

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ |
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Осознанный ценностный выбор подростков:
игровые практики на уроках литературы

Д.Д. Захарова¹ ✉

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация
✉ d.zaharowa@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Противоречие между социальным запросом на развитие у подростков способности к осознанному самоопределению и традиционной предметноцентрированной системой обучения. **Цель.** Представить результаты качественного анализа влияния игровых практик на уроках литературы на рефлексию подростками собственных ценностных выборов. **Гипотеза.** Игровые практики создают безопасное пространство для «проживания» ценностных дилемм, что способствует развитию субъектности и способности к осознанному самоопределению. **Методы и материалы.** Качественный анализ рефлексивных эссе учеников 9-го класса (N = 29) после трех игровых практик («Бал у Фамусова: маска и я», «Суд над Чувством», «Детективное досье»). Теоретическая рамка: концепция выбора как разрешения неопределенности (Д.А. Леонтьев), идеи о рефлексивной «надстройке» личности и специфике подросткового возраста (А.Х. Фам, Р. Бернс). **Результаты.** Выделены ключевые темы, отражающие динамику осознания выбора: от констатации конфликта к рефлексии мотивов и присвоению ценностной позиции. **Заключение.** Игровые практики создают условия для «проживания» ценностных дилемм. Зафиксированы три механизма: сопротивление «чужой» роли как способ осознания границ собственного «Я»; персонификация внутренних голосов как инструмент рефлексии собственных мотивов; отказ от бинарных оценок как признак принятия неопределенности.

Ключевые слова: осознанный выбор, ценностный выбор, рефлексия, подростковый возраст, субъектность, игровые практики, уроки литературы, личностный потенциал

Благодарности. Автор благодарит научного руководителя, старшего преподавателя Ю.А. Шевченко, за ценные советы на всех этапах работы.

Захарова Д.Д. (2026)
Осознанный ценностный выбор подростков:
игровые практики на уроках литературы
Социальные науки и детство, 7(2), 20—30.

Zakharova D.D. (2026)
Adolescents' conscious value-based choices:
the potential of game-based practices in literature lessons
Social Sciences and Childhood, 7(2), 20—30.

Для цитирования: Захарова, Д.Д. (2026). Осознанный ценностный выбор подростков: игровые практики на уроках литературы. *Социальные науки и детство*, 7(2), 20—30. <https://doi.org/10.17759/ssc.2026070202>

Adolescents' conscious value-based choices: the potential of game-based practices in literature lessons

D.D. Zakharova¹ ✉

¹ Moscow City University, Moscow, Russian Federation

✉ d.zaharowa@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The relevance of the study is determined by the contradiction between the social demand for developing adolescents' capacity for conscious self-determination and the traditional subject-centered educational system. **Objective.** To present the results of a qualitative analysis of the influence of game-based practices on adolescents' reflection on their own choices. **Hypothesis.** Game-based practices create a safe space for "living through" value dilemmas, which contributes to the development of agency and the capacity for conscious self-determination. **Methods and materials.** The study involved 9th-grade students (N = 29) from Lyceum No. 40 at Ulyanovsk State University. Qualitative analysis of students' reflective essays after three game-based practices ("Ball at Famusov's: Mask and Me", "Trial of a Feeling", "Detective Dossier"). Theoretical framework: concept of choice as resolution of uncertainty (D.A. Leontiev), ideas about the reflexive "superstructure" of personality and specifics of adolescence (A.Kh. Fam, R. Burns). **Results.** Key themes reflecting the dynamics of choice awareness were identified: from conflict acknowledgment to reflection on motives and appropriation of a value position. **Conclusions.** Game-based practices create conditions for "living through" value dilemmas. Three mechanisms are identified: resistance to an "alien" role as a way of recognizing the boundaries of one's own self; personification of inner voices as a tool for reflecting on one's own motives; rejection of binary evaluations as a sign of accepting uncertainty.

Keywords: conscious choice, value-based choice, reflection, adolescence, agency, game-based practices, literature lessons, personal potential

Acknowledgements. The author thanks her academic supervisor, Senior Lecturer Yu.A. Shevchenko, for valuable advice at all stages of the work.

For citation: Zakharova, D.D. (2026). Adolescents' conscious value-based choices: the potential of game-based practices in literature lessons. *Social Sciences and Childhood*, 7(2), 20—30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2026070202>

Введение

Чтение сегодня конкурирует с множеством других способов получения информации и развлечений, из-за чего литературе сложнее заинтересовать школьника. Но проблема выходит за рамки простого внимания: выбор часто воспринимается как стресс, а не поле возможностей.

Это ведет к избеганию решений, страху ответственности и неспособности замечать альтернативы (Шварц, 2023).

В подростковом возрасте эта проблема стоит особенно остро. Как отмечает А.Х. Фам, в этот период выбор сложен вдвойне: к внешней неопределенности добавляется незнание себя, собственных ценностей и ресурсов (Фам, 2023b). Р. Бернс добавляет: физическая зрелость накладывается на социальную незрелость, и юноша оказывается перед необходимостью выбора в ситуации предельно неопределенного статуса (Бернс, 1986).

Образование фокусируется на предмете, поэтому надпрофессиональные компетенции, включая способность к выбору, развиваются стихийно. Без специальных акцентов они остаются нераспознанными. Это формирует запрос на методы, интегрирующие предметное содержание и развитие личностного потенциала. Цель статьи — показать, как игровые практики на уроках литературы могут стать пространством для получения подростками опыта рефлексивного осмысления ценностных дилемм. Гипотеза исследования: игровые практики создают безопасное пространство для «проживания» ценностных дилемм, что способствует развитию субъектности и способности к осознанному самоопределению.

Теоретические основания. В работе мы опираемся на определение Д.А. Леонтьева: выбор — это разрешение неопределенности в условиях множественности альтернатив через принятие ответственности за реализацию одной из возможностей (Леонтьев, 2015). Также важно понятие рефлексивной «надстройки», поскольку при одном и том же фактическом выборе возможно разное личностное отношение к нему, а сама надстройка регулирует работу более низких, произвольных механизмов (Леонтьев, 2011). Здесь прослеживается связь с идеями А.В. Карпова, который понимает рефлексию не как эпизодический акт самонаблюдения, а как фундаментальное условие существования сознания, его основной механизм (Карпов, 2004). Развивая рефлексивность, мы работаем с базовым условием субъектности. М. Фуко в «Герменевтике субъекта» рассматривал заботу о себе как практику рефлексивного отношения к собственным ценностям и поступкам (Фуко, 2007). Выбор в этой традиции невозможен без работы субъекта над собой.

Теория самодетерминации (Ryan, Deci, 2017) рассматривает автономную мотивацию как внутренний ресурс выбора: индивид идентифицирует ценность деятельности и интегрирует ее в структуру личности. В этой логике осознанный ценностный выбор невозможен без поддержки базовой психологической потребности в автономии. Н. Вайнштейн и Р.М. Райан показывают: опыт волеизъявления и рефлексивное исследование собственных потребностей формируют основу для субъектности (Weinstein, Ryan, 2019). Проведенное исследование использует игровые практики как контекстуальный фактор, поддерживающий потребность в автономии через безопасное «проживание» ценностных дилемм.

Рефлексия разворачивается не в пустоте, а в поле ценностей и потребностей. М. Розенберг замечает: чем яснее желания, тем выше вероятность их осуществления (Розенберг, 2003). Анализируя других, мы выражаем собственные потребности и ценности. А. Шопенгауэр утверждал: воля не может перестать желать; отказ от выбора — тоже выбор (Шопенгауэр, 1888). Таким образом, осознанный выбор невозможен без рефлексивного прояснения ценностных оснований.

Для подростка этот процесс осложняется двойной неопределенностью. Э. Берн писал: «Фундаментальные жизненные позиции формируются в раннем детстве, задолго до способности к осознанному самоопределению» (Берн, 2007). Если не вмешается что-то или

кто-то, человек всю жизнь укрепляет эту позицию. Это оставляет пространство для педагогического вмешательства, но подчеркивает его сложность. Именно в зоне пересечения рефлексии, ценностей и возрастной неопределенности возникает запрос на специальные методы, способные превратить стихийные реакции в осознанный выбор. Таким методом выступают игровые практики на уроках литературы.

Согласно практикуму по психологическим играм с детьми и подростками (Битянова, 2018), игра — уникальное пространство с огромным творческим потенциалом. В ней можно творить себя, свои отношения, будущее в безопасной атмосфере. Игра снимает социальные маски и позволяет проявиться аутентичным аспектам личности. А. Захарьин называет импровизацию «большой песочницей», где возможны любые сюжеты, а человек — и сценарист, и актер, архитектор создаваемого мира (Захарьин, 2022). Это предельное выражение субъектности: человек не выбирает из имеющегося, а творит альтернативы. «Что сыграете, то и будет истиной» — переключка с экзистенциальным пониманием выбора, где истина рождается в действии. М. Зиннатуллин указывает на прагматический аспект: игра создает вовлечение без давления, человек действует добровольно, ради интереса (Зиннатуллин, 2021). Игра поощряет ошибки: в обучении ошибка — провал, в игре — часть пути. Д. Шелл добавляет принцип: «не влюбляйтесь в решения, будьте готовы от них отказаться» (Шелл, 2019). Это и есть рефлексивная позиция по отношению к собственному выбору.

Игровое пространство обладает уникальными возможностями для формирования опыта выбора: оно безопасно, добровольно, позволяет ошибаться, творить альтернативы и рефлексировать над последствиями.

Материалы и методы

Участники исследования: учащиеся 9-х классов ($N = 29$) МБОУ «Лицей № 40 при УлГУ» (г. Ульяновск). Возрастной диапазон: 14—15 лет ($M = 14,6$; $SD = 0,5$). Распределение по полу: 55% девушек (16 человек), 45% юношей (13 человек). Критерии включения: обучение в 9-м классе, отсутствие индивидуальных образовательных маршрутов, исключающих участие в уроках литературы. Выборка сформирована на основе доступности контингента, что ограничивает возможность прямой генерализации результатов на генеральную совокупность подростков.

Дизайн и процедура исследования. Исследование представляет собой качественный анализ рефлексивных материалов, собранных в ходе апробации серии игровых практик в течение одной учебной четверти. В рамках дизайна «выбор» операционализируется не как поведенческий акт, а как рефлексивный конструкт, выявляемый через качественные маркеры текстов самоанализа (эссе). Процедура включала три этапа:

- 1) первичная диагностика уровня рефлексивности и школьной вовлеченности (результаты по методикам в данной статье не рассматриваются, фокус — на качественном анализе эссе);
- 2) реализация на уроках литературы серии из трех игровых практик, моделирующих ситуации ценностного выбора: «Бал у Фамусова: маска и я» (по комедии А.С. Грибоедова), «Суд над Чувством» (по лирике А.С. Пушкина) и «Детективное досье» (по роману М.Ю. Лермонтова). Каждая практика включала ролевое взаимодействие, принятие решений в условиях неопределенности и последующее письменное осмысление опыта;
- 3) повторная диагностика и сбор рефлексивных эссе для последующего качественного анализа.

Описание игровых практик. Практика «Бал у Фамусова: маска и я» (по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума»). Ученики получают роли представителей «века нынешнего» и «века минувшего». Персонаж Чацкого задает провокационные вопросы (например: «Служить бы рад — прислуживаться тошно. Согласны ли, что угодничество унинительно?»). Участники поднимают большой палец вверх, вниз или в сторону, обозначая позицию, и аргументируют ее от лица героя.

Точки выбора: публичный выбор позиции по каждому вопросу, выбор аргументов, внутренний выбор между личными убеждениями и «правдой» роли. Продукт — рефлексивное эссе «Моя роль в “Горе от ума”: маска и я» с незаконченными предложениями: «Вживаясь в роль..., я больше всего сопротивлялся/лась...», «Моментом острого разрыва между мной и персонажем был...», «Прожив эту роль, я с новой силой осознал/а ценность...».

Практика «Суд над Чувством» (по лирике А.С. Пушкина). Импровизационный тренинг. Группа получает стихотворение (например, «Я вас любил...») и распределяет роли: Судья (лирический герой), Голос Страсти, Голос Разума, Голос Памяти, Голос Гордости. Голоса по очереди обращаются к Судье, пытаясь повлиять на его решение. Судья выслушивает и выносит вердикт: к какому голосу прислушался, какой аргумент стал решающим.

Точка выбора — момент вердикта, но выбор совершает и каждый голос, решая, какой аргумент привести. Эссе различаются по ролям: для голосов — «Мой голос в споре: что я защищал и почему», «Почему судья меня не послушал (или послушал)?»; для судьи — «Как я выбирал: внутренний спор голосов и мое решение».

Практика «Детективное досье» (по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»). Класс делится на группы, каждая получает одного персонажа (Бэла, Мери, Вера, Грушницкий, Максим Максимыч). Внутри группы распределяются роли прокурора (обвиняет Печорина) и адвоката (защищает его). Задача — проанализировать все эпизоды с персонажем, собрать доказательства, подготовить речь. Игровая механика включает элементы расследования и состязательности.

Точка выбора — не только выбор интерпретации событий, но и этический выбор: совпадает ли личная позиция с защищаемой? Продукты — устное выступление и письменное досье. Тема эссе: «Защищая (обвиняя) Печорина: что я говорил и что думал на самом деле».

Обработка и анализ данных. В статье представлен качественный анализ текстов эссе. Анализ проводился методом качественного контент-анализа и опирался на идеи Д.А. Леонтьева (выбор как разрешение неопределенности, рефлексивная «надстройка») и А.Х. Фам (специфика подростковой идентичности). Выделенные в эссе темы — сопротивление роли, внутренний диалог и отказ от бинарных оценок — напрямую отражают эти конструкты, что позволило выстроить целостную аналитическую схему. Выделялись смысловые категории, отражающие динамику осознания выбора: от констатации конфликта к рефлексии мотивов и присвоению ценностной позиции.

При анализе эссе в роли ассистента использовалась большая языковая модель ГигаЧат для перекрестной проверки классификации фрагментов текста, что позволило снизить субъективность эксперта. С использованием ГигаЧат были повторно проанализированы 20% эссе. Модель получала те же категории и критерии, что и эксперт при классифицировании фрагментов текста. Совпадение с экспертной оценкой составило 87%. Расхождения касались в основном пограничных случаев. После использования данной технологии автор тщательно

проверил, пересмотрел и отредактировал содержание и несет полную ответственность за итоговый вариант анализа.

Дополнительно инструмент ГигаЧат применялся для проверки орфографии, грамматики и стилистической правки текста. Все теоретические положения, интерпретация эмпирических данных, научные выводы и полная ответственность за содержание работы принадлежат исключительно автору.

Результаты

Анализ эссе, собранных по итогам трех практик, выявил устойчивые механизмы рефлексии. Каждая тема корреспондирует с «точками выбора», заложенными в сценарий практик: сопротивление роли возникает на этапе публичной аргументации, внутренний диалог активизируется в момент вердикта, а принятие сложности фиксируется при этическом выборе позиции.

Были выделены 3 ключевые темы, которые последовательно отражают аналитическую траекторию: от констатации конфликта к рефлексии мотивов и присвоению ценностной позиции.

Тема 1. Осознание ценностного конфликта и сопротивление роли.

В практиках с «чужой» ролью ученики фиксировали момент сопротивления — отправную точку рефлексии собственных ценностей. «Вживаясь в роль Фамусова, сопротивлялся оправданию подхалимства. Для меня это дико, для него — норма. Искал логику в его поступках, чтобы хоть как-то объяснить». (Из эссе к «Балу у Фамусова».)

«Момент острого разрыва — когда защищал Грушницкого и нужно было оправдывать его подлость. Понял: не могу искренне, просто перечислял факты». (Из эссе к «Детективному досье».)

Подобное сопротивление чужой позиции фиксировалось в трети эссе (10 из 29). Через него подростки яснее осознают границы «Я» и свои ценности.

Тема 2. Внутренняя множественность и диалог голосов. «Суд над Чувством» показал: наличие внутренних конфликтов не новость для подростков. Но их персонификация привела к открытиям. «Голос Разума: “Оставь, так лучше для нее”. Голос Страсти: “Не сдавайся, борись!” Я, судья, метался. Выбрал Страсть, но в эссе понял: в жизни чаще побеждает Разум. Здесь захотелось попробовать иначе». (Из эссе к «Суду над Чувством».)

«Думал, Голос Гордости будет слабым. А в игре он оказался самым убедительным: “Уйди первым, сохрани лицо!” Понял: это про меня, я так часто делаю». (Из эссе к «Суду над Чувством».)

Происходит присвоение опыта: ученик связывает игровой спор со своими жизненными стратегиями, лучше понимая собственные мотивы (11 из 29).

Тема 3. От однозначных оценок — к сложности и неопределенности.

В эссе по «Детективному досье» зафиксирована динамика суждений о Печорине: от однозначных оценок («плохой», «жертва») к более сложным формулировкам.

«Защищал Печорина: жертва обстановки, искренне хотел любить Веру. А внутри думал: эгоист, прикрывающийся рефлексией. Чем больше защищал, тем яснее: однозначного ответа нет. Он и то, и другое одновременно. Бесит, но это правда». (Из эссе к «Детективному досье».)

«Слушая прокурора по делу Бэлы, почти согласился: злодей. Но адвокат сказал: не знал, что такое дикарка, сам жертва натуры — это тоже правда. Запутался. В этом запутывании, наверное, и есть настоящее понимание». (Из эссе к «Детективному досье».)

Это «запутывание» — признак развития рефлексивности. Ученик отказывается от бинарных схем, принимая сложность и противоречивость как норму человеческой природы и человеческого выбора (25 из 29).

Устойчивость выделенных тем подтверждена перекрестной проверкой: расхождения по 20% пограничных фрагментов разрешались консенсусом, что обеспечило надежность категоризации.

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что игровые практики создают безопасное пространство для «проживания» ценностных дилемм, способствуя развитию субъектности и способности к осознанному самоопределению.

Анализ эссе выявил три взаимосвязанных механизма, через которые это происходит.

1. Зафиксирован феномен сопротивления «чужой» роли. Ученик не просто примеряет маску — он от нее отталкивается. Именно в этом отталкивании проступают контуры собственного «Я». Чем сильнее несовпадение, тем ярче осознание: «это не мое», «я так не могу». Механизм работает на границе между игрой и реальностью. Данный феномен иллюстрирует переход от внешней неопределенности ролевой ситуации к внутренней дифференциации ценностей, что соответствует механизму разрешения неопределенности через принятие позиции (Леонтьев, 2015).

2. Персонализация внутренних голосов (Страсть, Разум, Память, Гордость) превращает абстрактный «внутренний конфликт» в осязаемый диалог. Ученик не описывает борьбу мотивов — он ее проживает. А в эссе анализирует: почему выбрал этот голос, какой аргумент оказался решающим, что это говорит о нем самом. Персонализация голосов реализует идею рефлексивной «надстройки», переводя непроизвольный эмоциональный конфликт в осознанный диалог мотивов (Леонтьев, 2011).

3. Переход от бинарных оценок («плохой — хороший», «прав — виноват») к многомерному видению свидетельствует о формировании начальных проявлений толерантности к неопределенности. Ученик перестает искать «виноватого» и начинает видеть систему обстоятельств, мотивов, последствий. Отказ от бинарных оценок демонстрирует работу рефлексии как базового механизма сознания (Карпов, 2004), позволяющего удерживать противоречие без его упрощения.

Полученные данные соотносятся с положениями теории самодетерминации (Ryan, Deci, 2017). Р.М. Райан и Э.Л. Деси утверждают: автономный выбор возникает при идентификации ценности действия и ее интеграции в «Я». В наших эссе зафиксирован именно такой процесс: от сопротивления чужой роли («это не мое») к присвоению позиции («теперь я понимаю, что для меня важно»). Н. Вайнштейн и Р.М. Райан (Weinstein, Ryan, 2019) связывают развитие личностной агентности с возможностью рефлексировать собственные мотивы в ситуациях неопределенности. Механизм персонализации внутренних голосов в «Суде над Чувством» создает эту возможность: ученик не описывает борьбу мотивов, а проживает ее и затем анализирует. Отказ от бинарных оценок в «Детективном досье» демонстрирует переход от

гетерономной ориентации (оценка извне: «плохой — хороший») к автономной (многомерное видение, принятие сложности).

Выявленные механизмы согласуются с современными представлениями о развитии рефлексивности. А.Х. Фам показала, что для обучения выбору важно смещать фокус с «верно/неверно» на «как это для тебя» (Фам, 2023а). Смещение фокуса с бинарных оценок на личностное осмысление переключается с концепцией Д.А. Леонтьева о рефлексивной «настройке», трансформирующей автоматические реакции в осознанный выбор (Леонтьев, 2011). Наши данные подтверждают это на качественном уровне. Однако механизм трансформации ситуативной рефлексии в устойчивую способность к самоопределению остается открытым вопросом. Мы фиксируем изменения в рефлексивных эссе в пределах одной четверти. Лонгитюдные исследования позволили бы увидеть, закрепляется ли эффект.

Важное ограничение дизайна: мы не измеряли субъектность валидизированными шкалами «до» и «после». Поэтому правильнее говорить о фиксировании качественных изменений в рефлексивной позиции, которые можно интерпретировать как предпосылки развития субъектности.

Тем не менее сама логика игровых практик встраивает рефлексия в ткань действия. Ученик выбирает, видит последствия, анализирует в эссе. Эта трехтактная структура (выбор → следствие → рефлексия) моделирует жизненный цикл реального выбора, но в безопасной, игровой форме.

Заключение

Игровые практики на уроках литературы создают условия для проживания ценностных конфликтов и становления предпосылок субъектности.

Гипотеза получила эмпирическое подтверждение. Зафиксированы три механизма, через которые игра развивает рефлексивную позицию:

- сопротивление «чужой» роли как способ осознания границ собственного «Я»;
- персонификация внутренних голосов как инструмент рефлексии собственных мотивов;
- отказ от бинарных оценок как признак принятия неопределенности.

Практическая значимость работы заключается в разработке методически завершенных сценариев, включающих четко обозначенные «точки выбора» и структуру рефлексивных эссе. Данные материалы могут быть интегрированы в учебный процесс учителями литературы без существенной дополнительной подготовки. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией предложенных практик на расширенном литературном материале, введением контрольной группы для верификации эффектов, использованием валидизированных методик диагностики субъектности, а также проведением лонгитюдного наблюдения для оценки устойчивости выявленных изменений.

Ограничения. Выборка из 29 учащихся одного лицея, что ограничивает прямую генерализацию результатов; работа с ограниченным корпусом текстов (Грибоедов, Пушкин, Лермонтов), требующая проверки переносимости практик на иной литературный материал; отсутствие контрольной группы, не позволяющее полностью исключить эффект взросления; краткосрочный характер наблюдения (одна четверть), достаточный для фиксации начальных сдвигов, но недостаточный для оценки их устойчивости.

Захарова Д.Д. (2026)
Осознанный ценностный выбор подростков:
игровые практики на уроках литературы
Социальные науки и детство, 7(2), 20—30.

Zakharova D.D. (2026)
Adolescents' conscious value-based choices:
the potential of game-based practices in literature lessons
Social Sciences and Childhood, 7(2), 20—30.

Limitations. A sample of 29 students from a single lyceum, which limits direct generalization of the results; work with a limited corpus of texts (Griboyedov, Pushkin, Lermontov), requiring verification of the transferability of the practices to other literary material; the absence of a control group, which does not allow for completely excluding the maturation effect; the short-term nature of observation (one academic quarter), which is sufficient to capture initial shifts but insufficient to assess their stability.

Список источников / References

1. Берн, Э. (2007). *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*. М.: Эксмо.
Berne, E.L. (2007). *Games People Play. What Do You Say After You Say Hello?* Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.).
2. Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс.
Burns, R.B. (1986). *Self-Concept Development and Education*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.).
3. Битянова, М.Р. (Ред.). (2018). *Практикум по психологическим играм с детьми и подростками*. СПб: Питер.
Bityanova, M.R. (Ed.). (2018). *Workshop on Psychological Games with Children and Adolescents*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
4. Захарьин, А. (2022). *Искусство импровизации. Пособие для будущих артистов и тех, кто боится выступить перед аудиторией*. М.: АСТ.
Zakharyin, A. (2022). *The Art of Improvisation. A Guide for Future Artists and Those Afraid of Performing*. Moscow: AST Publ. (In Russ.).
5. Зиннатуллин, М. (2021). *Маленькая книга о том, как я превратил игру в обучение. Геймификация в обучении взрослых людей*. М.: Манн, Иванов и Фербер.
Zinnatullin, M. (2021). *A Little Book on How I Turned Game into Learning. Gamification in Adult Learning*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber Publ. (In Russ.).
6. Карпов, А.В. (2004). *Психология рефлексивных механизмов деятельности: Монография*. М.: Институт психологии РАН. URL: <https://elibrary.ru/surseh> (дата обращения: 30.04.2026).
Karpov, A.V. (2004). *Psychology of Reflexive Mechanisms of Activity: Monograph*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/surseh> (viewed: 30.04.2026).
7. Леонтьев, Д.А. (2015). *Психология выбора*. М.: Смысл.
Leontiev, D.A. (2015). *Psychology of Choice*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
8. Леонтьев, Д.А. (Ред.). (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл.
Leontiev, D.A. (Ed.). (2011). *Personal Potential: Structure and Diagnostics*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
9. Розенберг, М. (2003). *Язык жизни. Ненасильственное общение*. Пер. с англ. М.: София.
Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent Communication. A Language of Life*. Trans. from Engl. Moscow: Sofiya Publ. (In Russ.).
10. Фам, А.Х. (2023а). *Развитие личностного потенциала подростков: 5–7-е классы: модуль «Я и мой выбор»: Методическое пособие*. М.: Просвещение. URL: <https://elibrary.ru/lpddjb> (дата обращения: 30.05.2026).
Fam, A.Kh. (2023a). *Development of Personal Potential of Adolescents: Grades 5–7: Module*

Захарова Д.Д. (2026)
Осознанный ценностный выбор подростков:
игровые практики на уроках литературы
Социальные науки и детство, 7(2), 20—30.

Zakharova D.D. (2026)
Adolescents' conscious value-based choices:
the potential of game-based practices in literature lessons
Social Sciences and Childhood, 7(2), 20—30.

“*Me and My Choice*”: A Methodological Guide. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.).
URL: <https://elibrary.ru/lpddjb> (viewed: 30.05.2026).

11. Фам, А.Х. (2023b). *Развитие личностного потенциала подростков: 8–11-й классы: модуль «Я и мой выбор»: Методическое пособие*. М.: Просвещение.
Fam, A.Kh. (2023b). *Development of Personal Potential of Adolescents: Grades 8–11: Module “Me and My Choice”: A Methodological Guide*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.).
12. Фуко, М. (2007). *Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году*. Пер. с франц. СПб: Наука.
Foucault, M. (2007). *L’herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981–1982) = The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France 1981–1982*. Trans. from French. Saint Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.).
13. Шварц, Б. (2023). *Парадокс выбора. Как принимать решения, о которых мы не будем жалеть*. Пер. с англ. М.: Эксмо.
Schwartz, B. (2023). *The Paradox of Choice: How to Make Decisions We Won’t Regret*. Trans. from Engl. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.).
14. Шелл, Д. (2019). *Геймдизайн: Как создать игру, в которую будут играть все*. Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер.
Shell, J. (2019). *Game Design: How to Create a Game Everyone Will Play*. Trans. from Engl. Moscow: Alpina Publisher. (In Russ.).
15. Шопенгауэр, А. (1888). *Мир как воля и представление* (2-е изд.). Пер. с нем. М.
Schopenhauer, A. (1888). *Die Welt als Wille und Vorstellung = The World as Will and Representation* (2nd ed.). Trans. from Germ. Moscow. (In Russ.).
16. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
17. Weinstein, N., Ryan, R.M. (2019). Autonomous decision-making and the development of personal agency. In R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (pp. 321—338). Oxford: Oxford University Press.

Информация об авторах

Дарья Дмитриевна Захарова, магистрант, Дирекция образовательных программ, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5838-4059>, e-mail: d.zaharowa@mail.ru

Information about the authors

Daria D. Zakharova, Master's Student, Directorate of Educational Programmes, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5838-4059>, e-mail: d.zaharowa@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Захарова Д.Д. (2026)
Осознанный ценностный выбор подростков:
игровые практики на уроках литературы
Социальные науки и детство, 7(2), 20—30.

Zakharova D.D. (2026)
Adolescents' conscious value-based choices:
the potential of game-based practices in literature lessons
Social Sciences and Childhood, 7(2), 20—30.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом МБОУ «Лицей № 40 при УлГУ» (протокол № 5 от 15.05.2025).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Lyceum No. 40 at Ulyanovsk State University (protocol No. 5 dated May 15, 2025).

Поступила в редакцию 15.03.2026
Поступила после рецензирования 05.06.2026
Принята к публикации 06.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.03.15
Revised 2026.06.05
Accepted 2026.06.06
Published 2026.06.30