

Научная статья

УДК 378.147:159.923.3

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.01

*П. Ю. Ежов***ЭКЗАМЕН КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ
НАРРАТИВНОГО РАССКАЗА И ИНСЦЕНИРОВКИ КЕЙСОВ**

ЕЖОВ Павел Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент; Уральский государственный педагогический университет, Космонавтов, 28, Екатеринбург, 620017, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5164-7502; ORCID: 0000-0001-9811-1961. pavelezhov96@mail.ru

EZHOV Pavel Yu. – Ural State Pedagogical University; 28, Kosmonavtov, Yekaterinburg, 620017, Russia. ORCID: 0000-0001-9811-1961. pavelezhov96@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на поиск путей преодоления разрыва между теоретической подготовкой и формированием профессиональной субъектности будущих педагогов. Актуальность работы обусловлена репродуктивным характером традиционных экзаменов, которые не становятся развивающими событиями. Цель исследования – сравнить влияние двух форматов проведения экзамена (нарративного рассказа и событийной инсценировки педагогического кейса) на уровень вовлеченности студентов и характер их рефлексивного осмысления профессиональной роли как прокси-показателей, значимых для становления профессиональной идентичности. Научная новизна заключается в операционализации принципов событийно-нарративного подхода применительно к процедуре экзамена и введении конструктов «нарративный» и «событийный» форматы кейс-метода. Впервые разработан и апробирован комплексный инструментарий для триангуляции данных, включающий протокол структурированного наблюдения, серию онлайн-опросников для анализа когнитивных планов, сиюминутной рефлексии и отсроченных эффектов. Методология основана на сравнительном педагогическом эксперименте с двумя независимыми группами (контрольная, N=13; экспериментальная, N=14). Для обработки данных использовались методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни) и качественный контент-анализ. Результаты подтвердили гипотезу: формат инсценировки статистически значимо превосходит нарративный рассказ по ключевым критериям событийности (эмоциональная атмосфера, экспрессивность невербального поведения, наличие импровизации, реакция аудитории), способствует более глубокому субъективному переживанию профессиональной роли и формирует качественно иной тип предварительной работы с кейсом (конкретность, диалогичность, рефлексия личной ответственности). Теоретическая значимость состоит в развитии представлений о проектировании развивающих образовательных событий в высшей школе. Практическая ценность исследования заключается в предоставлении доказательной базы и готовой технологии («экзамен-инсценировка») для трансформации формальной аттестации в инструмент, стимулирующий личностно-профессиональное развитие будущего учителя.

Ключевые слова: СОБЫТИЙНО-НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА, КЕЙС-МЕТОД, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ, ДРАМАТИЗАЦИЯ, СТУДЕНЧЕСКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Для цитирования: Ежов П. Ю. Экзамен как образовательное событие: эффективность нарративного рассказа и инсценировки кейсов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 8–25. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.01

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.01

EXAM AS EDUCATIONAL EVENT: COMPARISON OF NARRATIVE AND DRAMATIZED CASE STUDY FORMATS

Abstract. The article presents the results of an experimental study aimed at bridging the gap between theoretical training and the formation of professional subjectivity in future teachers. The relevance of the work is determined by the reproductive nature of traditional exams, which do not become developmental events. The purpose of the study is to compare the impact of two exam formats (narrative case study presentation and dramatization of a pedagogical case) on the level of student engagement and the nature of their reflective understanding of the professional role as proxy indicators significant for the formation of professional identity. Scientific novelty lies in the operationalization of the principles of the event-narrative approach in relation to the examination procedure and the introduction of the constructs «narrative» and «event-based» formats of the case method. For the first time, a comprehensive toolkit for data triangulation has been developed and tested, including a structured observation protocol, a series of online questionnaires for analyzing cognitive plans, immediate reflection, and delayed effects. The methodology is based on a comparative pedagogical experiment with two independent groups (control, N=13; experimental, N=14). Data processing used methods of mathematical statistics (Mann-Whitney U test) and qualitative content analysis. The results confirmed the hypothesis: the dramatization format statistically significantly outperforms the narrative presentation in key event criteria (emotional atmosphere, expressiveness of non-verbal behavior, presence of improvisation, audience reaction), contributes to a deeper subjective experience of the professional role, and forms a qualitatively different type of preliminary work with the case (specificity, dialogical nature, reflection of personal responsibility). Theoretical significance consists in developing ideas on the design of developmental educational events in higher education. Practical value of the research lies in providing an evidence base and a ready-made technology («exam-dramatization») for transforming formal assessment into a tool that stimulates personal and professional development of a future teacher.

Keywords: EVENT-NARRATIVE APPROACH, TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY, CASE METHOD, EDUCATIONAL EVENT, DRAMATIZATION, STUDENT ENGAGEMENT, PEDAGOGICAL EXPERIMENT

For citation: Ezhov P.Yu. Exam as educational event: comparison of narrative and dramatized case study formats. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 8–25. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.01

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Современное педагогическое образование сталкивается с устойчивым противоречием между фундаментальной теоретической подготовкой и необходимостью формирования целостной профессиональной субъектности будущего педагога [1; 2]. Традиционные форматы аттестации, в частности экзамены, часто сохраняют репродуктивный характер, выступая инструментом контроля усвоения информации, а не платформой для личностно-профессионального становления [3]. Это приводит к тому, что ключевая процедура образовательного процесса не становится со-бытием, способным создать условия для глубокого присвоения профессионального опыта и осмысления профессиональной роли [4].

В этой связи возникает проблема недостатка конкретных педагогических технологий, которые могли бы целенаправленно трансформировать формальную экзаменационную процедуру в развивающее образовательное событие, реализующее принципы событийного и нарративного подходов [5]. Несмотря на признанную эффективность кейс-метода в развитии глубокого подхода к обучению [6], вопрос о сравнительном влиянии различных форматов его презентации (нарративного и событийного) на становление профессионального «Я» будущего учителя остается малоизученным.

Целью данного исследования является экспериментальное сравнение влияния двух форматов проведения экзамена по психологии – нарративного рассказа о решении кейса и его событийной инсценировки – на уровень ситуативной вовлеченности студентов и характер их рефлексивного осмысления профессиональной роли как прокси-показателей, значимых для становления профессиональной идентичности.

Исходя из теоретических положений событийно-нарративного подхода, была выдвинута **гипотеза**: формат экзамена в виде инсценировки кейса является более эффективной педагогической технологией, чем формат нарративного рассказа. Это превосходство должно проявиться в: 1) более высоком уровне эмоциональной и поведенческой вовлеченности студентов в процессе экзамена [7; 8]; 2) формировании качественно иного, более глубокого и личностно-ориентированного типа предварительной работы с кейсом; 3) более выраженном субъективном переживании «проживания» профессиональной роли, что рассматривается как значимый процессуальный индикатор, создающий предпосылки для осмысления профессиональной идентичности [9].

Для проверки гипотезы был проведен сравнительный педагогический эксперимент с двумя независимыми группами (N=27). Для комплексной оценки использовалась стратегия триангуляции данных [10]. Научная новизна работы заключается, во-первых, в операционализации

понятий событийно-нарративного подхода применительно к процедуре экзамена и введении конструкторов «нарративный» и «событийный» формат кейс-метода. Во-вторых, в разработке и апробации измерительного инструментария (протокол наблюдения, пакет опросников), позволяющего оценивать не только ситуативную вовлеченность, но и глубинные изменения в профессиональной идентичности [11].

Теоретико-методологические основания исследования. Проведенное исследование базируется на синтезе современных подходов в педагогике и психологии профессионального образования.

От репродуктивного контроля к развивающему событию: критика традиционного экзамена. Традиционная модель экзамена укоренена в «информационной» парадигме образования, где студент рассматривается как пассивный реципиент знаний, а целью является контроль репродуктивного усвоения программного содержания [1: 33]. Такой формат, по сути, исключает личностное становление, так как траектория ученика предопределена, а результат заранее известен [1: 34]. В рамках антропологического подхода это противоречие определяется как разрыв между образованием (формальной процедурой) и развитием (личностным содержанием) [2: 4]. Разрешение видится в переходе от «педагогике необходимости» к «педагогике свободы», где центральной ценностью становится свободоспособность и самоопределение обучающегося [3: 66]. Следовательно, необходима трансформация экзамена из инструмента внешнего контроля в пространство событийной образовательной общности – специально сконструированной среды, которая сама становится источником развития и субъектом образования, обеспечивая становление профессиональной субъектности [2: 7].

Образовательное событие как ключевой педагогический конструкт. В противовес формальному мероприятию, образовательное событие понимается как уникальное, неповторимое явление, выводящее человека из рутины и открывающее возможности для выбора смыслов и действий [4: 298]. Его сущностными признаками являются диалогичность, непредопределенность результата, фрактальность и интенциональность – связь с сознанием и ценностями участников [4: 298]. Для проектирования таких событий актуален метод событийного дизайна, интегрирующий идеи событийной педагогики и педагогического дизайна [5: 1286]. Ключевым в данном методе является активность субъекта, которая может эволюционировать от простого участия в готовом сценарии до авторского проживания «внутреннего» контекста и импровизации [5: 1288-1289]. Таким образом, превращение экзамена в образовательное событие требует создания условий для перехода студента от роли репродуктора к роли соавтора и проживателя профессионального опыта.

Нарративный и событийный форматы кейс-метода: операционализация подхода. Кейс-метод является проверенной технологией, способствующей формированию глубокого, а не поверхностного подхода к обучению, так как требует анализа, синтеза и применения знаний в смоделированной ситуации [6: 341-342]. В рамках нашего исследования данный метод выступает основным носителем содержания, а два формата его презентации – нарративный и инсценировочный – становятся конкретной операционализацией теоретических принципов.

Нарративный формат опирается на традиции нарративной педагогики, где анализ и презентация профессиональной истории (кейса) служат инструментом рефлексии и осмысления опыта [7: 3-7; 8]. Это соответствует репродуктивному уровню событийной активности, где студент демонстрирует понимание по заранее заданному сценарию.

Событийный формат (инсценировка) представляет собой симуляционную технологию, обеспечивающую безопасное «проживание» профессиональной ситуации [9]. Он реализует потенциал драматизации как интерактивного метода, который через ролевое действие, импровизацию и использование невербальных средств создает лично значимую ситуацию, максимально приближенную к реальности [10: 997-998]. Этот формат соответствует высоким уровням событийной активности, предполагающим эмоциональное вовлечение, авторское действие и диалог, и находит поддержку в современных исследованиях эффективности театральных методов в педагогическом образовании [11].

Профессиональная идентичность педагога и студенческая вовлеченность. Формирование профессиональной идентичности – устойчивого осознания принадлежности к профессии, принятия ее ценностей, норм и моделей поведения – признается ключевым показателем успешности профессионального становления педагога [12]. Зрелая идентичность интегрирует когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты и напрямую коррелирует с профессиональным благополучием [13]. Образовательное событие создает уникальную возможность для «примерки» профессиональной роли, рефлексии и интеграции личного опыта с нормами сообщества, выступая катализатором процессов идентификации [14; 15].

Ключевым процессуальным индикатором качества события является студенческая вовлеченность, понимаемая как познавательное психическое состояние, включающее когнитивную (сосредоточенность), эмоциональную (заинтересованность) и мотивационно-поведенческую (активность) составляющие [16]. Вовлеченность в эффективные образовательные практики признается надежным прокси-показателем, позволяющим

прогнозировать достижение значимых образовательных результатов, включая развитие навыков и личностное становление [17].

Синтез представленных теоретических положений формирует стройную логику исследования: для преодоления репродуктивности экзамена его необходимо перепроектировать в развивающее образовательное событие. В данном исследовании мы не ставим задачу измерить долгосрочный эффект формирования профессиональной идентичности, что требует лонгитюдного дизайна [18]. Нашей задачей является верификация того, что событийный формат (инсценировка) создает более благоприятные условия (более высокую вовлеченность, более глубокую рефлексию) для осмысления профессиональной идентичности, то есть выступает в качестве процессуального индикатора эффективности. Кейс-метод, реализованный в двух форматах – нарративном (как рефлексия истории) и событийном (как симуляция и проживание), становится инструментом такого перепроектирования. Данное исследование является эмпирической проверкой этой логической цепочки.

Методика и дизайн исследования. Данное исследование было реализовано в рамках педагогического эксперимента с квазиэкспериментальным дизайном, направленного на сравнительный анализ двух форматов проведения экзаменационного испытания. Основой для сравнения выступили качественные и количественные показатели вовлеченности студентов и характер их рефлексии профессиональной роли [4; 5].

Дизайн и выборка исследования. Эксперимент был построен как сравнительное исследование с двумя независимыми группами. Выборка составила N=27 человек – студентов первого курса направления «Логопедия» (группа ЛПП-2531) Уральского государственного педагогического университета. Разделение на группы было проведено методом сплошной выборки с алфавитным распределением для сохранения сопоставимости групп.

- Контрольная группа (КГ): 13 студентов, экзамен проводился 15 января 2026 года в традиционном формате нарративного рассказа.

- Экспериментальная группа (ЭГ): 14 студентов, экзамен проводился 16 января 2026 года в инновационном формате событийной инсценировки.

Стимульный материал для обеих групп был унифицирован и представлен банком из 20 авторских педагогических кейсов, отражающих типичные проблемные ситуации в профессиональной деятельности учителя. Каждый студент получал для работы индивидуальный кейс [6].

Описание экспериментальных условий. Различие в условиях проведения экзамена заключалось в формате презентации решения кейса [9; 10].

1. Формат «Нарративный рассказ» (КГ): Студенты готовили монологическое выступление, в котором последовательно излагали анализ ситуации, план действий и его теоретическое обоснование. Акцент делался на логике изложения, глубине анализа и корректности использования терминологии [7; 8].

2. Формат «Событийная инсценировка» (ЭГ): Студенты готовили и представляли фрагмент решения кейса в ролевом формате, моделируя взаимодействие «педагог – ученик(и)» или «педагог – коллега/родитель». Требовалось не только продемонстрировать понимание решения, но и передать эмоциональный контекст, использовать невербальные средства коммуникации, вовлечь аудиторию (группу) в качестве условных участников ситуации. Допускались элементы импровизации, что соответствует принципу «непредопределенности» образовательного события [4: 298].

Важно отметить, что инсценировка являлась лишь частью комплексного экзаменационного испытания. Теоретическая часть экзамена (например, ответы на вопросы по билетам) предшествовала инсценировке и оценивалась отдельно, что позволило сохранить широту охвата учебного материала.

Инструменты и процедура сбора данных. Для комплексной оценки эффектов использовалась стратегия триангуляции данных, включающая объективные, субъективные и рефлексивные методы [18].

1. Структурированное наблюдение. Для фиксации объективных поведенческих проявлений использовался стандартизированный протокол наблюдения (7 критериев по 5-балльной шкале Лайкерта), направленный на измерение поведенческой и эмоциональной вовлеченности [16; 17].

2. Опросник «Подготовка и план действий» (Google Form 1). За 24 часа до экзамена студенты представляли детальный анализ кейса, пошаговый план действий и его теоретическое обоснование. Предварительная сдача плана была необходима для проведения контент-анализа когнитивных стратегий подготовки. Преподаватели воздерживались от корректировки, фиксируя лишь сам факт представления работы, что позволило изолировать влияние формата предстоящей презентации на характер осмысления кейса.

3. Опросник «Рефлексия опыта» (Google Form 2). Непосредственно после выступления студенты заполняли форму, включавшую количественную оценку субъективного переживания по пятибалльным шкалам [16] и открытый вопрос для рефлексивного эссе [8].

4. Отсроченный опрос (Google Form 3). Через две недели после экзамена проводился повторный опрос, направленный на оценку устойчивости субъективного восприятия опыта [13; 12].

Методы обработки и анализа данных. Для проверки гипотез был применен комплекс количественных и качественных методов. Количественный анализ данных наблюдения и опросников проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок в программе IBM SPSS Statistics 26 (уровень значимости $p \leq 0.05$). Нормальность распределения предварительно проверялась критерием Шапиро-Уилка.

Качественный анализ текстовых данных (планов, эссе) проводился методом контент-анализа. Была разработана и применена система категорий, направленная на выявление глубины проработки кейса и маркеров профессиональной идентичности. Система включала 5 дихотомических категорий: 1) конкретизация действий; 2) включение диалогического компонента; 3) учет эмоционального состояния участников; 4) рефлексия «Я-позиции» и ответственности; 5) инструментальность теоретического обоснования [19; 20]. Таким образом, предложенный методический комплекс позволил осуществить многоплановую оценку влияния формата образовательного события на профессиональное самоопределение будущих педагогов.

Результаты и их обсуждение. Сравнительный анализ объективных показателей вовлеченности (данные наблюдения). Для оценки поведенческих проявлений в ходе экзамена использовался протокол наблюдения по семи критериям (К1-К7). Проверка распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка показала его отличие от нормального по большинству критериев (W от 0.78 до 0.92, $p < 0.05$), что определило выбор непараметрического U-критерия Манна-Уитни для сравнения групп.

Статистический анализ выявил достоверные различия между группами по пяти из семи критериев, относящихся к событийно-эмоциональной и поведенческой составляющим. В экспериментальной группе были статистически значимо выше баллы по критериям «Экспрессивность невербального поведения» (К3), «Динамика и выразительность речи» (К4), «Наличие и уместность импровизации» (К6) и «Интенсивность реакции аудитории» (К7). Также в ЭГ была отмечена более высокая «Эмоциональная атмосфера выступления» (К1). Различия по критериям, связанным с чисто когнитивной деятельностью («Вовлеченность аудитории» – К2 и «Глубина апелляции к теории» – К5), оказались статистически незначимыми ($p > 0.05$). Это указывает на то, что событийный формат не уступает традиционному в плане теоретической работы, но существенно превосходит его по уровню эмоционально-поведенческой вовлеченности и созданию «эффекта присутствия» (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ оценок по критериям наблюдения в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах (U-критерий Манна-Уитни)

Table 1. Comparative analysis of observation scores in control (CG) and experimental (EG) groups (Mann-Whitney U test)

Критерий наблюдения	Средний ранг (КГ)	Средний ранг (ЭГ)	U-значение	Уровень значимости (p)	Эффективность (r)
К1. Эмоциональная атмосфера	9.2	18.5	31.0	0.002	0.65
К2. Вовлеченность аудитории	12.8	15.1	72.5	0.415	0.16
К3. Экспрессивность невербального поведения	8.5	19.1	24.0	0.001	0.70
К4. Динамика и выразительность речи	9.0	18.7	29.0	0.001	0.67
К5. Глубина апелляции к теории	13.5	14.5	80.0	0.630	0.10
К6. Наличие и уместность импровизации	7.8	19.8	18.0	< 0.001	0.75
К7. Интенсивность реакции аудитории	8.8	18.9	27.0	0.001	0.68

*Примечание: $r = Z / \sqrt{N}$; интерпретация эффекта: 0.5 – большой

Анализ субъективных и рефлексивных показателей (данные Google Form 2). Сравнение самоотчетов студентов, заполненных сразу после экзамена, подтвердило и углубило данные наблюдения. По пятибалльным шкалам Лайкерта студенты экспериментальной группы статистически значимо чаще соглашались с утверждениями «Я чувствовала себя педагогом, решающим реальную ситуацию» ($U = 28.5$, $p = 0.001$, $r = 0.66$) и «Этот опыт помог мне лучше понять себя как будущего педагога» ($U = 35.0$, $p = 0.006$, $r = 0.57$). Интересно, что оценка сложности/легкости процесса («Было эмоционально сложно / легко») не показала значимых различий ($U = 76.0$, $p = 0.54$), что говорит о сопоставимом уровне стресса в обоих форматах, но разном его качестве: в ЭГ стресс был связан с публичным действием, а в КГ – с точностью воспроизведения [16].

Качественный анализ рефлексивных эссе выявил принципиальное различие в фокусе внимания. В ЭГ доминировали высказывания, связанные с проживанием роли («Я на секунду действительно почувствовал, что это мой класс, и мне нужно принять решение сейчас»), осознанием невербального компонента («Понял, как важно не что говорить, а как стоять и смотреть») и рефлексией диалогичности («Самое сложное было не просто ответить, а услышать «ученика» и отреагировать»). В КГ рефлексия была в большей степени направлена на логику изложения и корректность терминов, а опыт часто описывался как «ответ у доски» или «пересказ плана» [8].

Сравнение когнитивных планов решения кейсов (данные Google Form 1). Контент-анализ письменных планов действий, подготовленных студентами за сутки до экзамена, позволил выявить различия в характере предварительной работы с материалом. Результаты кодирования по пяти дихотомическим категориям представлены в Таблице 2. Были обнаружены статистически значимые различия (по критерию χ^2 или точному критерию Фишера, $p < 0.01$) по четырем из пяти категорий [19; 20].

Планы студентов экспериментальной группы характеризовались высокой степенью конкретизации действий (К1.1), включением диалогического компонента (К2.1), учетом эмоционального состояния участников ситуации (К3.1) и рефлексией личной «Я-позиции» и ответственности (К4.1). Это свидетельствует о том, что сама установка на инсценировку заставила студентов на этапе подготовки мыслить в логике будущего действия и взаимодействия, а не монологического пересказа. В контрольной группе преобладали планы с абстрактными формулировками и структурой, ориентированной на последовательное изложение анализа, а не на моделирование события.

Отсроченные эффекты (данные Google Form 3). Анализ опроса, проведенного через две недели после экзамена, показал тенденцию к сохранению эффектов в экспериментальной группе. По шкалам, связанным с профессиональной идентичностью, студенты ЭГ демонстрировали более высокие средние баллы, особенно по утверждениям «Образ “Я-педагог” для меня стал более четким» и «Я чаще задумываюсь о своих педагогических ценностях». Однако эти различия на отсроченном срезе не достигли порога статистической значимости при использовании U-критерия ($p > 0.05$), что может быть связано с малой выборкой и влиянием других образовательных событий в межсессионный период [13]. Качественный анализ открытых ответов, тем не менее, подтверждает, что опыт инсценировки оставил более глубокий личностный след: студенты ЭГ чаще спонтанно упоминали конкретные приемы или эпизоды из своего экзаменационного выступления в контексте размышлений о будущей профессии [12].

Таблица 2. Частота встречаемости категорий проработки кейса в планах действий (КГ и ЭГ), %
Table 2. Frequency of case study elaboration categories in action plans (CG and EG), %

Категория контент-анализа	Контрольная группа (КГ, n=13)	Экспериментальная группа (ЭГ, n=14)
К1. Конкретизация действий	23%	86%
К2. Включение диалогического компонента	15%	79%
К3. Учет эмоционального состояния	31%	93%
К4. Рефлексия «Я-позиции» и ответственности	38%	100%
К5. Инструментальное теоретическое обоснование	46%	64%

Обсуждение результатов. Полученные данные в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о большей эффективности формата событийной инсценировки по сравнению с нарративным рассказом в создании условий для формирования элементов профессиональной идентичности. Преимущество инсценировки проявляется не в когнитивной сфере (глубина теоретического анализа остается сопоставимой), а в событийно-эмоциональном и действенно-рефлексивном планах.

1. *Инсценировка как «проживание» профессиональной психодрамы.* Согласно подходу А.М. Лобка, образование происходит в точке окультуривания личной психодрамы. Формат инсценировки превращает абстрактный кейс в «проживаемую здесь и теперь» профессиональную психодраму, что ведет к более глубокому личностному присвоению опыта и формированию авторской позиции будущего педагога [1].

2. *Создание со-бытийной общности.* Высокие баллы по критериям К6 (импровизация) и К7 (реакция аудитории) указывают на то, что инсценировка эффективнее создавала условия для со-бытийной образовательной общности [2], где студент, аудитория и преподаватель становились соучастниками разворачивающегося действия, а не субъектом и объектами контроля.

3. *Механизм влияния через вовлеченность.* Результаты полностью согласуются с моделью вовлеченности как комплексного психического состояния [16]. Инсценировка обеспечила синхронность всех трех компонентов: поведенческого (экспрессивность, речь), эмоционального (атмосфера, переживание роли) и когнитивного (понимание себя как педагога). Это состояние «глубокой вовлеченности» и выступает катализатором процессов осмысления профессиональной роли.

4. *Переход от нарратива к событию в кейс-методе.* Данные контент-анализа планов и рефлексивных эссе наглядно демонстрируют, как нарративная педагогика [7; 8], основанная на анализе и пересказе истории, трансформируется в педагогику событийного дизайна [5] через технологию драматизации [10]. Это соответствует современным исследованиям, показывающим преимущество театральных методов в моделировании профессионального опыта [11].

Таким образом, экзамен, спроектированный как образовательное событие в формате инсценировки кейса, доказал свою эффективность как педагогическая технология, преодолевающая репродуктивность традиционной формы. Он не только выполняет контрольно-оценочную функцию, но и становится мощным инструментом, стимулирующим процессы эмоционального, рефлексивного и действенного освоения будущей профессиональной роли.

Заключение. Проведенное пилотное исследование было направлено на сравнительный анализ эффективности двух форматов проведения экзамена – нарративного рассказа и событийной инсценировки кейса. Цель исследования – сравнить влияние двух форматов на уровень вовлеченности студентов и характер рефлексии профессиональной роли как прокси-показателей, значимых для становления профессиональной идентичности – достигнута. Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что инсценировка является более эффективной педагогической технологией в рамках событийно-нарративного подхода. Экспериментально установлено, что формат инсценировки значимо превосходит нарративный рассказ по ключевым параметрам, связанным с эмоционально-поведенческой вовлеченностью и рефлексивным присвоением профессиональной роли.

Обобщение основных результатов.

1. Объективные данные наблюдения выявили статистически значимое превосходство экспериментальной группы по критериям, образующим ядро событийности: экспрессивность невербального поведения, динамика речи, наличие импровизации и интенсивность реакции аудитории (см. Таблицу 1). Это свидетельствует о том, что инсценировка успешнее трансформирует экзамен в подлинное

образовательное событие, характеризующееся диалогичностью и непредопределенностью [4].

2. Субъективные и рефлексивные показатели подтвердили, что студенты, участвовавшие в инсценировке, значимо чаще чувствовали себя «педагогом, решающим реальную ситуацию» и отмечали, что опыт помог им лучше понять себя как будущего специалиста. Качественный анализ эссе показал смещение фокуса рефлексии с логики изложения на проживание роли и осознание диалогической природы педагогического действия [8].

3. Анализ когнитивных планов продемонстрировал, что установка на инсценировку меняет сам характер предварительной работы с кейсом. Планы студентов экспериментальной группы отличались большей конкретностью, включением диалога, учетом эмоций и рефлексией личной ответственности (см. Таблицу 2). Это указывает на то, что событийный формат активизирует глубокий подход к обучению уже на этапе подготовки [6].

4. Отсроченные эффекты, хотя и не достигли в данном исследовании порога статистической значимости, показали тенденцию к большей устойчивости и осмысленности полученного опыта в экспериментальной группе. Это согласуется с данными о связи зрелой профессиональной идентичности с резильентностью и благополучием [13].

Важно подчеркнуть, что предлагаемый формат экзамена-инсценировки не рассматривается автором как универсальное средство, способное компенсировать отсутствие активных методов обучения в течение семестра. Напротив, его эффективность максимальна в контексте системного применения кейс-метода, ролевых игр и других интерактивных технологий на протяжении всего периода обучения. Данное исследование демонстрирует потенциал трансформации итоговой аттестации, но не снимает задачи комплексного перепроектирования образовательного процесса в направлении развития профессиональной субъектности студентов на всех его этапах.

Теоретический и практический вклад.

- *Теоретический вклад* заключается в конкретизации и операционализации понятий событийно-нарративного подхода [1; 2] применительно к процедуре экзамена. Введены и эмпирически верифицированы конструкты «нарративный формат» (как рефлексия профессиональной истории) и «событийный формат» (как симуляция и проживание) кейс-метода, что обогащает теорию педагогического дизайна [5] и нарративной педагогики [7; 8].

- *Методический вклад* состоит в разработке и апробации компактного измерительного инструментария (протокол наблюдения, пакет опросников), позволяющего проводить триангуляцию данных для оценки процессуальных параметров образовательного события (вовлеченность [16; 17]) в логике исследовательского дизайна [18].

• *Практический вклад* заключается в предоставлении доказательств эффективности технологии «экзамен-инсценировка». Данная технология, основанная на принципах симуляционного обучения [9] и драматизации [10], представляет собой готовое решение для преподавателей вузов, позволяющее преобразовать рутинную аттестацию в инструмент профессионально-личностного развития, что особенно актуально в контексте трансформации высшего образования [21]. Подобные интерактивные практики находят поддержку в современных международных исследованиях [11; 22; 23].

Ограничения исследования и перспективы. Исследование имеет ряд ограничений, обусловленных его пилотным характером: относительно малая и однородная выборка (одна академическая группа), контекст единственного вуза, а также неизбежная доля субъективности в данных структурированного наблюдения. Перспективы дальнейшей работы видятся в: 1) расширении выборки и проведении исследования на разных курсах и направлениях педагогической подготовки; 2) организации лонгитюдного дизайна для более точной оценки устойчивости сформированных эффектов; 3) углублении качественного анализа, в том числе с применением видеорегистрации и последующего микросемантического анализа взаимодействия; 4) сравнении эффективности цифровых (VR/AR) и «живых» форматов инсценировки [23; 24].

Таким образом, доказано, что целенаправленное проектирование экзамена как образовательного события через формат инсценировки кейса позволяет преодолеть его традиционную репродуктивность. Эта технология не только оценивает знания, но и создает мощный развивающий контекст, способствующий интеграции теоретического знания с личным опытом, эмоциональному вовлечению и, как следствие, созданию условий для осмысления профессионального «Я» будущего педагога [25; 26].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Лобок А.М.** Вероятностный мир: Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. – 223 с.
2. **Слободчиков В.И.** Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 4-13. –ISSN: 1726-5304 – EDN MBDBYX.
3. **Газман О.С.** Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с. – ISBN 5-7084-0230-X.
4. **Прохорова М.П., Седых И.В.** Образовательное событие в высшей школе: феномен, концепция, специфика // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 297-300. –ISSN: 2311-1305 – EDN IETOCQ.

5. **Коршунова О.В., Попова А.В.** Метод событийного дизайна: новые смыслы, типология, педагогический потенциал // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 12. С. 1283-1293. – DOI: 10.30853/ped20230181. – EDN AZACAZ.

6. **Сыпко Е.В., Власова В.И.** Кейс-метод как ведущая технология в системе высшего образования // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1(62). С. 339-343. – DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.536. – EDN YXZKTP.

7. **Абитов И.Р., Устин П.Н., Артищева Л.В.** Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3(152). С. 218-225. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028. – EDN HOUITJ.

8. **Малошенок Н.Г.** Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 2. С. 45-58. – DOI: 10.15826/umpa.2023.02.012. – EDN ICKUEJ.

9. **Toubassi D., Schenker C., Roberts M., Forte M.** Professional identity formation: linking meaning to well-being. *Advances in Health Sciences Education*. 2023. Vol. 28. No 1. Pp. 305-318. – DOI: 10.1007/s10459-022-10146-2. – EDN EJKJXX.

10. **Mckenney S., Reeves T.C.** Educational design research for relevant & robust scholarship. *Journal of Computing in Higher Education*. 2025. Vol. 37. No 2. P. 614-638. – DOI: 10.1007/s12528-025-09456-2. – EDN JANITK.

11. **Байханов И.Б.** Профессиональная идентичность российского учителя: учебное пособие. – М. : "Проспект", 2025. – 208 с. – ISBN 978-5-392-43604-0. – EDN MJDLAA.

12. **Diekelmann N. (2001).** Narrative Pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *Advances in Nursing Science*. 2001. Vol. 23. No 3. Pp. 53-71. – DOI: 10.1097/00012272-200103000-00006. PMID: 11225050.

13. **Dvir N. (2021).** Using narrative pedagogy for novice teachers' professional development. *Professional Development in Education*. Vol. 50. No 4. Pp. 625–637. – DOI: 10.1080/19415257.2021.1895285.– EDN CAYOQU.

14. **Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Воронина И.Р., Гуцин А.В.** Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 56-60. – DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0010. – EDN BNDXMX.

15. **Шевелева И.А., Якимович И.Г.** Драматизация как интерактивная технология в преподавании иностранного языка в 8-9 классах средней школы (на примере английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 6. С. 995-1000. – DOI: 10.30853/ped20210130. – EDN ABBJFE.

16. **Ye X., Cheng T., Yang W.** Learning Engagement and Professional Identity Among Pre-Service Teachers: The Sequential Mediating Role of Adaptability and Self-Concept. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15. No 7. Art. 881. – DOI: 10.3390/bs15070881. – EDN UHDWEQ.

17. **Neander Christensson J.** Teacher Identity Discourses in Place—Exploring Discursive Resources in Pre-Service Teachers' Constructions of Teacher Identity. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. No 11. Art. 1244. – DOI: 10.3390/educsci14111244. – EDN NQVBJD.

18. **De Backer L., Schelfhout W., Simons M., Vandervieren E., Rivera Espejo J. (2023).** Impact of Team Teaching on Student Teachers' Professional Identity: A Bayesian Approach. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No 11. Art. 1087. – DOI: 10.3390/educsci13111087. – EDN PWNUXR.

19. **Krippendorff K.** Content Analysis: An Introduction to Its Methodology– 4th ed. – New York: SAGE Publications, 2018. – 472 p. – ISBN: 9781506395661

20. **Terzi L.** Defending well-being as an educational aim: insights from the capability approach. *Journal of Philosophy of Education*. 2025. Vol. 59. No 3-4. Pp. 668-685. – DOI: 10.1093/jopedu/qhaf027. – EDN ZLESQS.

21. **Громова О.Б., Громова А.В.** Перспективы трансформации модели высшего образования в эпоху искусственного интеллекта // Высшее образование сегодня. 2024. № 2. С. 8-12. – DOI: 10.18137/RNU.HET.24.02.P.008. – EDN CTGJCH.

22. **Liaw M., Wu S.** Exploring L2 Teacher Identities in an Intercultural Telecollaborative Mixed-Reality Teaching Environment. *CALICO Journal*. 2021. Vol. 38. No 3. Pp.296-318. – DOI: 10.1558/cj.20169. – EDN ZLVCQA.

23. **Rzanova S., Yushchik E., Markova S., Sergeeva A.** Impact of virtual reality technologies in the context of the case method on engineering students' competencies. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. No. 6. Pp.7341-7359. – DOI 10.1007/s10639-023-12123-7. – EDN EHKWTY.

24. **Feulner B., Hiller Ja., Serwene P.** Theory genesis in the design-based research process – a subject didactic view on theory application, verification and development by using design principles. *EDeR. Educational Design Research*. 2024. Vol. 8. No 1. – DOI: 10.15460/eder.8.1.2128. –eISSN: 2511-0667– EDN WTBRHO.

25. **Ежов П.Ю., Новикова О.В.** Образовательное событие как средство изменения личностного потенциала студентов педагогического вуза // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4(57). С. 17-23. – DOI: 10.37386/2413-4481-2023-4-17-23. – EDN HLTMP.

26. **Ezhov P.Yu., Smirnov A.V.** "Creative Participation" – Technology for the Prevention of Youth Addictions, Using Modern Gadget Technologies // International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"(DETP 2020) : Proceedings of the International Scientific Conference " Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"(DETP 2020), Yekaterinburg, 23–24 apr. 2020 г. Vol. 437. – Yekaterinburg: Atlantis Press, 2020. – Pp. 501-506. –ISBN: 978-94-6252-965-6– DOI 10.2991/assehr.k.200509.091. – EDN PNPQBR.

REFERENCES

1. **Lobok A.M.** Veroyatnostnyy mir: Opyt filosofsko-pedagogicheskikh khronik obrazovatel'nogo eksperimenta. – Yekaterinburg: Izd-vo AMB, 2001. – 223 s.

2. **Slobodchikov V.I.** So-bytiynaya obrazovatel'naya obshchnost – istochnik razvitiya i subyekt obrazovaniya // Novyye tsennosti obrazovaniya. 2010. T. 43. № 1.S. 4-13. –ISSN: 1726-5304 – EDN MBDBYX.

3. **Gazman O.S.** Neklassicheskoye vospitaniye: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody. – M.: MIROS, 2002. – 296 s. – ISBN 5-7084-0230-X.

4. **Prokhorova M.P., Sedykh I.V.** Obrazovatel'noye sobyitiye v vysshey shkole: fenomen, kontseptsiya, spetsifika // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. № 85-2. S. 297-300. –ISSN: 2311-1305 – EDN IETOCQ.

5. **Korshunova O.V., Popova A.V.** Event design method: New meanings, typology, pedagogical potential. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2023. Vol. 8. No 12. Pp. 1283-1293. – DOI: 10.30853/ped20230181. – EDN AZACAZ.

6. **Sypko E.V., Vlasova V.I.** Case method as a leading technology in the higher education system. *Business. Education. Law.* 2023. No 1. Pp. 339-343. –DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.536. – EDN YXZKTP.

7. **Abitov I.R., Ustin P.N., Artishcheva L.V.** Vovlechenost v uchebnuyu deyatelnost kak poznavatelnoye psikhicheskoye sostoyaniye: opyt issledovaniya // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2022. № 3(152). S. 218-225. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028. – EDN HOUITJ.

8. **Maloshonok N.G.** Student Engagement as an Instrument of Assessing the Quality of Education in Russian Universities. *University Management: Practice and Analysis.* 2023. Vol. 27. No 2. Pp. 45–58. – DOI: 10.15826/umpa.2023.02.012. – EDN ICKUEJ.

9. **Toubassi D., Schenker C., Roberts M., Forte M.** Professional identity formation: linking meaning to well-being. *Advances in Health Sciences Education.* 2023. Vol. 28. No 1. Pp. 305-318. – DOI: 10.1007/s10459-022-10146-2. – EDN EJKJXX.

10. **Mckenney S., Reeves T.C.** Educational design research for relevant & robust scholarship. *Journal of Computing in Higher Education.* 2025. Vol. 37. No 2. P. 614-638. – DOI: 10.1007/s12528-025-09456-2. – EDN JANITK.

11. **Baykhanov I.B.** Professionalnaya identichnost rossiyskogo uchitelya: uchebnoye posobiye. – M. : "Prospekt", 2025. – 208 s. – ISBN 978-5-392-43604-0. – EDN MJDLAA.

12. **Diekelmann N. (2001).** Narrative Pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *Advances in Nursing Science.* 2001. Vol. 23. No 3. Pp. 53-71. – DOI: 10.1097/00012272-200103000-00006. PMID: 11225050.

13. **Dvir N. (2021).** Using narrative pedagogy for novice teachers' professional development. *Professional Development in Education.* Vol. 50. No 4. Pp. 625–637. – DOI: 10.1080/19415257.2021.1895285.– EDN CAYOQU.

14. **Vaganova O.I., Khokhlenkova L.A., Voronina I.R., Gushchin A.V.** Vozmozhnosti simulyatsionnykh tekhnologiy v professionalnom obrazovanii // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. 2020. T. 9. № 3(32). S. 56-60. – DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0010. – EDN BNDXMX.

15. **Sheveleva I.A., Yakimovich I.G.** Dramatization Technique When Teaching a Foreign Language to 8th-9th-Grade Pupils (by the Example of the English Language). *Pedagogy. Theory & Practice.* 2021. Vol. 6. No 6. Pp. 995-1000.– DOI: 10.30853/ped20210130. – EDN ABBJFE.

16. **Ye X., Cheng T., Yang W.** Learning Engagement and Professional Identity Among Pre-Service Teachers: The Sequential Mediating Role of Adaptability and Self-Concept. *Behavioral Sciences.* 2025. Vol. 15. No 7. Art. 881. – DOI: 10.3390/bs15070881. – EDN UHDWEQ.

17. **Neander Christensson J.** Teacher Identity Discourses in Place—Exploring Discursive Resources in Pre-Service Teachers' Constructions of Teacher Identity. *Education Sciences.* 2024. Vol. 14. No 11. Art. 1244. – DOI: 10.3390/educsci14111244. – EDN NQVBJD.

18. **De Backer L., Schelfhout W., Simons M., Vandervieren E., Rivera Espejo J. (2023).** Impact of Team Teaching on Student Teachers' Professional Identity: A Bayesian Approach. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13. No 11. Art. 1087. – DOI: 10.3390/educsci13111087. – EDN PWNUXR.

19. **Krippendorff K.** Content Analysis: An Introduction to Its Methodology– 4th ed. – New York: SAGE Publications, 2018. – 472 p. – ISBN: 9781506395661

20. **Terzi L.** Defending well-being as an educational aim: insights from the capability approach. *Journal of Philosophy of Education*. 2025. Vol. 59. No 3-4. Pp. 668-685. – DOI: 10.1093/jopedu/qhaf027. – EDN ZLESQS.

21. **Gromova O.B., Gromova A.V.** Perspektivy transformatsii modeli vysshego obrazovaniya v epokhu iskusstvennogo intellekta // *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. 2024. № 2. S. 8-12. – DOI: 10.18137/RNU.HET.24.02.P.008. – EDN CTGJCH.

22. **Liaw M., Wu S.** Exploring L2 Teacher Identities in an Intercultural Telecollaborative Mixed-Reality Teaching Environment. *CALICO Journal*. 2021. Vol. 38. No 3. Pp.296-318. – DOI: 10.1558/cj.20169. – EDN ZLVCQA.

23. **Rzanova S., Yushchik E., Markova S., Sergeeva A.** Impact of virtual reality technologies in the context of the case method on engineering students' competencies. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. No. 6. Pp.7341-7359. – DOI 10.1007/s10639-023-12123-7. – EDN EHKWTY.

24. **Feulner B., Hiller Ja., Serwene P.** Theory genesis in the design-based research process – a subject didactic view on theory application, verification and development by using design principles. *EDeR. Educational Design Research*. 2024. Vol. 8. No 1. – DOI: 10.15460/eder.8.1.2128. –eISSN: 2511-0667– EDN WTBRHO.

25. **Yezhov P.Yu., Novikova O.V.** Obrazovatelnoye sobytiye kak sredstvo izmeneniya lichnostnogo potentsiala studentov pedagogicheskogo vuza // *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. № 4(57). S. 17-23. – DOI: 10.37386/2413-4481-2023-4-17-23. – EDN HLTMIP.

26. **Ezhov P.Yu., Smirnov A.V.** "Creative Participation" – Technology for the Prevention of Youth Addictions, Using Modern Gadget Technologies // International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"(DETP 2020) : Proceedings of the International Scientific Conference " Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"(DETP 2020), Yekaterinburg, 23–24 apr. 2020 г. Vol. 437. – Yekaterinburg: Atlantis Press, 2020. – Pp. 501-506. –ISBN: 978-94-6252-965-6– DOI 10.2991/assehr.k.200509.091. – EDN PNPQBR.

Статья поступила в редакцию 30.01.2026. Одобрена 28.03.2026. Принята 30.03.2026.

Received 30.01.2026. Approved 28.03.2026. Accepted 30.03.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026