ИНТЕГРАТИВНО-ИННОВАЦИОННЫЕ УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ПЕРЕНОС ЗНАНИЙ

Латофат Элмуродовна Бобомуродова
И.о. профессора кафедры начального образования,
доктор философии (PhD) по педагогическим наукам
University of Innovation Technologies
https://orcid.org/0009-0009-4283-2773

Аннотация. Педагогическая инновация и интеграция содержания образования в начальной школе обычно внедряются изолированно, что ограничивает формирование функциональной грамотности. С опорой на теорию переноса знаний и с учётом реформ в Узбекистане (обновлённая Национальная учебная программа, учебники нового поколения, участие в PIRLS, TIMSS и PISA) обоснована взаимодополняемость двух стратегий. Предложен конструкт интегративно-инновационной учебной ситуации из пяти компонентов, разработаны семиэтапный алгоритм её проектирования, шесть наблюдаемых критериев оценки, три уровня реализации модели учителем и дизайн эмпирической валидации.

Ключевые слова: *начальное образование; интеграция содержания образования; педагогическая инновация; перенос знаний; проектирование обучения; рефлексия; Национальная учебная программа; Узбекистан*

BOSHLANG‘ICH TA’LIMDA INTEGRATIV-INNOVATSION O‘QUV VAZIYATLARI: BILIMLAR TRANSFERIGA YO‘NALTIRILGAN TA’LIMNI LOYIHALASHNING KONSEPTUAL MODELI

Latofat Elmurodovna Bobomurodova
University of Innovation Technologies, boshlang‘ich ta’lim kafedrasi professori v.b., pedagogika fanlari bo‘yicha falsafa doktori (PhD),
https://orcid.org/0009-0009-4283-2773

Annotatsiya. Boshlang‘ich maktabda pedagogik innovatsiya va ta’lim mazmuni integratsiyasi, odatda, bir-biridan ajralgan holda joriy etiladi, bu esa funksional savodxonlikni shakllantirish imkoniyatlarini cheklaydi. Maqolada bilimlar transferi nazariyasiga tayangan holda hamda O‘zbekistondagi ta’lim islohotlarini (yangilangan Milliy o‘quv dasturi, yangi avlod darsliklari, PIRLS,

TIMSS va PISA tadqiqotlarida ishtirok) inobatga olgan holda ikki strategiyaning o‘zaro to‘ldiruvchi xususiyati asoslab berilgan. Besh tarkibiy qismdan iborat integrativ-innovatsion o‘quv vaziyati (IIO‘V) konstrukti taklif etilgan; uni loyihalashning yetti bosqichli algoritmi, oltita kuzatiladigan baholash mezoni, modelni o‘qituvchi tomonidan amalga oshirishning uch darajasi va empirik validatsiya dizayni ishlab chiqilgan.

Kalit so‘zlar: *boshlang‘ich ta’lim; ta’lim mazmuni integratsiyasi; pedagogik innovatsiya; bilimlar transferi; ta’limni loyihalash; refleksiya; Milliy o‘quv dasturi; O‘zbekiston*

INTEGRATIVE-INNOVATIVE LEARNING SITUATIONS IN PRIMARY EDUCATION: A CONCEPTUAL MODEL FOR DESIGNING TRANSFER-ORIENTED INSTRUCTION

Latofat Elmurodovna Bobomurodova
Acting Professor, Department of Primary Education,
Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences
University of Innovation Technologies
https://orcid.org/0009-0009-4283-2773

Abstract. In primary education, pedagogical innovation and curriculum integration are usually implemented in isolation, which limits the development of functional literacy. Drawing on transfer-of-learning theory and on recent reforms in Uzbekistan (the updated National Curriculum, new-generation textbooks, and participation in PIRLS, TIMSS and PISA), this article argues that the two strategies are complementary. It proposes the construct of an integrative-innovative learning situation, which has five components. The article also develops a seven-step design algorithm, six observable evaluation criteria, three levels of teacher enactment and a design for empirical validation.

Keywords: primary education; curriculum integration; pedagogical innovation; transfer of learning; instructional design; reflection; National Curriculum; Uzbekistan

Введение

За последние десятилетия ожидаемые результаты начального образования сместились от объёма усвоенных знаний к умению применять их в ситуациях, которые школа не отрабатывала. Этот сдвиг закрепили международные сравнительные исследования PIRLS, TIMSS и PISA, задания которых намеренно незнакомы и, как правило, межпредметны (Mullis et al.,

2023; OECD, 2019). В их логике ученик, воспроизводящий правило, но не распознающий ситуацию его применения, ещё не является функционально грамотным.

Для Республики Узбекистан проблема переноса знаний имеет непосредственно практическое значение. Закон «Об образовании» (2020) и Концепция развития системы народного образования до 2030 года (2019) ориентируют школу на практически применимые компетенции и ставят задачу войти в число 30 ведущих стран по результатам PISA. Национальная программа развития школьного образования на 2022–2026 годы (Указ УП-134, 2022) предусмотрела полное внедрение Национальной учебной программы и учебников нового поколения, а в августе 2026 г. принята её обновлённая редакция (Gazeta.uz, 2026). Международные измерения зафиксировали исходный уровень начальной школы: в PIRLS 2021 учащиеся 4 классов набрали 437 баллов по чтению, в TIMSS 2023 соответственно 443 и 412 баллов по математике и естествознанию при центральной точке шкалы 500 (Mullis et al., 2023; von Davier et al., 2024).

В ответ на этот запрос доминируют две стратегии: *педагогическая инновация*, то есть обновление способа учебной деятельности, чаще всего через перевод ученика в позицию исследующего (Hmelo-Silver, 2004), и *интеграция содержания образования*, то есть преобразование его структуры в целостную систему. Однако интеграция решается на уровне программ и учебников, а инновация на уровне поведения учителя, поэтому на практике они реализуются параллельно: тематически интегрированный урок проводится в трансмиссивной манере, а методически новаторский остаётся в границах одного предмета. Ни один вариант не формирует переносимой структуры. Начальная школа особенно благоприятна для преодоления этого разрыва, поскольку учитель ведёт основную часть предметов и межпредметная координация становится решением одного профессионала.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать концептуальную модель интегративно-инновационной учебной ситуации как единицы совместного проектирования инновационного и интегративного компонентов обучения в начальной школе. Вклад статьи: соотношение двух стратегий выведено из условий переноса знаний; введён конструкт ИИУС с правилом допуска организующего ядра; формулирование учеником межпредметной связи обосновано как конститутивный компонент интегрированного обучения.

2. Теоретические основания исследования

2.1. Интеграция содержания образования

В отечественной педагогике интеграция разрабатывалась через межпредметные связи (Максимова, 1988) и теорию интеграции содержания образования (Берулава, 1993; Данилюк, 2000), выделившую уровни межпредметных связей, дидактического синтеза и интегрированного курса. В узбекской педагогике Р.А. Мавлонова и Н.Х. Рахмонкулова (2009) обосновали интегрированную педагогику начального обучения, однако позиция ученика в учебной деятельности не стала у них самостоятельным объектом проектирования. Зарубежные модели (Fogarty, 1991; Drake, Burns, 2004; Kelley, Knowles, 2016) сходятся с отечественными в ключевой переменной: степени сохранения самостоятельности предметов. Эмпирические данные фиксируют рост мотивации и прочности знаний наряду с трудностями оценивания и риском размывания предметов (Becker, Park, 2011; Honey et al., 2014; Margot, Kettler, 2019); следовательно, интеграция является ресурсом избирательного применения.

2.2. Педагогическая инноватика

Н.Р. Юсуфбекова (1991) различает новшество как средство и нововведение как процесс его освоения; А.В. Хуторской (2008) подчёркивает измеримость результата как определяющий признак инновации. Узбекская школа педагогических технологий (Азизходжаева, 2003; Йулдашев, Усмонов, 2004; Толипов, Усмонбоева, 2006) обеспечила широкое внедрение интерактивных методов, а Н.А. Муслимов (2007) обосновал этапы профессионального становления педагога. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова (1997) выделяют уровни инновационной деятельности учителя от репродуктивного до творческого. С учётом данных о перегрузке учеников при слабо направляемом открытии (Kirschner et al., 2006) под инновацией здесь понимается структурированное исследование, поддерживаемое учителем.

2.3. Перенос знаний и его условия

Перенос есть применение знаний в контексте, отличающемся от исходного (Barnett, Ceci, 2002). По В.В. Давыдову (1972), переносится лишь содержательное обобщение, выделяющее существенное отношение, а не эмпирическое, опирающееся на внешнее сходство; Д.Б. Эльконин (1974) считал рефлексию центральным компонентом учебной деятельности младшего школьника. Этому соответствует «высокий путь» переноса (Perkins, Salomon, 1992). Дж. Брансфорд и соавторы (Bransford et al., 2000) называют три условия переноса: понимание глубинной структуры задачи, встречу с ней в нескольких контекстах и метакогнитивную рефлексию. Встречу в нескольких контекстах обеспечивает интеграция, понимание структуры и

рефлексию обеспечивают исследовательские методы; ни одна стратегия в отдельности не выполняет всех условий. Лакуна состоит в отсутствии операциональной процедуры, позволяющей учителю спроектировать единицу обучения, удовлетворяющую обоим требованиям, и оценить её по явным критериям.

3. Материалы и методы

Методологическую основу составили системный, деятельностный и компетентностный подходы; исследование выполнено в логике теоретико-проектного педагогического исследования (Загвязинский, Атаханов, 2001). Использованы три процедуры: (1) **сравнительный анализ литературы** по интеграции, инноватике и переносу знаний с определением для каждой традиции единицы анализа, ключевой переменной и критерия успешности; (2) **структурный анализ государственных учебных программ** 1-4 классов Узбекистана, при котором темы родного языка, математики, окружающего мира и технологии размещались в понедельной матрице каждой четверти; (3) **концептуальное моделирование**, при котором проектный элемент сохранялся, только если он наблюдаем на уроке и его отсутствие приводит к идентифицируемому дефекту результата. Дизайн валидации включает экспертную оценку критериев (индексы содержательной валидности), квазиэксперимент с заданиями на перенос в качестве зависимой переменной и наблюдение уроков с определением согласованности наблюдателей.

4. Результаты

4.1. Функциональное соотношение инновации и интеграции

Инновация воздействует на способ учебной деятельности и отвечает на вопрос, *как действует ученик*; интеграция воздействует на структуру содержания и отвечает на вопрос, *как организовано знание*. Они устраняют разные дефициты, и каждая при изолированном применении даёт характерный сбой (табл. 1).

Таблица 1. *Взаимодополняющие функции инновации и интеграции*

Параметр	**Педагогическая инновация**	**Интеграция содержания**
Объект изменения	Способ учебной деятельности	Структура содержания
Устраняемый дефицит	Пассивность ученика	Фрагментарность знаний
Сбой при изолированном применении	Деятельность без сохраняемой структуры	Целостное содержание, пассивный ученик
Обеспечиваемое условие переноса	Понимание структуры; рефлексия	Множественность контекстов

Последняя строка таблицы выражает центральное положение исследования: совместное применение стратегий является не методическим предпочтением, а требованием, вытекающим из условий переноса.

4.2. Конструкт и структурные компоненты ИИУС

Интегративно-инновационная учебная ситуация определяется как специально спроектированная единица обучения (от одного урока до короткой серии уроков), одновременно удовлетворяющая трём требованиям: её содержание существенно опирается не менее чем на три предмета; её метод ставит ученика в исследовательскую позицию; её завершение требует от ученика, а не от учителя, сформулировать связь между задействованными предметами. Третье требование является отличительным признаком конструкта: связь, заданная учителем, остаётся высказыванием *об* уроке, а не объектом познания ученика.

Отбор сохранил пять компонентов: (1) **организующее ядро**, (2) **межпредметная матрица содержания** с явным вкладом каждого предмета, (3) **исследовательская деятельность** в малых группах, (4) **материальный продукт**, проверяемый по внешнему критерию, (5) **рефлексивное формулирование** учащимися вклада предметов. К ядру применяется *правило допуска*: оно сохраняется, только если каждый из не менее чем трёх предметов вносит новое для ученика знание; это основная защита от искусственного связывания. Материальный продукт выносит критерий успешности вовне, и неудача становится информативной, а не карательной.

4.3. Алгоритм проектирования

Компоненты операционализированы в семиэтапной процедуре (табл. 2).

Таблица 2. *Семиэтапный алгоритм проектирования ИИУС*

№	Действие	Правило принятия решения
1	Анализ матрицы программ	Выявляются связанные темы, запланированные в пределах одной четверти
2	Выбор организующего ядра	Ядро сохраняется, если содержательно раскрывается в трёх и более предметах
3	Формулирование результатов	Для каждого предмета один наблюдаемый результат, выраженный глаголом действия
4	Редукция содержания	Исключается материал, не требуемый проблемой; не более трёх предметов на уроке
5	Распределение времени	Назначается ведущий предмет, занимающий около половины времени
6	Подготовка средств	Материалы готовятся для исследования, а не для изложения
7	Система критериев	Критерии формулируются и сообщаются учащимся до начала работы

Пятый этап особенно значим: при равном распределении времени единица утрачивает смысловой центр и распадается на слабо связанные

эпизоды, тогда как ведущий предмет сохраняет целостность, не сводя остальные к декоративной функции.

4.4. Критерии оценки и уровни реализации

Из компонентов выведены шесть наблюдаемых критериев: жизненность ядра; содержательный вклад каждого предмета; открытие связи учеником, а не учителем; продукт с внешней проверкой; наличие заданий на перенос; предварительное сообщение критериев учащимся. Третий критерий нарушается чаще других и наименее заметно: такой урок интегрирован по организации, но не по познавательному эффекту. Реализация модели дифференцирована на три уровня (Сластенин, Подымова, 1997; Муслимов, 2007): *репродуктивный* (точная реализация готового проекта), *адаптивный* (модификация под класс) и *конструктивный* (проектирование оригинальных ситуаций и трансляция опыта).

5. Обсуждение

5.1. Соотношение с существующими моделями

Модель не конкурирует с типологиями интеграции (Данилюк, 2000; Drake, Burns, 2004): они определяют вид интеграции, модель позволяет судить о качестве конкретного проекта. От концепций интегрированного STEM-образования (Kelley, Knowles, 2016) она отличается тем, что не ограничена STEM-циклом и считает формулирование связи учеником обязательным элементом.

5.2. Модель в контексте образовательных реформ Узбекистана

Предложенная модель согласуется с направлением реформ, проводимых в Узбекистане в 2022–2026 гг., и может служить инструментом их реализации на уровне урока. *Во-первых*, обновление содержания образования. Анализ 260 действующих учебников выявил избыточную ориентацию на запоминание и несоответствие возрасту учащихся; учебники начальных классов нового поколения прошли сертификацию финской организации Education Alliance Finland, а к 2027 г. планируется подготовить 1342 наименования учебников и методических пособий, ориентированных на критическое и творческое мышление, коммуникацию, практическое применение знаний, финансовую, цифровую и экологическую грамотность (Nuz.uz, 2026). Эти требования декларируются на уровне программ и учебников, тогда как ИИУС переводит их в проектируемую единицу урока с наблюдаемыми критериями; включение в учебники готовых проектов ИИУС обеспечило бы учителям опору на репродуктивном уровне.

Во-вторых, массовая переподготовка учителей. По данным 2026 г., обучение прошли 110 тыс. учителей начальных классов, а при участии сингапурских специалистов подготовлены 121 мастер-тренер и 739

наставников, обучивших ещё 90 тыс. педагогов (Nuz.uz, 2026). Каскадная модель естественно соотносится с тремя уровнями реализации ИИУС: от массового учителя разумно ожидать репродуктивного и адаптивного уровней, от наставников конструктивного уровня и трансляции опыта, что соответствует выводу о коллективном характере устойчивых изменений (Fullan, 2016).

В-третьих, результаты международных исследований. В PISA 2025 узбекские 15-летние учащиеся набрали 438 баллов по естественнонаучной грамотности против 355 в 2022 г.; прирост в 83 балла стал наибольшим среди систем с сопоставимыми данными, тогда как результаты по математике и чтению проходят дополнительный анализ (OECD, 2026). Вместе с тем в TIMSS 2023 четвероклассники показали 412 баллов по естествознанию (von Davier et al., 2024), что указывает на сохраняющийся резерв именно начальной ступени; межпредметные ситуации на стыке окружающего мира, математики и технологии направлены непосредственно на этот резерв. *В-четвёртых*, Указом УП-19 (2026) годичная подготовка к школе включена в обязательное общее среднее образование как его начальная ступень с игровой моделью обучения. Целостный, синкретический характер восприятия ребёнка 6–7 лет делает интегративные ситуации с материальным продуктом удобным мостом преемственности между подготовительной группой и первым классом.

5.3. Практическая значимость и ограничения

Анализ учебных программ показывает, что точек одновременной тематической и временной близости тем разных предметов немного, как правило несколько за четверть. Поэтому оптимальны две–четыре полноценные ИИУС за четверть, дополненные обычными межпредметными связями. Для педагогического образования модель задаёт обучаемую последовательность действий, а руководителям школ важно допускать первоначальную неудачу учителя, иначе практика не закрепляется (Margot, Kettler, 2019). Ограничения исследования: модель является проверяемой гипотезой, а не доказанным результатом; структурный анализ проведён на материале одной национальной программы; согласованность наблюдателей по критериям ещё не проверялась.

6. Заключение

Педагогическая инновация и интеграция содержания образования устраняют разные дефициты традиционного обучения, и ни одна из них в отдельности не обеспечивает условий переноса знаний. На этом основании предложен конструкт интегративно-инновационной учебной ситуации с пятью компонентами, семиэтапным алгоритмом проектирования, шестью критериями оценки и трёхуровневой шкалой реализации учителем. Основное

теоретическое положение состоит в конститутивном характере рефлексивного компонента: урок, на котором связь задаёт учитель, является организационным достижением, а урок, на котором её формулирует ученик, познавательным, и лишь от второго можно ожидать переноса. Основное практическое положение: интеграцию следует применять избирательно, а критерием её успешности считать результат ученика при решении незнакомых задач. В условиях обновления Национальной учебной программы, учебников и системы подготовки учителей Узбекистана модель предлагает операциональную единицу, связывающую декларируемые компетентностные цели с конкретным уроком; её эмпирическая проверка составляет следующий этап исследования.

Дополнительная информация

Финансирование. Исследование не получало целевого финансирования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Этические аспекты. Анализировались опубликованная литература и открытые нормативные документы; люди в исследовании не участвовали.

Доступность данных. Проанализированные учебные программы находятся в открытом доступе.

Список литературы

1. Азизходжаева Н.Н. Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat [Педагогические технологии и педагогическое мастерство]. Ташкент: ТГПУ, 2003.
2. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993. 172 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. 440 с.
5. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
6. Закон Республики Узбекистан от 23.09.2020 № ЗРУ-637 «Об образовании».
7. Йулдашев Ж.Г., Усмонов С.А. Pedagogik texnologiya asoslari [Основы педагогической технологии]. Ташкент: O‘qituvchi, 2004.

8. Мавлонова Р.А., Рахмонкулова Н.Х. Boshlang‘ich ta’limning integratsiyalashgan pedagogikasi [Интегрированная педагогика начального образования]. Ташкент, 2009.

9. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение, 1988. 191 с.

10. Муслимов Н.А. Kasb ta’limi o‘qituvchisini kasbiy shakllantirishning nazariy-metodik asoslari [Теоретико-методические основы профессионального становления учителя профессионального образования]: дис. ... д-ра пед. наук. Ташкент, 2007.

11. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.

12. Толипов У.К., Усмонбоева М. Pedagogik texnologiyalarning tatbiqiy asoslari [Прикладные основы педагогических технологий]. Ташкент: Fan, 2006.

13. Указ Президента Республики Узбекистан от 29.04.2019 № УП-5712 «Об утверждении Концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года».

14. Указ Президента Республики Узбекистан от 11.05.2022 № УП-134 «Об утверждении Национальной программы по развитию школьного образования в 2022–2026 годах».

15. Указ Президента Республики Узбекистан от 05.02.2026 № УП-19 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы дошкольного образования и воспитания».

16. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М.: Академия, 2008. 256 с.

17. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.

18. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М., 1991. 91 с.

19. Barnett S.M., Ceci S.J. When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer // Psychological Bulletin. 2002. Vol. 128, No. 4. P. 612–637. DOI: 10.1037/0033-2909.128.4.612

20. Becker K., Park K. Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students’ learning: A preliminary meta-analysis // Journal of STEM Education: Innovations and Research. 2011. Vol. 12, No. 5–6. P. 23–37.