency of committing it?

Of these three aspects, only within-person variation directly reflects the psychological mechanism and the decision-making process of the individual. Crucially, this core aspect cannot be fully recovered from a correlation between aggregated mean scores in the traditional manner. The present study therefore aims to decompose all three effects simultaneously within the same data structure by means of a multilevel model, contributing a new methodological perspective to prior research on academic integrity.

© Pham Thi Hai Yen / Фам Тхи Хай Йен, 2026

2. Research methods

2.1. Participants and data collection procedure

The study employed an online survey design with convenience sampling. Data were collected from 183 students of Thuyloi University; male students accounted for 52.8% of the sample. All returned questionnaires were fully completed, ensuring a clean data set with no missing values.

2.2. Instruments

The principal instrument consisted of a list of 20 academic integrity violations ranging from minor everyday infringements to severe misconduct. Each behaviour was rated by the student simultaneously on two independent dimensions:

Perceived seriousness: a scale from 0 (not cheating at all) to 4 (very serious).

Frequency of the behaviour: a three-point self-report scale comprising 0 (never), 1 (once) and 2 (more than once).

Two further variables were controlled for: self-assessed knowledge of the regulations (a three-point scale) and the number of channels through which the regulations had been encountered (a count variable from 0 to 8).

Because perception and behaviour were measured on the same list of items at a single point in time, the study may be affected by common method bias [10]. In order to preserve the validity of the statistical results, no comparisons of predictive weights were performed with the aim of determining which variable exerts a stronger influence.

2.3. The cross-classified multilevel model

The data contain two overlapping sources of variation: every response belongs both to a student and to a specific behaviour. Since every student rated all 20 behaviours, these two sources are cross-classified with one another.

A cross-classified multilevel model was applied in order to control simultaneously for the random intercepts (baseline levels) of each individual and each behaviour. This approach isolates the pure association between perception and behaviour. The principal advantage of the model is that, when variation within the same individual is examined, all unobserved fixed characteristics of that student — such as field of study, personality, group norms or response style — are automatically controlled for and eliminated.

3. Results

3.1. Two behaviour groups, two degrees of normalisation

The perception scale showed very high reliability (alpha = 0.938) and all indicators confirmed that the data were suitable for grouping the behaviours (KMO = 0.911; Bartlett's test: Chi-square(190) = 2644.7, $p < 0.001$).

Under the conventional criterion (eigenvalue > 1), the results would suggest three groups of behaviours. However, parallel analysis — a more modern and more accurate technique [6] — indicates that a two-group solution is optimal, and this result proved extremely stable across all alternative specifications tested. The two groups are strongly correlated with each other (r = 0.65). This means that they are by no means separate: students view academic integrity through a single shared moral lens, in which behaviours differ in shades of seriousness rather than constituting distinct categories [3].

The characteristics of the two groups are presented in Table 1.

Table 1

Characteristics of the two behaviour groups (N = 183)

Behaviour group	Items	Perceived seriousness (0-4)	Frequency (0-2)	% having committed at least one act
A. Deliberate serious violations (exam cheating, data fabrication, buying assignments)	8	2.97	0.29	52.5
Plagiarism pair (copying without citation)	2	2.43	0.96	69.4
B. Everyday copying and collaboration (doing a friend's work, copying homework, letting others see one's work)	10	2.31	0.91	94.5

The empirical results reveal a very clear pattern: the behaviours rated by students as least serious are precisely those that occur most frequently. Specifically, 94.5% of the respondents admitted having committed at least one violation belonging to group B (everyday violations). Notably, behaviours that

students can easily reframe as “peer support” or “helping a friend” show the lowest perceived seriousness but the highest self-reported prevalence: doing a test for a fellow student accounts for 83.6% and allowing another student to look at one's work with consent for 78.1%.

3.2. Analysis at the level of the individual student

At the level of the individual student, the results show that students with stricter perceptions (those who regard the behaviours as more serious) also report lower frequencies of violation (r = -0.34; 95% CI [-0.46, -0.21]).

The 95% confidence interval means that, if the study were repeated many times on comparable student samples, the true population correlation would fall between -0.46 and -0.21 in 95% of cases. Since the entire interval is negative and does not include zero, the inverse relationship between perceived seriousness and violation behaviour can be regarded as statistically significant rather than a product of chance.

The multiple regression results are reported in Table 2.

Table 2

Multiple regression on individual student mean scores (n = 183)

Variable	b	95% CI	β	p
Perceived seriousness	−0.223	[−0.313; −0.132]	−0.34	< 0.001
Self-assessed knowledge	−0.003	[−0.090; 0.085]	−0.00	0.951
Number of information channels	−0.022	[−0.064; 0.020]	−0.07	0.298

The adjusted coefficient of determination of the model is $R^2 = 0.123$. The Breusch–Pagan test confirms that the homoscedasticity requirement is fully met (p = 0.320). To address skewness in the residuals, robust standard errors (HC3) were applied, and the results remained unchanged. In addition, an alternative model designed for bounded outcomes (fractional logit) produced comparable results, confirming the robustness of the conclusions.

The two control variables are not statistically significant. However, “p > 0.05” does not mean “no relationship exists”. This outcome may simply reflect a sample size too small to detect the signal. With 183 students, the model is powered only to detect clear effects with a standardised coefficient of 0.20 or above.

Accordingly, rather than concluding prematurely that these two variables are unrelated to student behaviour, equivalence tests were conducted [7]. The results support the following statement: if such a relationship exists at all, its magnitude is certainly smaller than the threshold of β = 0.20 (p = 0.003 and p = 0.038 respectively) and is therefore negligible in practice.

This finding must nevertheless be interpreted with caution. The negligible effects of these two variables stem largely from the way they were measured: “knowledge” was captured by a single crude self-assessment item, while “communication” was merely a count of channels. The lack of depth in these items reduces the model's ability to detect a signal; it does not imply that knowledge or the quality of communication is unimportant for students.

3.3. Analysis at the behaviour level and distortion caused by aggregation

When mean scores are computed for each of the 20 behaviours, the relationship between perception and behaviour becomes very strong (r = -0.771; 95% CI [-0.905, -0.498]). Treating this figure as “stronger evidence”, however, is a statistical error known as the ecological fallacy [11]. Averaging removes individual differences, which mechanically inflates the correlation (from -0.34 to -0.77). This is a mathematical necessity rather than a new finding. Moreover, very rare behaviours (such as buying an essay) are automatically regarded as serious precisely because of their extremity [4, 9].

The study also corrects an important detail: the three group-level correlations reported previously (-0.42 / -0.28 / -0.32) were in fact computed at the student level. When recomputed correctly at the behaviour level, the coefficients fall to -0.15 (group A) and -0.41 (group B), and neither is statistically significant (for the plagiarism pair, with only two items, no coefficient can be determined). This demonstrates that the close association exists only when large behaviour groups are compared with one another and is not evident within each group.

The behaviour-level relationship is shown in Figure 1.

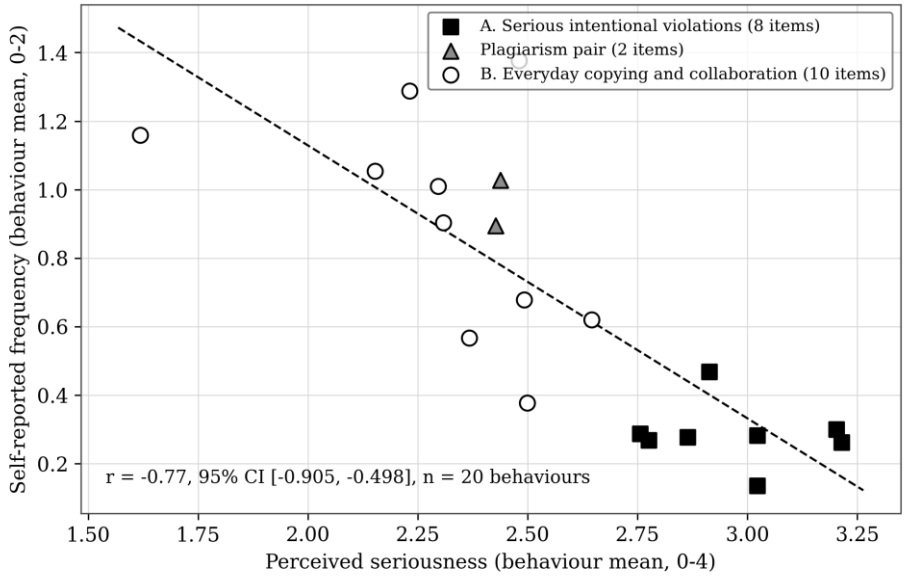

Figure 1. Each point represents one behaviour (n = 20).
This is a behaviour-level correlation and must not be interpreted at the individual level

3.4. Multilevel model results and tests of the three effects

The first result, concerning variance decomposition, shows that differences between types of behaviour explain 22.0% of the total variance in the data, while differences between individual students explain 21.8%. These two proportions are almost identical, and the implication is scientifically important: a conventional study analysing only student mean scores would inadvertently discard about half of the variance structure of the data.

The second result reveals a marked divergence between the three specific effects reported in Table 3.

Table 3

Cross-classified multilevel model (3,660 observations; 183 students × 20 behaviours)

Effect	Interpretation	b	95% CI	p
Within-student	Comparison of behaviours within the same person	−0.157	[−0.186; −0.128]	< 0.001
Between-students	Comparison of strict with lenient students	−0.222	[−0.311; −0.133]	< 0.001
Between-behaviours	Comparison of behaviours judged severe with those judged minor	−0.629	[−0.930; −0.327]	< 0.001

The coefficients express the change in violation frequency (a 0-2 scale) associated with a one-point increase in perceived seriousness (a 0-4 scale). The within-student effect (first row) means that, for one and the same student, rating a behaviour one point more serious is associated with a 0.157-point decrease in the frequency of that behaviour. Based on the odds ratio from the confirmatory model, the probability that the student has ever committed the behaviour falls by approximately 44% (OR = 0.56). This estimate is highly robust: a two-way fixed-effects model and a cross-classified logistic model both yield the identical coefficient (-0.157).

Implications for the assessment of earlier research. The third result carries the most important implication for the literature. The between-behaviour effect (-0.63) is roughly four times larger than the within-student effect (-0.16). This demonstrates that most of the strength of the correlation r = -0.77 reported in section 3.3 in fact derives from substantive differences between types of behaviour rather than from a psychological mechanism operating within each student. The individual-level association remains real and statistically significant, but its magnitude is far more modest than aggregate coefficients suggest.

The three separated effects are displayed in Figure 2.

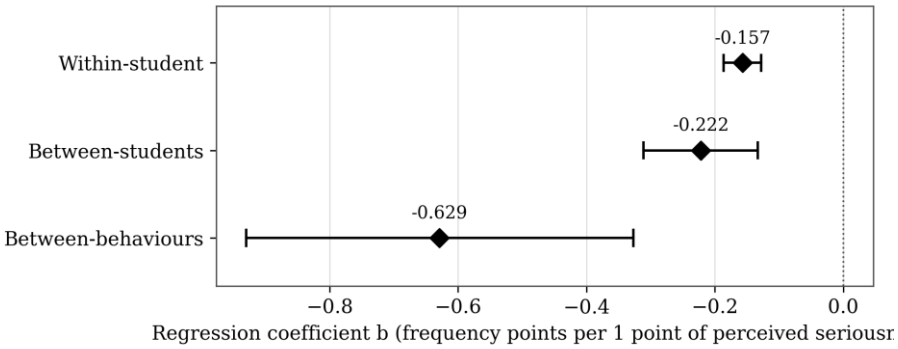

Figure 2. The three separated effects with their 95% confidence intervals

4. Discussion

4.1. The significance of separating the three levels of analysis

The core contribution of this study is not the discovery of an association between perception and behaviour, but the demonstration that one and the same association yields three different magnitudes — differing by a factor of four — depending on the level of analysis.

A caveat on data interpretation. Many earlier studies aggregate the data and correlate mean perception with mean frequency. In reality this procedure captures only the ordering of the behaviours by their properties; it does not describe the psychological mechanism of the individual. This is a substantial warning for researchers about correctly identifying the unit of analysis before drawing conclusions.

Robustness of the model. The coefficient estimated within the same student is the most trustworthy estimate. It controls for and removes all fixed individual characteristics, including peer pressure within the class group — a strong determinant that was not measured directly in this study.

4.2. Three competing explanations to be considered

Three alternative mechanisms may account for the empirical results and cannot be fully ruled out given the cross-sectional nature of the data:

Post hoc rationalisation. Students may first commit the violation and only afterwards lower their assessment of its seriousness in order to reduce internal dissonance [5; 2]. This hypothesis fits the observed data, but cross-sectional data collected at a single point in time cannot establish the direction of the effect.

Social desirability bias. Students who regard a behaviour as serious are precisely those with the strongest motivation to conceal their violations. A negative correlation may therefore arise from a tendency to answer consistently with one's self-image rather than from a real association. Neither anonymity nor multilevel modelling fully eliminates this behaviour-specific bias.

Common method variance. Measuring both scales on the same respondents, at the same time and side by side in the questionnaire, readily produces a spurious association arising from the design itself [10].

Recommendations for further research. (1) conduct a two-wave longitudinal study to establish the direction of the effect; (2) add a social desirability scale or use indirect questioning techniques; (3) separate the two scales in time during measurement.

4.3. Implications formulated as hypotheses

Because the study is cross-sectional and correlational, the results are put forward as two hypotheses requiring experimental verification with a control group, rather than as immediate policy recommendations:

Targeting the appropriate behaviour group. Everyday violations (such as copying work or collaborating in prohibited ways) show the lowest perceived seriousness but an almost saturated prevalence (94.5%). This is the area where intervention has room to operate, rather than exam cheating, which is already strongly condemned and comparatively rare.

Behaviour-specific intervention. Since differences between behaviours are as large as differences between individuals, clarifying the ethical boundary within each concrete study situation is likely to be more effective than abstract “general awareness raising” activities.

5. Conclusion

Academic integrity violations are organised into two groups with markedly different degrees of normalisation: everyday collaboration and copying are perceived as minor and are almost universal (94.5% have committed at least one such act), whereas serious violations lie at the opposite extreme.

The multilevel model shows that differences between behaviours matter as much as differences between students, and it separates three coefficients: -0.16 within the same student, -0.22 between students and -0.63 between behaviours. The fourfold gap between the first and the last indicates that the strong ecological correlations reported in previous research must be read with far greater caution.

The individual-level association exists and is robust across three different model specifications; nevertheless, the cross-sectional and self-reported nature of the data means that post hoc rationalisation, social desirability bias and common method variance all remain compatible explanations.

REFERENCES

1. Ajzen, I. The theory of planned behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 1991. – Vol. 50, No. 2. – P. 179–211.

2. Bandura, A. Moral disengagement: How people do harm and live with themselves. New York: Worth Publishers, 2016. – 446 p.

3. Bollen, K., Lennox, R. Conventional wisdom on measurement: A structural equation perspective // Psychological Bulletin. – 1991. – Vol. 110, No. 2. – P. 305–314.

4. Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S., van Haeringen, K. Contract cheating: A survey of Australian university students // Studies in Higher Education. – 2019. – Vol. 44, No. 11. – P. 1837–1856.

5. Festinger, L. A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford University Press, 1957. – 291 p.

6. Horn, J.L. A rationale and test for the number of factors in factor analysis // Psychometrika. – 1965. – Vol. 30, No. 2. – P. 179–185.

7. Lakens, D. Equivalence tests: A practical primer for t tests, correlations, and meta-analyses // Social Psychological and Personality Science. – 2017. – Vol. 8, No. 4. – P. 355–362.

8. McCabe, D.L., Treviño, L.K., Butterfield, K.D. Cheating in academic institutions: A decade of research // Ethics & Behavior. – 2001. – Vol. 11, No. 3. – P. 219–232.

9. Newton, P.M. How common is commercial contract cheating in higher education and is it increasing? A systematic review // Frontiers in Education. – 2018. – Vol. 3. Art. 67.

10. Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.-Y., Podsakoff, N.P. Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies // Journal of Applied Psychology. – 2003. – Vol. 88, No. 5. – P. 879–903.

11. Robinson, W.S. Ecological correlations and the behavior of individuals // American Sociological Review. – 1950. – Vol. 15, No. 3. – P. 351–357.

12. Sykes, G.M., Matza, D. Techniques of neutralization: A theory of delinquency // American Sociological Review. – 1957. – Vol. 22, No. 6. – P. 664–670.

Материал поступил в редакцию 19.07.26

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ СТУДЕНТОВ: РАЗРЫВ МЕЖДУ ВОСПРИЯТИЕМ И ПОВЕДЕНИЕМ В ПЕРЕКРЁСТНО-КЛАССИФИЦИРОВАННОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ

Фам Тхи Хай Йен, доктор философии (PhD), преподаватель
Университет водных ресурсов (Ханой), Вьетнам
E-mail: phamthihaiyen@tlu.edu.vn

Аннотация. *В исследовании рассматривается связь между воспринимаемой серьёзностью нарушений академической честности и самооценкой частоты их совершения на массиве из 3 660 наблюдений, полученных от 183 студентов, каждый из которых оценил одни и те же 20 форм поведения по двум шкалам. 94,5% студентов признали, что хотя бы раз совершали действия, относящиеся к повседневному списыванию и недопустимому сотрудничеству, тогда как для умышленных грубых нарушений этот показатель составил 52,5%. Перекрёстно-классифицированная многоуровневая модель показывает, что различия между формами поведения объясняют столько же дисперсии, сколько и различия между студентами (внутриклассовая корреляция в обоих случаях равна 0,22). Эффект между формами поведения (-0,63) примерно в четыре раза превышает внутриндивидуальный эффект (-0,16), что доказывает: сильные агрегированные корреляции в предшествующих работах (r = -0,77) в значительной мере являются следствием усреднения данных, то есть экологической ошибкой. Новизна статьи состоит в одновременном разложении одной и той же связи на три уровня анализа. Сделан вывод о том, что приоритетным объектом вмешательства должны быть повседневные, а не тяжкие нарушения.*

Ключевые слова: *академическая честность, нормализация поведения, многоуровневое моделирование, экологическая ошибка, перекрёстно-классифицированная модель, самоотчёт о нарушениях.*

Educational psychology
Педагогическая психология

УДК 376.1-056.34:792

КОММУНИКАТИВНЫЙ ТЕАТР КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА)

М.К. Микита, учитель-дефектолог
ГБОУ Школа 1741 (г. Москва), Россия
E-mail: mari_miki@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена опыту организации коммуникативного театра как формы дополнительного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Автор, учитель-дефектолог, руководитель театральной студии «Движение», рассматривает театральную деятельность как средство преодоления коммуникативных барьеров, снижения тревожности и формирования навыков произвольной саморегуляции у детей с ОВЗ. Материал рекомендован педагогам дополнительного образования, учителям-дефектологам и специалистам, работающим с детьми с РАС.*

Ключевые слова: *коммуникативный театр, дети с ОВЗ, расстройства аутистического спектра, социализация.*

Проблема социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) остаётся одной из наиболее острых в современной коррекционной педагогике. Особенности эмоционально-волевой сферы, трудности в понимании и выражении эмоций, специфика речевого и невербального общения существенно затрудняют включение таких детей в среду сверстников. В связи с этим поиск продуктивных, экологичных для ребёнка форм работы, сочетающих коррекционную направленность с творческой самореализацией, представляется актуальной задачей [1, 6].

Кроме того, актуальность темы усиливается общей тенденцией к росту числа детей, которым устанавливается диагноз расстройства аутистического спектра, а также последовательным переходом отечественной системы образования к инклюзивной модели, закреплённой федеральным государственным образовательным стандартом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [8]. Данный стандарт предполагает не только адаптацию академической программы, но и создание условий для формирования жизненных компетенций ребёнка, в первую очередь – коммуникативных. При этом ресурс урочной деятельности и индивидуальных коррекционных занятий, как правило, ограничен рамками отработки конкретных, узко заданных навыков и не всегда позволяет ребёнку перенести освоенное умение в свободную, непредсказуемую ситуацию общения. Дополнительное образование, в частности студийная театральная работа, обладает в этом смысле собственным потенциалом, поскольку строится на добровольном участии, гибком темпе и незаданности сценария взаимодействия, что и делает её предметом отдельного рассмотрения в настоящей статье.

Цель статьи – обобщить теоретические основания и описать организационную модель коммуникативного театра как формы работы с детьми с РАС на примере многолетней практики театральной студии «Движение».

Одним из средств решения обозначенной задачи выступает театральная деятельность, и в частности коммуникативный театр, как форма работы, в которой сценическое действие строится не столько на воспроизведении заданного текста, сколько на выстраивании живого взаимодействия между участниками. В отличие от классического драматического театра, коммуникативный театр делает акцент на процессе совместного проживания сюжета, импровизации, невербальном контакте и постепенном расширении зоны комфортного общения ребёнка [2].

© Микита М.К. / Mikita M.K., 2026

Теоретической основой такого подхода служат представления Л.С. Выготского о роли воображения и творческой деятельности в психическом развитии ребёнка, а также современные исследования в области психолого-педагогической помощи детям с аутизмом, демонстрирующие, что структурированная, предсказуемая по форме, но эмоционально насыщенная деятельность направлена на снижение тревожности, формирование обратной связи и развитие произвольной регуляции поведения [5, 6].

Непосредственно примыкает к этой линии концепция ролевой игры как ведущей деятельности дошкольного и младшего школьного возраста, разработанная Д.Б. Элькониным, согласно этой концепции, именно в ролевой игре ребёнок осваивает логику человеческих отношений, учится удерживать позицию другого и подчинять поведение правилу роли [9]. У детей с РАС спонтанная сюжетно-ролевая игра формируется со значительным своеобразием или не формируется вовсе, что лишает ребёнка одного из главных естественных источников освоения социальных отношений. Организованный, педагогически выстроенный коммуникативный театр в этом контексте выполняет замещающую функцию, он искусственно создаёт то пространство ролевого проигрывания, которое не возникло у ребёнка спонтанно.

Истоки методов, использующих ролевое проигрывание в терапевтических и педагогических целях, восходят к концепции психодрамы Дж. Морено, впервые показавшего, что спонтанное разыгрывание роли в специально организованном пространстве выступает инструментом проживания и выражения невербализуемых состояний [4]. Значимым для практики коммуникативного театра является и метод физических действий К.С. Станиславского, согласно которому подлинность сценического переживания рождается не из абстрактного «представления» эмоции, а из выполнения конкретного, физически осмысленного действия в предлагаемых обстоятельствах [7]. Для ребёнка с РАС абстрактное, символическое понимание чужого душевного состояния даётся с трудом, поэтому именно опора на конкретное физическое действие, а не на отвлечённую имитацию эмоции, становится доступным и естественным способом включения в роль.

С клинико-психологической точки зрения, трудности детей с РАС в сфере общения принято описывать через триаду нарушений – социального взаимодействия, коммуникации и воображения [6]. Существенным звеном этих трудностей выступает несформированность модели психического «theory of mind», когда ребёнку сложно распознавать и прогнозировать эмоциональные состояния и намерения другого человека [11]. Коммуникативный театр воздействует именно на это звено, поскольку требует от ребёнка удерживать в поле внимания состояние партнёра по сцене, реагировать на его реплики и невербальные сигналы и, тем самым, в защищённой игровой форме тренирует те самые операции, которые оказываются несформированными в спонтанном общении.

Отдельного рассмотрения заслуживает соотношение театрально-игрового подхода со структурированными поведенческими методами коррекции РАС – прикладным анализом поведения «ABA» и программой «TEACCH». Классические работы в этой области демонстрируют высокую продуктивность пошагового, дискретного обучения конкретным навыкам через систему подкреплений [13], а также организации предметно-пространственной среды, обеспечивающей ребёнку внешнюю предсказуемость происходящего [14]. Коммуникативный театр не противопоставляет себя этим подходам, но дополняет их, если структурированное обучение формирует у ребёнка отдельные, чётко очерченные операции, то театральная деятельность создаёт условия для их спонтанного переноса и творческого комбинирования в целостной, эмоционально значимой для ребёнка ситуации. Оптимальной представляется модель, в которой предсказуемость и визуальная структурированность занятия, заимствуемые из практики «TEACCH», сочетаются со свободой ролевой импровизации, унаследованной от психодраматической традиции.

Практическая организация занятий должна также учитывать особенности сенсорной интеграции детей с РАС, наличие повышенной или пониженной чувствительности к звуку, свету, тактильным ощущениям, описанные в классических работах по сенсорной интеграции [10], что напрямую сказывается на планировании репетиционного пространства: выбор костюмов и реквизита, уровень освещённости и громкости музыкального сопровождения на занятиях студии «Движение» подбираются индивидуально, с учётом сенсорного профиля конкретных участников.

С педагогической стороны организация подобной работы опирается на принципы социоигровой педагогики, разработанной А.П. Ершовой и В.М. Букатовым, смена мизансцен и ролей, распределение детей на малые подвижные группы, чередование напряжения и расслабления, отказ от прямого дидактического давления в пользу игровой инициативы самого ребёнка [2]. Применительно

к детям с ОВЗ перечисленные принципы направлены на избегание эффекта «обучения социальным навыкам в лоб», вызывающих у детей с РАС протестное или избегающее поведение, и вместо этого встроить коррекционную задачу в естественную логику совместной игры.

Таким образом, теоретическую базу коммуникативного театра как коррекционно-педагогической практики образует пересечение нескольких линий – отечественной теории игровой деятельности и психодраматической традиции, рассматривающих ролевое действие как инструмент психологического и личностного развития, клинических представлений о структуре коммуникативного дефицита при РАС и особенностях сенсорной обработки, структурированных поведенческих подходов, задающих принцип предсказуемости среды и отечественной социоигровой театральной педагогики, определяющей конкретные организационные формы групповой работы с детьми.

Опыт работы автора статьи связан с руководством театральной студией «Движение», действующей в рамках дополнительного образования на базе школьного отделения общеобразовательной организации. Занятия студии посещают дети с различными образовательными потребностями, в том числе воспитанники с расстройствами аутистического спектра. О деятельности студии и её участниках рассказывает документальный фильм «Движение наших душ», снятый в рамках проекта «Я живу в России» [3].

Отдельное место в работе занимает этап публичного показа, а именно, выступления перед зрителями (родителями, учителями, сверстниками), подготовка к нему ведётся постепенно, от репетиции в закрытом кругу студии к показу в расширенном составе и, наконец, к выступлению на сцене, такая ступенчатость позволяет ребёнку с РАС пройти путь от избегания контакта с посторонними людьми до конкретного действия перед аудиторией, что само по себе является значимым достижением в контексте социализации [12].

Наблюдения, накопленные в ходе многолетней работы студии, свидетельствуют о ряде устойчивых положительных изменений у воспитанников, расширении репертуара средств общения, включая жесты, взгляд, интонацию, снижении избегающего поведения в ситуации групповой активности, повышении устойчивости внимания на партнёре, а также о формировании адекватной самооценки, связанной с переживанием успеха на сцене. Родители участников студии также отмечают перенос части приобретённых на занятиях навыков в повседневное общение и учебную деятельность. Таким образом, полученные опыт работы театральной студии «Движение» предоставляет возможность заключить, что коммуникативный театр, во-первых, выступает действенным средством преодоления коммуникативных барьеров у детей с РАС, а во-вторых, создаёт условия для формирования произвольной саморегуляции и социально приемлемых способов выражения эмоций, причём именно игровая природа такой деятельности обеспечивает ребёнку безопасную возможность тренировать те навыки, которые в спонтанном общении оказываются для него труднодоступными. Результативность данной модели зависит от индивидуального подхода к каждому участнику, учёта его сенсорных и поведенческих особенностей, а также от гибкости педагогической позиции руководителя, который удерживает баланс между структурой и свободой импровизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

2. Ершова, А.П., Букатов, В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 344 с.

3. Кизерман, А. Движение наших душ // Я живу в России: мультимедийный проект [Электронный ресурс]. URL: https://iliveinrussia.ru/video/dvizhenie-nashikh-dush/ (дата обращения: 16.07.2026).

4. Морено, Дж. Психодрама / пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.

5. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М.: Владос, 2007. – 176 с.

6. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Аутичный ребёнок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.

7. Станиславский, К.С. Работа актёра над собой. – М.: АСТ, 2015. – 480 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru (дата обращения: 16.07.2026).

9. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
10. Ayres, A.J. Sensory Integration and the Child. – Los Angeles: Western Psychological Services, 1979. – 191 p.
11. Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. Does the autistic child have a «theory of mind»? // Cognition. – 1985. – Vol. 21, № 1. – P. 37–46.
12. Gray, C. The New Social Story Book. – Arlington: Future Horizons, 2010. – 448 p.
13. Lovaas, O.I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1987. – Vol. 55, № 1. – P. 3–9.
14. Schopler, E., Mesibov, G.B. (eds.) Learning and Cognition in Autism. – New York: Plenum Press, 1995. – 349 p.

REFERENCES

1. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psihologicheskij ocherk [Imagination and creativity in childhood: a psychological essay]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 93 p. (In Russian).
2. Ershova A.P., Bukatov V.M. Rezhissura uroka, obshcheniya i povedeniya uchitelya [Directing the lesson, communication and behavior of the teacher]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 2010. 344 p. (In Russian).
3. Kizerman A. Dvizhenie nashih dush [Movement of our souls]. Ya zhivu v Rossii: mul'timedijnyj proekt [I live in Russia: multimedia project]. Available at: https://iliveinrussia.ru/video/dvizhenie-nashikh-dush/ (accessed 16.07.2026). (In Russian).
4. Moreno J.L. Psihodrama [Psychodrama]. Transl. from English. Moscow, Aprel'-Press, EKSMO-Press Publ., 2001. 528 p. (In Russian).
5. Morozova S.S. Autizm: korrekcionnaya rabota pri tyazhyolyh i oslozhnyonnyh formah [Autism: corrective work in severe and complicated forms]. Moscow, Vlados Publ., 2007. 176 p. (In Russian).
6. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichnyj rebyonok: puti pomoshchi [An autistic child: ways of help]. Moscow, Terevinf Publ., 2007. 288 p. (In Russian).
7. Stanislavskij K.S. Rabota aktyora nad soboj [An actor's work on himself]. Moscow, AST Publ., 2015. 480 p. (In Russian).
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Federal state educational standard of primary general education for students with disabilities]. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 1598, 19.12.2014. Available at: https://www.garant.ru (accessed 16.07.2026). (In Russian).
9. El'konin D.B. Psihologiya igry [Psychology of play]. 2nd ed. Moscow, VLADOS Publ., 1999. 360 p. (In Russian).
10. Ayres A.J. Sensory Integration and the Child. Los Angeles, Western Psychological Services, 1979. 191 p.
11. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 1985, vol. 21, no. 1, pp. 37-46.
12. Gray C. The New Social Story Book. Arlington, Future Horizons, 2010. 448 p.
13. Lovaas O.I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1987, vol. 55, no. 1, pp. 3-9.
14. Schopler E., Mesibov G.B. (eds.) Learning and Cognition in Autism. New York, Plenum Press, 1995. 349 p.

Материал поступил в редакцию 27.07.26

COMMUNICATION THEATER AS A WAY TO SOCIALIZE CHILDREN WITH DISABILITIES (AUTISM SPECTRUM DISORDERS)

M.K. Mikita, Defectologist Teacher
SBEI School 1741 (Moscow), Russia
E-mail: mari_miki@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the experience of organizing communication theater as a form of additional education for children with autism spectrum disorders. The author, defectologist teacher, head of the theater studio "Movement" considers theatrical activities as a means of overcoming communication barriers, reducing anxiety and forming the skills of arbitrary self-regulation in children with disabilities. The material is recommended to teachers of additional education, teachers-defectologists and specialists working with children with ASD.*

Keywords: *communicative theater, children with disabilities, autism spectrum disorders, socialization.*

Педагогика & Психология. Теория и практика / Pedagogy & Psychology. Theory and practice

Международный научный журнал

№ 4 (66), август / 2026

Адрес редакции:
Россия, 400081, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312.
E-mail: scippjournal@mail.ru
http://scippjournal.ru/

Изготовлено в типографии ИП Ростова И.А.
Адрес типографии:
Россия, 400121, г. Волгоград, ул. Академика Павлова, 12

Учредитель (Издатель): ООО «Научное обозрение»
Адрес: Россия, 400094, г. Волгоград, ул. Перелазовская, 28.
E-mail: scippjournal@mail.ru
http://scippjournal.ru
ISSN 2412-8201

Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна
Ответственный редактор: Панкратова Елена Евгеньевна

Редакционная коллегия:
Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук
Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук
Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук
Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук
Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук
Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук
Камолов Ифтихор Бахтиёрович, доктор философии (PhD) педагогических наук
Сулейманов Сулейман Файзуллаевич, кандидат медицинских наук
Саидова Камола Усканбаевна, кандидат философских наук,
Исламов Сохиб Яхшибекович, доктор сельскохозяйственных наук
Плахтиев Анатолий Михайлович, доктор технических наук
Хужаназаров Уктам Эштемирович, кандидат биологических наук
Эргашев Рустам Рахимович, доктор технических наук
Сеилбеков Бердияр Бахиевич, кандидат экономический наук
Джуманов Шерзод Сафаралиевич, PhD физико-математических наук,
Джумонов Дилшод Сафаролиевич, доктор экономических наук
Киличева Феруза Бешимовна, кандидат педагогических наук
Барабанов Родион Евгеньевич, доктор философии (Ph.D.), кандидат психологических наук
Миразанашвили Нодар Георгиевич, доктор педагогических наук

Редакционный совет:
Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук
Хамракулов Абдуллажон Кадирович, кандидат технических наук
Дусмуратов Ганийбай Давлетбаевич, кандидат экономических наук
Нормуминов Жахонгир Абдусамиевич, PhD технических наук
Сиддиков Зохид Тулкинович, кандидат экономический наук
Худаяров Бердирасул Мирзаевич, доктор технических наук
Таджибаев Икрам Уралбаевич, кандидат физико-математических наук

Подписано в печать 23.08.2026 г. Дата выхода в свет: 10.09.2026 г.
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 56. Свободная цена. Тираж 100.