



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **НОМІNUM**



№1

2026 год



УДК 37

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ

Андрюшина Д.Н.

методист

Государственное бюджетное образовательное учреждение

дополнительного образования города Москвы

«Дворец творчества детей и молодежи на Миусах»

г. Москва

AndryushinaDN@mgpu.ru

Лаврентьева А.И.

кандидат педагогических наук, доцент

доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

oizf@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития коммуникации школьников. Подчеркивается, что коммуникативное развитие является ключевым аспектом личностного и социального развития ребенка. Раскрываются факторы, которые влияют на формирование коммуникативных умений, а также роль школы, семьи и цифровой среды в этом процессе. Отмечается важность формирования коммуникативной культуры как условия успешной адаптации школьников в образовательном процессе и обществе. Актуализируются практические подходы, направленные на развитие коммуникации школьников в условиях современного образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения, школьники.

FEATURES OF COMMUNICATION DEVELOPMENT IN SCHOOLCHILDREN

Andryushina D.N.

The methodologist

*of State Budgetary Educational Institution of Additional Education of the City
of Moscow "Children's and Youth Creativity Palace on the Miusy"*

Moscow

AndryushinaDN@mgpu.ru

Lavrentieva A.I.

candidate of pedagogical sciences, associate professor

Institute of Pedagogy and educational psychology

Moscow City University

Moscow

oizf@yandex.ru

Abstract. *This article examines the development of schoolchildren's communication skills. It emphasizes that communicative development is a key aspect of a child's personal and social development. It explores the factors that influence the development of communication skills, as well as the role of school, family, and the digital environment in this process. It also emphasizes the importance of developing a communicative culture as a prerequisite for the successful adaptation of schoolchildren to the educational process and society. Practical approaches aimed at developing students' communication in the modern educational process are being updated.*

Keywords: *communication, communication skills, schoolchildren.*

Введение

В настоящее время образование ориентировано не только на передачу детям определённых знаний, но и на формирование у них универсальных умений, в том числе и навыков коммуникации. Коммуникацией принято считать процесс обмена информацией, идеями, чувствами и смыслами между двумя или более людьми. Она включает в себя как вербальные (речь), так и невербальные

(мимика, жесты, тон голоса) средства (Андреева, 2024). Успешная социализация ребенка во многом зависит от его способности эффективно взаимодействовать не только со своей семьей, но и с обществом в целом.

Коммуникативное развитие напрямую связано с когнитивными, эмоциональными и личностными процессами, определяющими способность к сотрудничеству, пониманию и выражению своих мыслей (Бодалев, 2020). К когнитивным процессам (познавательным) относятся мышление, речь, память, внимание и воображение. К эмоциональным процессам – эмоциональный интеллект, то есть способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями. Сюда же можно отнести и эмпатию (сопереживание), которая позволяет школьникам не только слышать слова, но и почувствовать состояние собеседника. К личностным процессам относятся самосознание, рефлексия и способность к сотрудничеству (Мухина, 2022).

Цель исследования – определить место коммуникативного развития современного школьника среди этапов овладения коммуникативными умениями и навыками в онтогенезе в целом; показать факторы коммуникативного развития современного школьника, в том числе особенности влияния медиа-среды на становление коммуникации.

Существует несколько возрастных этапов, когда дети по-разному осваивают способы общения. Так, дети раннего и дошкольного возраста извлекают материал для общения из речи окружающих их людей, наблюдают за речевыми ситуациями, учатся выделять элементы ситуации, называть эти элементы и использовать в зависимости от коммуникативных условий (Ушакова, Лаврентьева, 2019). В младшем школьном возрасте, например, преобладает подражание взрослым и игровое взаимодействие. Здесь доминирующей деятельностью является учебная, однако игра по-прежнему остаётся инструментом общения (Мухина, 2022). Младшие школьники копируют речевые обороты, интонации и жесты педагогов и родителей. В сюжетно-ролевых играх они учатся договариваться о правилах, распределять роли и решать конфликты. Общение в этом случае сохраняет свою ситуативность, то есть остается

привязанным к конкретной деятельности (игре или уроку). В подростковом периоде коммуникация приобретает уже личностный и социальный характер. Развитие у ребенка рефлексии, эмпатии и самосознания способствует переходу от ситуативного общения к осознанному диалогу (Головырских, 2023). Доминирующей деятельностью становится общение со сверстниками. В этом возрасте формируются неформальные группы по интересам. Подростки учатся выстраивать свою позицию среди одноклассников, осваивать сложную иерархию отношений. Язык и стиль становятся аспектом принадлежности к определенной группе.

Школа является ведущей средой развития коммуникации, где взаимодействие непосредственно происходит в учебной и внеурочной деятельности. Педагог в этом случае является не только источником новой информации и знаний, но и примером коммуникативного взаимодействия (Хидоятова, 2025). Совместные проекты, групповые формы работы, школьные сообщества стимулируют формирование навыков сотрудничества и диалогического общения. Помимо образовательного фактора, важную роль в развитии коммуникации у школьников также играет микросоциум, а именно семья, сверстники и медиа-среда.

Семья в развитии коммуникации школьников является эмоциональным фундаментом, где родителям важно создать безопасную коммуникативную среду, когда ребенок будет иметь право на любое высказывание, ошибку, вопрос или молчание. Также в рамках семейного воспитания необходимо обогащать лексикон и когнитивные базы ребенка через неформальное общение (совместное чтение, обсуждение фильмов, семейные дискуссии).

Таким образом, школа и семья являются двумя взаимодополняющими центрами единой системы развития коммуникации у школьников, где школа даёт возможность и инструменты для общения, предоставляя социальный контекст и профессиональное руководство, а семья обеспечивает эмоциональную поддержку и личностный фундамент.

Влияние медиа-среды на развитие коммуникации в контексте

современного образования также является актуальным вопросом, поскольку современные школьники развиваются в условиях цифровой коммуникации, где преобладает онлайн-взаимодействие. Это, с одной стороны, расширяет коммуникативные возможности, а с другой порождает трудности, связанные с поверхностным освоением навыков общения и снижением эмпатии у детей. В этом случае первоочередной задачей педагога становится формирование культуры цифровой коммуникации у школьников в условиях современного образовательного процесса, воспитание у них этических и речевых норм поведения в онлайн-сети (Мухина, 2022).

Для эффективного развития всех этих аспектов и универсальных коммуникативных умений и навыков требуется создание такой образовательной среды, в которой каждый ученик будет чувствовать себя субъектом процесса общения. К числу педагогических технологий, способствующих этому, можно отнести проектную и исследовательскую деятельность, дискуссии, ролевые игры, подкасты, театрализация и использование интерактивных платформ (Шмыкова, 2021). Развитие речевой активности школьников поддерживает эмоциональную вовлеченность и формирует у них уверенность в самовыражении.

Результаты исследования

В связи с проведенным анализом целесообразно рассмотреть более подробно практические подходы, которые могут быть реализованы в рамках современного образовательного процесса. Одним из наиболее эффективных является интеграция коммуникативного компонента в учебные предметы, когда происходит переосмысление методик преподавания дисциплин гуманитарного и естественно-научного цикла (Чибирева, 2021). К примеру, на уроках литературы помимо традиционного анализа произведения школьникам могут предлагаться такие технологии как «литературная гостиная» или «дебаты по мотивам», где они будут учиться аргументировать свою точку зрения, основанную на тексте, а также учиться уважать мнение оппонента. На уроках истории и обществознания актуальными могут стать метод «case-study» (разбор конкретных ситуаций) и

симуляция различных процессов, требующая от школьников умений ввести конструктивный диалог, выступать перед публикой и находить компромиссы (Алферьева, 2022). А на уроках математики и физики коммуникацию можно развивать через обязательную защиту проектов и групповых решений сложных задач с последующим представлением и обоснованием выбранного алгоритма действий.

Перед педагогами также стоит задача сформировать и развить у школьников навыки невербальной коммуникации, которая необходима для успешного взаимодействия с другими людьми в будущем. Дети часто не осознают, какое влияние на собеседника оказывают поза, мимика, контакт глазами и интонация. Для этого в качестве практического подхода могут использоваться тренинги и упражнения, например:

- «зеркало», где происходит работа в парах, когда один школьник копирует невербальное поведение другого;
- «угадай эмоцию», когда происходит демонстрация различных состояний исключительно с помощью мимики и жестов;
- анализ видеозаписей публичных выступлений спикеров с акцентом на невербальные компоненты (Атемова, 2020).

Особого внимания в практической работе педагогов заслуживает дифференциация подходов в зависимости от возрастной группы. Для младших школьников приоритет остается за игровыми технологиями.

1. Коммуникативные игры:

- «испорченный телефон», когда школьники садятся в ряд и первый шепчет на ухо соседу какое-то слово или фразу. Тот передает дальше, и так до конца ряда. Последний ребенок говорит вслух то, что он услышал.
- «найди пару», где у каждого школьника своя карточка с картинкой или словом и задачей является найти себе пару, у которой карточка связана с твоей.

2. Инсценировки сказок.

Например, сказка «Репка на современный лад», где школьники выбирают себе роли и разыгрывают сказку. Можно добавить новые элементы: например,

дедка заказывает репку по интернету, а мышка оказывается роботом-помощником. Это развивает воображение и умение работать в команде.

3. Совместное сочинение историй.

Например, «История по картинкам», когда педагог показывает картинку, и школьники вместе придумывают, что происходит на ней, кто герои, что было до и что будет после. Это развивает воображение и навыки рассказывания.

Эти игровые технологии способствуют отработке базовых моделей взаимодействия у младших школьников в безопасной и увлекательной форме.

А вот для подростков, у которых общение со сверстниками выходит на первый план, наиболее релевантными подходами становятся дискуссионные клубы, «Peer-to-peer» (P2P, взаимное обучение), социальные проекты и волонтерские инициативы, требующие координации и взаимодействия с разными людьми (Алиев, 2020). В качестве примера приведем метод обучения «Peer-to-peer», при котором школьники во время образовательного процесса обмениваются опытом, знаниями и информацией, формируют связи, создают сообщества, основанные на принципах поддержки и взаимопомощи. Метод может выступать в качестве репетиторства, где старшеклассник, который хорошо разбирается в определенном предмете, помогает младшему ученику подтянуть знания. Это будет способствовать укреплению знаний у обоих школьников, а также развитию навыков объяснения и коммуникации.

Наконец, в качестве практического подхода в школе может быть создан единый речевой режим или коммуникативный кодекс. Данный документ, разработанный совместно педагогами, школьниками и родителями, может включать в себе правила ведения дискуссии («не перебивай», «критикуй идею, а не личность»), этикет цифрового общения в школьных чатах и социальных сетях, а также рекомендации по публичным выступлениям. Подобный кодекс может стать инструментом формирования общей культуры уважительного и эффективного общения.

Заключение

Таким образом, развитие коммуникации у школьников является многогранным процессом, который включает в себя когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты. Формирование коммуникативной культуры требует совместных усилий со стороны школы и семьи. Развитая коммуникация способствует успешному образовательному процессу, социальной адаптации и личностному росту школьников. Сочетание интегративных методов на уроках, целенаправленной работы над вербальными и невербальными навыками, возрастного подхода позволяет трансформировать школьную среду в полноценную коммуникативную экосистему. В ней каждый школьник получает возможность не только усвоить знания, но и стать компетентным, уверенным в себе коммуникатором, готовым к продуктивному диалогу в любой жизненной ситуации.

Литература

1. Андреева, Г.М. (2024) Социальная психология. М.: Издательство Аспект Пресс.
2. Алферьева, В.Б. (2022) Технология case-study как способ организации исследовательской деятельности младших школьников. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-case-study-kak-sposob-organizatsii-issledovatel'skoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov>
3. Алиев, Н.Р. (2020) Взаимоотношения со сверстниками как важный фактор формирования личности подростка. *International scientific review*. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimootnosheniya-so-sverstnikami-kak-vazhnyy-faktor-formirovaniya-lichnosti-podrostka>
4. Атемова, Ф.М. (2020) Особенности формирования культурно-речевых навыков младших школьников в урочной деятельности по русскому языку. *Проблемы современного педагогического образования*. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kulturno-rechevyh-navykov-mladshih-shkolnikov-v-urochnoy-deyatelnosti-po-russkomu-yazyku>

5. Бодалев, А.А. (2020) Психология общения. *Педагогика*. Получено с <https://litlife.club/books/208827?ysclid=mgwwb8zie7939796962> .
6. Головырских, О.В. (2023) Условия формирования самооценки у младших школьников. *Вестник науки*, 2023, 6, 80-84.
7. Криворотова, Э.В., Макарова, Д.В., Доброрадных, А.С. (2025) Развитие грамматического строя речи обучающихся как условия совершенствования языковой личности. *Hominum*, 1. Получено с <https://scinetwork.ru/articles/30448>
8. Мухина, В.С. (2022) Возрастная психология. М.: Издательство Академия.
9. Ушакова, О.С., Лаврентьева, А.И. (2019) Метаязыковая деятельность в процессе формирования языковой способности дошкольников. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 2019, 3, 72-75.
10. Хидоятова, Н.А. (2025) Развитие коммуникативных навыков у детей. *Экономика и социум*, 6 Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnyh-navykov-u-detey>
11. Чибирева, Л.С. (2021) Интегрированный подход в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. *Молодой ученый*. Получено с <https://moluch.ru/archive/343/77248>
12. Шмыкова, А.А. (2021) Коммуникативная компетентность обучающихся в условиях современной школы. Форум молодых ученых. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-sovremennoy-shkoly>



УДК 378.4

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Гореев А.М.

*кандидат военных наук, доцент,
институт гуманитарных наук*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

goreevam@mgpu.ru

Аннотация. *Статья посвящена актуальным вопросам развития критического мышления студентов педагогического профиля с применением технологий искусственного интеллекта. Исследуется взаимосвязь широкого распространения ИИ и риска утраты студентами навыков самостоятельного анализа и критического осмысления информации. Предлагается рассматривать ИИ не как угрозу, а как эффективный инструмент для развития критического мышления. Особое внимание уделяется моделированию ситуаций, которые способствуют развитию критического мышления студентов, за счет работы с контентом, создаваемым ИИ, включая анализ ошибок, проверку фактологических утверждений и выработку решений.*

Ключевые слова: *критическое мышление, искусственный интеллект, модель, студент.*

DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Goreev A.M.

candidate of Military Sciences, associate Professor

*Institute of Humanities State
Moscow City University
Moscow*

goreevam@mgpu.ru

Abstract. *This article explores current issues in developing critical thinking in students majoring in education using artificial intelligence technologies. It examines the relationship between the widespread adoption of AI and the risk of students losing their ability to independently analyze and critically process information. It proposes viewing AI not as a threat, but as an effective tool for developing critical thinking. Particular attention is paid to modeling situations that facilitate the development of students' critical thinking through interactions with AI-generated content, including error analysis, fact-checking, and decision-making.*

Keywords: *critical thinking, artificial intelligence, model, student.*

Введение

Вопросам развития критического мышления молодого поколения уделяется в последнее время достаточно пристальное внимание. И это не случайно: в современном мире, насыщенном информацией и стремительно меняющимися технологиями, развитие критического мышления молодежи становится одной из ключевых задач. Между тем, результаты наблюдений за учебной деятельностью студентов свидетельствуют, что достижения технического прогресса, в частности широкое распространение нейросетей на базе искусственного интеллекта (ИИ), отнюдь не способствуют развитию критического мышления, а скорее наоборот, «отучают» студентов критически мыслить. Многие педагоги и исследователи связывают это явление именно с широким распространением искусственного интеллекта и нейронных сетей (генеративных нейросетей, например, ChatGPT и аналогов), а точнее с их «некритичным» использованием студентами для выполнения домашних заданий и творческих работ, генерации рефератов, поиска решений учебных ситуаций и т.д., что ведет к снижению когнитивной нагрузки на мыслительный

аппарат и утрате навыков самостоятельного анализа, а в конечном итоге – к потере способности мыслить критически, вследствие распространения иллюзии, что искусственный интеллект найдет самые верные и исчерпывающие ответы на все вопросы и решит за них все учебные, а в перспективе и жизненные задачи. Скепсис по поводу целесообразности использования студентами ИИ для решения учебных задач вполне обоснован. Как отмечается в одном из исследований «...существует риск снижения навыков критического мышления, если студенты начинают безоговорочно доверять автоматическим ответам, не проверяя их достоверность» (Гельфанд и др., 2025). А наиболее радикальные представители предлагают вообще запретить использование ИИ для обучения.

Однако проблема заключается не в самом искусственном интеллекте, а в «некритичной» модели его потребления. Искусственный интеллект открывает новые возможности для развития критического мышления студентов. Современные нейросети «научились» понимать контекст и могут предложить массу вариантов их использования для решения образовательных задач (Буякова и др., 2024). Они способны обрабатывать большие объёмы данных, моделировать сложные ситуации и предоставлять персонализированную обратную связь. Это позволяет создавать образовательные среды, где студент не просто получает знания, а учится их критически осмысливать, сравнивать различные точки зрения и формировать собственные аргументы (Ананин и др., 2025). Поэтому задача заключается в разработке таких моделей использования ИИ, которые позволяли развивать критическое мышление студентов. Для решения этой задачи предлагается применить как раз то, что сейчас этому препятствует, – нейросети и искусственный интеллект, то есть превратить технологии из угрозы критическому мышлению в инструмент для его развития. А именно – рассмотреть модели взаимодействия студентов с ИИ и разработать варианты их использования, чтобы превратить их из препятствия на пути к развитию критического мышления в помощника. Все это, конечно, не исключая традиционные методы и технологии развития критического мышления, а в дополнение к ним (Гореев, 2025).

Методологической базой явились труды отечественных и зарубежных исследователей в области критического мышления, теория и методики информатизации образования, личностно-ориентированный подход к обучению. Основным методом исследования выступил контент-анализ.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей (Халперн, 2000) позволяет выделить в содержании критического мышления следующие существенные компоненты:

- навыки работы с информацией и источниками;
- навыки анализа информации;
- дисциплинированность и беспристрастность мышления;
- навыки применения методов рационального познания в решении задач.

В эпоху ИИ критическое мышление эволюционирует и дополняется новыми умениями и навыками, которые также требуют развития:

- способность к «критике алгоритмов»: понимание, что ИИ – не истина в последней инстанции, а инструмент, обладающий ограничениями, предубеждениями и стохастической природой;
- навыки валидации и контекстуализации: способность проверять факты и корректность выводов ИИ, оценивать его релевантность конкретной задаче и контексту;
- умение проводить этическую оценку и принимать обоснованные решения: предвидеть потенциальные социальные, культурные и этические последствия решений, предлагаемых ИИ или принимаемых с его помощью (Солодихина, 2022).

Указанные особенности потребовали определения перспективных направлений применения ИИ в интересах развития критического мышления (Орешкина и др., 2025) и разработки соответствующих им моделей:

1. Развитие навыков критического анализа контента, созданного ИИ. В условиях, когда ИИ способен генерировать тексты, изображения и даже видео, крайне важно научить студентов не просто потреблять этот контент, но и

критически его оценивать. Генеративные нейросети могут использоваться для создания материалов, содержащих заведомые ошибки и неточности, которые студенты должны будут анализировать на предмет достоверности, предвзятости, скрытых смыслов и манипуляций (Каптерев, 2023). Это подготовит их к работе в информационно насыщенной среде, где умение отличать правду от вымысла становится жизненно необходимым. В рамках этого направления могут применяться следующие модели:

Модель «Вызов-и-Ответ» (студент выступает в качестве оппонента искусственному интеллекту).

Суть модели: Студент получает от ИИ готовый, но намеренно неидеальный продукт (текст, решение задачи, проект) в виде методической разработки (например, конспект урока, план внеклассного мероприятия), содержащей ряд содержательных, методических и логических ошибок. Задача студента – выступить в роли эксперта, провести аудит материала, найти ошибки и составить подробную рецензию.

Цель: Развить умение критического анализа образовательного контента, созданного ИИ, и научить составлять аналогичные задания для своей будущей профессиональной деятельности.

Задача студента: Выступить в роли рецензента и эксперта: найти фактологические ошибки, логические противоречия, слабые аргументы, упрощения и предложить улучшения.

Педагогический эффект: Развитие «детекторской» функции мышления, навыков анализа и конструктивной критики.

Пример задания:

Тема: «Разработка урока литературы в 8 классе по произведению ... (одного из писателей)».

Содержание задания:

«Перед вами конспект урока, сгенерированный искусственным интеллектом. Ваша задача – провести его критический анализ, составить рецензию и предложить варианты исправления, выделив следующие аспекты:

1. Фактологические и содержательные ошибки: соответствует ли трактовка произведения авторскому замыслу? Нет ли исторических или литературоведческих неточностей?

2. Методические ошибки: соответствуют ли предложенные формы работы возрастным особенностям учащихся 8 класса? Является ли структура урока логичной и способствующей достижению поставленных целей?

3. Логические ошибки и упрощения: прослеживается ли четкая логика в переходе между этапами урока? Являются ли материалы обоснованными и соответствуют ли возрастным особенностям обучающихся?

4. Предложения по улучшению: сформулируйте конкретные рекомендации по исправлению каждого выявленных недостатков.

Модель «Цифровой скептицизм» (искусственный интеллект выступает как объект исследования).

Суть: ИИ сам становится объектом изучения. Студентам предлагается исследовать, как разные нейросети (например, ChatGPT, Claude, GigaChat или другие) отвечают на один и тот же сложный, провокационный вопрос.

Задача студента: сравнить ответы, выявить расхождения, проанализировать возможные причины (различие языковых моделей, разные алгоритмы, цензура). Обсудить, в чем может заключаться предвзятость каждой модели.

Педагогический эффект: формирование устойчивого понимания, что ИИ – это не нейтральный посредник, а продукт человеческих решений и данных, что развивает глубокий, осознанный скептицизм.

Пример задания:

Тема: «Сравнительный анализ ответов ИИ на спорный педагогический вопрос».

Задание: «Коллеги, сегодня вам предстоит выступить в роли исследователей образовательных нарративов. Вы получите ответы трех разных языковых моделей (ИИ-А, ИИ-Б, ИИ-В) на один и тот же сложный вопрос. Ваша задача – не просто найти различия, а определить, какой ответ наиболее

корректен, объективен и педагогически обоснован, а какие демонстрируют предвзятость или содержат ошибки»

Варианты вопросов для ИИ:

1. Вопрос №1. *Стоит ли ограничивать доступ подростков к социальным сетям и почему? Есть ли разница в влиянии социальных сетей на поведение младших и старших школьников?* Задача студента: найдите самую точную и научно подтвержденную оценку влияния соцсетей на детскую психику.

2. Вопрос №2. *Какой вклад внеклассная работа вносит в общее воспитание детей школьного возраста? Насколько эффективна такая форма занятий?* Задача: определите, какая модель дала самый убедительный и доказанный ответ, выделив недостатки остальных вариантов.

3. Вопрос №3. *Что представляет собой инклюзивное обучение и какие трудности возникают при его реализации в современной школе?* Задача студента: проверьте, насколько полно каждая модель раскрывает понятие инклюзивного обучения, и установите возможные признаки одностороннего взгляда или отсутствия эмпирических данных.

4. Вопрос №4. *Нужно ли вводить обязательные занятия физической культурой для всех школьников старших классов? Какие доводы подтверждают вашу точку зрения?* Задача студента: проанализируйте каждый ответ с точки зрения наличия фактов, цитат ученых и статистических данных.

5. Вопрос №5. *Имеют ли современные подростки достаточный уровень грамотности, и каковы причины наблюдаемого уровня грамотности среди молодежи?* Задача: установите, какую роль играют личные предпочтения авторов ответов и как это влияет на качество предоставляемых данных.

2. Использование ИИ в качестве инструмента для анализа педагогической информации и генерации идей. Студенты могут использовать ИИ для поиска и систематизации научной литературы по актуальным педагогическим проблемам, для выявления трендов и пробелов в собственных знаниях. Кроме того, ИИ может помочь в первичной обработке данных,

полученных в ходе собственных исследований студентов, например, при анализе результатов анкетирования или наблюдений. Это не только ускоряет исследовательский процесс, но и учит студентов критически оценивать источники информации, выявлять предвзятость и формулировать собственные исследовательские гипотезы.

Модель «Расширенный интеллект» (использование искусственного интеллекта в качестве партнера по аргументации и творчеству).

Цель: научить студентов использовать ИИ как «добавку» к собственному профессиональному мышлению, для преодоления когнитивной инерции и генерации более сложных, оригинальных и эффективных педагогических решений, чем они могли бы создать в одиночку.

Суть: студенты используют ИИ для генерации «сырья» (идей, гипотез, аргументов, структур), которое они затем критически отбирают, комбинируют, дорабатывают и обогащают своим профессиональным опытом, ценностями и креативностью.

Пример задания:

Тема: «Разработка тематики междисциплинарных учебных проектов для обучающихся 5-7 классов».

Задание: «Ваша задача – разработать тематику учебных проектов, которые интегрируют не менее трех предметов школьной программы (например, литература, биология, изобразительное искусство). Проекты должны быть практико-ориентированными, вовлекающими и развивающими функциональную грамотность школьников. При выполнении задания руководствуйтесь следующим планом действий:

1. Фаза «Мозговой штурм с ИИ»: обратитесь к любой языковой модели (ChatGPT, Yandex GPT и т.д.) для генерации 5-7 идей междисциплинарных проектов.
2. Фаза «Критический отбор и синтез»:
 - Проанализируйте полученные от ИИ идеи. Ни одна из них не является готовым решением.

- Выберите одну идею, которая кажется вам наиболее перспективной, но сырой.
- Выберите элементы из других идей, которые можно в нее интегрировать, чтобы усилить проект.
- Сформулируйте, в чем вы видите сильные и слабые стороны выбранной вами «сырой» идеи от ИИ.

3. Фаза «Творческая доработка и детализация» (самостоятельная работа): на основе выбранной и дополненной идеи разработайте развернутую концепцию проекта, которая включает:

- Ключевой вопрос проекта (проблемный, открытый).
- Этапы работы учащихся (что и на каком предмете они делают).
- Конечный продукт (что создадут ученики: например, «Экологический манифест», «Карта местных легенд», «Диорама...» и т.д.).
- Критерии оценки.

4. Фаза рефлексии: Напишите краткий анализ: как использование ИИ на этапе мозгового штурма повлияло на ваш творческий процесс? Помогло ли оно вам выйти за рамки стандартных решений?»

3. Использование интерактивных платформ с элементами ИИ.

Использование обучающих систем, которые адаптируются под уровень знаний студента, а также оказание поддержки студентам, направляя ход их рассуждений, что стимулирует самостоятельный поиск информации, её анализ и последующую рефлексия. Например, платформы с чат-ботами на базе ИИ могут задавать уточняющие вопросы, побуждая студентов глубже осмысливать материал.

Модель «Цифровой тьютор» (искусственный интеллект как инструмент метакогнитивной поддержки).

Суть: Использование адаптивных обучающих систем и ИИ-тьюторов, которые задают студенту не ответы, а метакогнитивные вопросы.

Задача студента: Отвечая на вопросы системы («Почему ты выбрал эту стратегию?», «Что может пойти не так?», «Как можно проверить твой

результат?»)», студент вынужден рефлексировать над собственным мыслительным процессом.

Педагогический эффект: развитие самосознания и саморегуляции в обучении, навыков рефлексии. Студент учится управлять своим мышлением, а не просто действовать по шаблону.

Такая модель может быть реализована через специализированное программное обеспечение, основанное на моделях ИИ. Его можно условно разделить на два типа:

1. Встроенные модули в существующие образовательные платформы (LMS). По сути, студент выполняет задание прямо в интерфейсе платформы (например, разрабатывает фрагмент урока). После нажатия «Отправить» система не ставит оценку «верно/неверно», а анализирует текст и выдает комментарий с метакогнитивным вопросом.

2. Диалоговые ИИ-агенты (Чат-боты нового поколения). Это программа со специальным набором инструкций. Студент заходит на специальную страницу и взаимодействует с чат-ботом, который выступает в роли «Методического наставника» или «Виртуального тьютора». Диалог идет по определенному, педагогически выверенному сценарию.

Таким образом, физически это программа, а по сути – интерактивный тренажер профессионального мышления, который обеспечивает мгновенную, персонализированную и, что особенно важно, ненавязчивую обратную связь, направляя мысль студента в нужное русло.

4. **Этические аспекты применения ИИ в образовании.** Важно не только внедрять ИИ, но и активно обсуждать с будущими педагогами этические вопросы, связанные с его использованием. Как обеспечить справедливость и избежать предвзятости в алгоритмах? Как сохранить конфиденциальность данных студентов? Как избежать чрезмерной зависимости от технологий? Эти дискуссии, подкрепленные реальными кейсами, помогут студентам сформировать ответственное отношение к ИИ и подготовиться к его этичному применению в будущей профессиональной деятельности.

Модель «Контекстные этические дилеммы»

Цель: развитие навыков критического осмысления этических проблем и выработки решений в ситуациях моральной неопределенности. Основная идея заключается в том, чтобы студенты осознали необходимость учета множества факторов при принятии важных решений, включая влияние своих поступков на окружающих и общество в целом.

Суть: студенты работают индивидуально или в малых группах, изучая предложенные ИИ этические конфликты, вырабатывая стратегию поведения и защищая свою позицию в открытом обсуждении. Развивается способность ставить себя на место другого, видеть проблему глазами разных участников, различать важные и второстепенные факторы, выбирать оптимальное решение и уметь подбирать рациональные аргументы и вести полемику.

Пример задания:

Тема: «Требовательность и дисциплина vs. защита прав ребенка»

Задание: «Ваша задача – ознакомиться с прилагаемым описанием ситуации и выработать линию поведения учителя. При выполнении задания обсудите изложенные ниже вопросы и выберите возможную стратегию или предложите свою. Свой выбор обоснуйте».

Описание ситуации: Молодой учитель сталкивается с ситуацией, когда ученик регулярно пропускает уроки из-за семейных обстоятельств. Родители заняты работой и не уделяют должного внимания воспитанию ребенка. Учитель понимает, что школьнику трудно осваивать программу, но строгие требования школы обязывают наказывать ученика за прогулы. Учитель оказывается перед выбором: проявить жесткость и поставить двойки за невыполненные домашние задания и контрольные работы, рискуя потерять контакт с ребенком, либо поддержать ученика, несмотря на нарушение дисциплины, рискуя вызвать недовольство администрации школы и родителей других учеников.

Вопросы для обсуждения:

1. Что важнее: соблюдение школьных норм и требований или поддержка ребенка в трудной жизненной ситуации?

2. Можно ли найти баланс между требованиями школы и образовательного процесса и заботой о благополучии ребенка?

3. Какими средствами и методами можно решить подобную ситуацию?

4. Какие риски и выгоды несут возможные линии поведения учителя?

Возможные линии поведения:

- Наказать ученика согласно правилам школы, ставя двойки и проводя административные меры воздействия.

- Поддержать ученика, оказывая помощь в освоении пропущенного материала и предоставляя дополнительное время для исправления неудовлетворительных оценок.

- Вызвать родителей в школу, организовать совместную встречу других педагогов с родителями, привлекая социальные службы и администрацию школы для разрешения семейного кризиса.

Конечно, использование подобных моделей возможно при создании необходимых педагогических условий и помимо достоинств влечет существенные риски их реализации [4]. Ключевое условие при этом – смена роли преподавателя. Преподаватель становится архитектором образовательной среды и модератором процесса взаимодействия в паре «студент-ИИ». Задачей преподавателя становится разработка заданий, в которых ИИ является не опцией, а необходимым элементом для развития отдельных компонентов критического мышления и навыков рефлексии. И вторым важным условием является необходимость наличия навыков работы с ИИ у преподавателя. Педагог должен сам понимать основы работы ИИ, его ограничения и потенциал, чтобы грамотно проектировать учебные активности.

Результаты и наблюдения

Разработанные в ходе исследования модели применения искусственного интеллекта позволяют развивать критическое мышление студентов. Использование некоторых из описанных моделей в учебном процессе показало положительное влияние на развитие критического мышления у студентов педагогических специальностей. Во-первых, студенты стали более уверенно

формулировать и аргументировать свои мысли, что отражается в качестве письменных работ и устных выступлений. Особенно заметен прогресс в умении анализировать сложные педагогические ситуации и принимать обоснованные решения. Во-вторых, повысилась мотивация к самостоятельному и более глубокому изучению содержания, поскольку значительную часть материала студенты переосмысливают, пропускают через себя и рефлексировывают, за счет чего появляется субъективное отношение к содержанию предмета. А это в свою очередь способствует формированию не только критического, но и рефлексивного мышления – способности осмысливать собственный опыт и корректировать поведение.

Заключение

Искусственный интеллект – это не просто инструмент, а мощный катализатор для развития критического мышления, особенно актуальный для будущих педагогов. Использование ИИ в образовательном процессе позволяет выйти за рамки традиционных методов и создать по-настоящему инновационную образовательную среду. Интеграция ИИ в педагогическое образование – это не дань моде, а стратегическая необходимость, позволяющая подготовить выпускников, способных успешно решать профессиональные задачи, мыслить критически, творчески и ответственно. Опыт показывает, что при грамотном и продуманном подходе ИИ становится надежным союзником в формировании нового поколения педагогов, готовых к вызовам будущего.

Литература

1. Ананин, Д.П., Комаров, Р.В., Реморенко, И.М. (2025) «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе. *Высшее образование в России*, 2025, т. 34, 2, 31–50.
2. Буякова, К.И., Дмитриев, Я.А., Иванова, А.С., Фещенко, А.В., Яковлева, К.И. (2024) Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе. *Образование и наука*, 2024, 26(7), 160-193.

3. Гельфанд, А.М., Голубева, Г.Ф., Казаков, Ю.М., Логвинов, Д.В., Савкин, С.С. (2025) Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высшей школы. *Эргодизайн*, 2025, 1, 3-13.
4. Гореев, А.М. (2025) Развитие критического мышления студентов средствами социальных и гуманитарных дисциплин. *Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: Сборник научных статей XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Москва: Парадигма, 197-207.
5. Каптерев, А.И. (2023) Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования. *Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования*, 2023, 3.
6. Орешкина, Т.А., Долганов, А.Ю., Маяцкая, Е.А., Артюгин, О.Ю. (2025) Внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс: управленческие вызовы. *Университетское управление: практика и анализ*, 2025, 29(1), 92–105.
7. Солодихина, М.В. (2022) Критическое мышление в высшем естественнонаучном образовании: определение и содержание понятия: монография. Москва: МПГУ.
8. Халперн, Д. (2000) Психология критического мышления, СПб.



УДК 372.881.1

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТАЙВАНЕ

Горобец Н.В.

преподаватель кафедры Восточных языков

*Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического
развития Российской Федерации*

г. Москва

gorobetsnv@gmail.com

Аннотация. Актуальность обусловлена обязательностью исследования истории институционализации образования на острове Тайвань в двадцатом веке для формирования адекватного представления о формировании человеческого капитала, позволившего создать научно-практический высокотехнологичный потенциал для развития промышленности, представляющей собой на сегодняшний день одну из мощнейших экономик мира. **Методология:** для проведения исследования применены исторический подход с определением этапов формирования общего образования и интегративный подход, включающий социальные, экономические, психологические и педагогические аспекты, повлиявшие на формирование образовательных процессов на Тайване в первой половине двадцатого века. В статье изложен взгляд на основные социальные и экономические детерминанты, оказывающие влияние на формирование образовательных процессов. Изложено представление в ключе психологического подхода, - готовности общества к всеобщему образованию и исследование процессов педагогического характера, а именно институционализации научных основ образовательного процесса на Тайване. Методы исследования следующие: ретроспективный анализ обзора

исследований, посвящённых становлению и формированию образовательной системы на Тайване и в том числе поиск государственных нормативных документов по созданию и формированию системы образования Тайваня в первой половине двадцатого столетия. Результатом исследования определены временные этапы институционализации становления общего образования на Тайване. Теоретическая значимость может определяться как весомый вклад в теоретические аспекты и методологию педагогических процессов в общем образовании на Тайване в первой половине двадцатого века. Выводы: результаты проведённого исследования подтвердили приоритет интегративного подхода в разделении его на этапы исторической ретроспективы, поскольку институционализация образования и экономика тесно взаимосвязаны, - произошёл симультанный синхронный скачок экономики и образования одновременно и педагогическая модель сыграла в этой синхронности значимую роль.

Ключевые слова: историческая ретроспектива, образование, двадцатый век, Тайвань.

HISTORICAL RETROSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION IN TAIWAN

Gorobets N.V.

Lecturer at Department of Oriental Languages

*All-Russian Academy of Foreign Trade of the Ministry of Economic Development of
the Russian Federation*

Moscow

gorobetsnv@gmail.com

Abstract. *The relevance of this study is due to the need to research the history of the institutionalization of education on the island of Taiwan in the twentieth century in order to gain an adequate understanding of the formation of human capital, which has enabled the creation of a scientific and practical high-tech potential for the development of industry, which is currently one of the world's most powerful*

economies. Methodology: the study uses a historical approach to identify the stages of the formation of general education and an integrative approach that includes social, economic, psychological, and pedagogical aspects that influenced the formation of educational processes in Taiwan in the first half of the twentieth century. The article presents an overview of the main social and economic determinants that influence the formation of educational processes. The article presents a psychological approach to the readiness of society for universal education. It also explores the institutionalization of scientific foundations for the educational process in Taiwan. The research methods are as follows: a retrospective analysis of research reviews on the development and formation of the educational system in Taiwan. This includes a study of government regulations on the creation and formation of the education system in Taiwan. The theoretical significance can be determined as a significant contribution to the theoretical aspects and methodology of pedagogical processes in general education in Taiwan during the first half of the twentieth century. Conclusions: The results of the study confirmed the priority of an integrative approach in dividing it into stages of historical retrospective, as the institutionalization of education and the economy are closely interconnected. There was a simultaneous and synchronous leap in the economy and education, and the pedagogical model played a significant role in this synchrony.

Keywords: *historical retrospective, education, twentieth century, Taiwan.*

Введение

Китайский остров Тайвань с 1895 по 1945 год по итогам Симоносекского мира между Цинской империей и Японской империей принадлежал последней. Окончание Второй мировой войны поставило Японию в статус побеждённой державы, и Тайвань был передан Китайской республике. В 1949 году, после поражения в Гражданской войне в материковом Китае, партия Гоминьдан вместе с армией Китайской республики и сочувствующими эвакуировались на остров Тайвань под защитой Седьмого флота ВМС США. Поэтому до сегодняшнего дня на острове присутствует отдельная от Китайской народной республики

администрация Китайской республики со своими органами управления, экономической и валютной системами, со своей административной и политической системой, а также программами общего среднего и высшего образования.

Актуальность исследования связана с исторической линией образовательной институционализации на острове Тайвань и определяется потребностью в изучении опыта становления Тайваня как одного из четырёх так называемых «Азиатских тигров», развивших современную и суверенную промышленную базу, в частности, в области полупроводниковых технологий, и влияние связки «образование-промышленность» на становление небольшого острова серьёзной экономической и научно-технической силой на карте мира. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» заявлена цель на достижение технологической независимости, импортозамещения, и структурной адаптации экономики в рамках суверенной промышленности. Опыт Тайваня в области образования, позволивший создать подобную суверенную промышленную базу, может быть использован в Российской Федерации.

Цель: выявление исторических предпосылок и социальных, экономических, психологических, педагогических условий формирования общего образования на Тайване в первой половине двадцатого века.

Методы и методологические основы исследования

Проведение исследования задавало исторический и интегративный подходы, включающий социальные, экономические, психологические и педагогические аспекты. Историческую ретроспективу исследования позволила опора на фундаментальные труды Данилова А.И., Ерофеева Н.А., Ипполитова Г.М., Кареева Н.И., Лаппо-Данилевского А.С. и других учёных-методологов исторических подходов в исследованиях. Интегративный подход в исследовании ретроспективы становления образования отражает парадигму постклассической науки и представлений о комплексном синергетическом рассмотрении

образовательного процесса как сосуществования социальных систем во взаимопроникновении естественнонаучных и гуманитарных концепций, исследуемых учёными: Афанасьевой В.В., Борщевым А.С., Иноземцевым В.Л., Князевой Е.Н., Курдюмовым С.Н., Малшецким Г.Г., Митиной О.В., Моисеевым Н.Н., Назаретяном А.П., Панариным А.С., Петренко В.Ф., Поздновой С.П., Пригожиным В. И., Стенгерс И., Степиным В.С. и другими. Социологический подход позволяет использовать количественные и качественные методы в изучении становления общего образования, - это исследования Дудиной В.И., Дюркгейма Э., Когана Л.Н., Лумана Н., Сорокина П.А. и политический подход, основывающийся на методах, разработанных политологами Ф.М. Бурлацким, А.А. Галкиным, Г.Г. Дилигенским и Н.Н. Разумовичем. Экономический подход в русле представлений институционалистов: Торстена Веблена, Карла Поланьи и других положил основу изучения институционализации общего образования на Тайване. Социально-психологический подход основан на трудах Бехтерева В.М., Кузьмина Е.С., Уледова А.К. и других учёных и определяет возможность рассмотрения становления образования через призму деятельности больших социальных групп. Культурно-исторический экскурс исследования базировался на культурно-историческом подходе в изучении образования Льва Семёновича Выготского, Василия Васильевича Давыдова, Алексея Николаевича Леонтьева, Александра Романовича Лурия, Даниила Борисовича Эльконина.

Результаты исследования

Следует отметить в начале изучения институционализации образования в первой половине двадцатого века на Тайване, что вторая половина двадцатого века на Тайване была ознаменована синтезом японской модели образовательного процесса и китайской системы образования - это была инициатива правительства правящей партии Гоминьдан после 1945 года. В первой половине двадцатого века до 1945 года образовательный процесс на Тайване можно обозначить как «японский период» образования, который уже в начале века обозначился борьбой за всеобщую грамотность, детерминантами всеобщего начального образования послужили экономические и социальные условия. С 1968 года и по

настоящее время среднее образование на Тайване — это тайваньская система образования, включающая начальную школу (1-6-й классы) и неполную среднюю школу (7–9-й классы), по окончании которой граждане могут выбирать обучение в старших школах (10–12-й классы) или в профтехучилищах. Неполная средняя школа на Тайване является обязательной. Дети в возрасте от 6 до 15 лет обязаны получить девять лет обязательного образования. (國民教育法, 2011) По закону каждый ученик, окончивший начальную школу, должен посещать среднюю школу в течение как минимум трёх лет, за исключением случаев домашнего обучения и тяжёлых заболеваний или инвалидности. (МО КР, 2011).

В «японский период» исторического развития Тайваня «посещаемость школ тайваньскими детьми выросла на 67,5 %, то есть с 3,8 % в 1904 году до 71,3 % в 1943 году, (см. таблицу №1) а грамотность на Тайване стала повсеместной.» Срок обучения в начальной школе был шесть лет. (Гэри Марвин Дэвисон, 2003) Современные школы отвечали требованиям общего начального образования, что нельзя сказать о среднем и среднем специальном образовании – до 1922 года оно было доступно только гражданам Японской империи. Высшее образование для выпускников тайваньских школ было только платное. В индивидуальном порядке некоторые тайваньцы получали высшее образование, и (или) для дальнейшего обучения после школы иммигрировали в Японию. (Гэри Марвин Дэвисон, 2003) Вместе с тем в данный период времени формирования институционализации общеобразовательной школы на Тайване прослеживалось появление частных школ в преподаванием общеобразовательных предметов на английском языке, что закономерно вызывало опасение старшего поколения в возможности переноса на «второй» план родного языка и что наиболее виделось важным – в забвении иероглифики. Опасения данного плана на Тайване существуют и в настоящее время в связи с увеличением количества школ с преподаванием на английском языке, - это обучение обосновывается тем, что окончившие английскую школу могут поступать в высшие учебные заведения других стран.

Таблица № 1 - Обучение в начальных школах Тайваня первой половины

двадцатого века в японский период

№ п/п	Годы первой половины 20 века	% Обучающихся в школах Тайваня
1.	1904 г	3,8 %
2.	1917 г	13,1 %
3.	1920 г	25,1 %
4.	1935 г	41,5 %
5.	1940 г	57,6 %
6.	1943	71,3 %

Можно констатировать, что к завершению японского колониального владения та часть тайваньского населения, которая прошла через японские школы, в большинстве своём владела основами грамотности с основными знаниями начальной школы, в основном преподавание проводилось на японском языке в рамках политики ассимиляции местного населения, которое должно было стать гражданами Японской империи.

Следует отметить официальное понимание развития образования на Тайване первой половины двадцатого века, а именно: «Во-первых, инфраструктура базового образования к 1950 году уже была налажена, начальное образование имела большая часть населения. Во-вторых, в 1949—1950 годах имело место бегство высококвалифицированных рабочих — сторонников Гоминьдана из материкового Китая, которые заменили японских работников и способствовали развитию местной экономики. Самым важным было то, что систему образования планировалось развивать таким образом, чтобы точно соответствовать изменяющимся требованиям растущей экономики.» (Синьбэй, 2000)

Политические условия первой половины двадцатого века справочно: «японское правление на Тайване (1895-1945) закончилось после капитуляции Японии во Второй мировой войне, когда Тайвань был передан под контроль

Китайской Республики 25 октября 1945 года, что ознаменовалось «Днём ретроцессии», но привело к последующим конфликтам местного населения с гоминьдановской администрацией. Япония официально отказалась от суверенитета над островом в Сан-Францисском мирном договоре 1951 года.» (Пастухов А., 2022) Но до отказа от протектората над островом Тайвань в образовательных процессах была доминанта японской модели образования. Начиная с периода прихода к власти Гоминьдана отмечается беспрецедентный прирост населения Тайваня и иммиграция квалифицированных специалистов на Тайвань, изменение системы начального, среднего и высшего образования с очевидным мощным уклоном на техническое образование и точные науки. (M Liu, LC Hung, E Vickers, 2002)

Экономические условия на Тайване первой половины двадцатого века справочно: экономика представляла собой этап развития сельского хозяйства, лёгкой и пищевой промышленности и важной задачей на вторую половину двадцатого века определялась парадигма импортозамещения и экспортоориентированного развития. Так, в 1951 г. расходы на образование составляли 1,73 % ВВП (валовый национальный продукт), которые системно увеличивались во второй половине двадцатого века.

Социально-психологические, педагогические и культурные условия первой половины двадцатого века на Тайване. Образовательная система была ориентирована на изучение общеобразовательных предметов на японском языке и носила характер единства общедоступности и всеобщности, но модель построения образования приобретала вестернизированный характер. Так, в свете оценки японского правления на Тайване, образование и просвещение как политический курс власти был в формировании гражданина Тайваня с интериоризацией тайваньской идентичности, но с символизацией представлений о роли Японии в тайваньском социуме. (Перминова В.А., 2022) Обязательность начального образования имела под собой законодательную основу, и население Тайваня в начале двадцатого века уже полностью было обучено грамоте. Поясним, что в первую половину двадцатого столетия в период японизации были

на Тайване образованы школы, но в основном это были начальные школы, которые имели свои «отличительные особенности, а именно:

- Обязательным было по образцу японских школ начальное образование длительностью в шесть лет.
- До двадцатых годов двадцатого века на Тайване начальные шестилетние школы были дифференцированы по этническому признаку: школы для местного населения (так называемые школы аборигенов), школы для китайцев и школы для японцев. Но обучение было на японском языке.
- С 1922 года по распоряжению руководства Тайваня японские и тайваньские дети стали обучаться вместе.» (Пастухов А., 2022)

Следует отметить, что на Тайване в период протектората Японии существовала единая школьная обязательная шестилетняя программа начальной школы, которая включала следующие дисциплины:

1. Японский язык
2. Гуманитарные дисциплины
3. Арифметика
4. Естественные дисциплины
5. ОБЖ
6. Дисциплины творческого развития – рисование и музыка
7. Труды и ведение домашнего хозяйства
8. Физическая культура

В процессе занятий в общеобразовательной начальной школе были предусмотрены дополнительные факультативные занятия по формированию морально-нравственных качеств ребёнка, развитию социально значимых паттернов поведения для адаптации в организационной среде, формирования мировоззренческой позиции.

Немаловажную роль в формировании общей программы начальной школы играло финансирование создания всеобщего начального образования, результатом которого в реальности стала ассимиляция тайваньского населения с мощным креном японизации (обучение в начальной школе японской культуре и

всё преподавание было на японском языке). Но модель школы была европейской (французской) либо американской, что было не случайно, - тайваньцы должны были стать гражданами японской империи.

Педагогические условия всеобщего начального образования по лекалам японской образовательной структуры и дальнейшие образовательные процессы, как-то законодательно закреплённое высшее образование в двадцатых годах двадцатого века способствовали развитию науки, - так, научные исследования определялись ведущим научным учреждением Тайваня, основанным в 1928 году – это Академия Синика, состоящая из 12 институтов.

Культурные условия Тайваня первой половины двадцатого века отличались базовыми характеристиками, а именно: «в первой половине XX века на Тайване существовали разные культурные условия в разных сферах: искусстве, литературе, образовании и религии. Эти условия были связаны с колониальным управлением Японии, политикой ассимиляции острова и особенностями культурной политики эпохи Гоминьдана.» (Перминова В.А., 2022)

Например, влияние японской колонизации определяло создание государственных школ изящных искусств, и на Тайваньских художников оказывалось влияние японских мастеров живописи. (Э. Патрисия Цуруми, 1977). В плане развития литературы с 1937 году колониальная политика ужесточила цензуру, все китайские языки были запрещены, исключение делалось лишь для поэзии на вэньяне (древний письменный китайский язык, который также частично был в ходу и в Японской империи). Все тайваньские писатели перешли на японский язык и писали только на японском до 1945 года. Но, как только Тайвань перешёл под протекторат Китайской Республики, образовательные процессы на Тайване приобрели характер смешения китайско - японской образовательной системы, созданной правительством Гоминьдана.

Дискуссионные вопросы

Исследование образовательных процессов на Тайване в первой половине двадцатого века выявило некоторые противоречия, которые запрашивают

дополнительных исследований.

- Психологический компонент формирования и развития образовательных процессов на Тайване в первой половине двадцатого столетия отличается всеобщей готовностью двоякого характера в подчинении государственной политике всеобщего образования: с одной стороны, из-за санкционных мер в отношении родителей (наказывали родителей «рублём» за отказ от учёбы детей) и с другой - благодаря восточной воспитательной модели высокого уровня дисциплинированности.

- Вызывает вопросы и следующий дискурс: с одной стороны, преподавание на японском языке в начальной общеобразовательной школе, с другой стороны - создание модели обучения в общеобразовательной школе по французскому или американскому лекалу.

- Начальная институционализация научных основ образовательного процесса на Тайване имела место с тридцатых годов также прошлого столетия. Дальнейшее исследование развития институционализации среднего специального и высшего образования на Тайване во второй половине двадцатого века – это основа и возможность диагностики его экономического, социального и политического роста в данный короткий исторический период.

Заключение

Полученные результаты отражают формирование и развитие образовательного процесса на Тайване в первой половине двадцатого столетия на основе анализа исторических предпосылок: социальных, экономических, психолого-педагогических сделана попытка изучения формирования на Тайване общего образования в первой половине двадцатого века и выявлены особенности институционализации школы начального шестилетнего образования.

Проведённое изучение формирования институционализации образовательных процессов на Тайване в первой половине двадцатого столетия подтвердили их симультанность – одновременность и синхронность с формированием и развитием новых моделей социально-экономических процессов под протекторатом Японии и прежде всего их дуалистичности: с

одной стороны, японизация образования и культуры, с другой - вестернизация (обучение в школах по французской и (или) американской модели).

Литература

1. 中華民國教育部 (2011) Получено с <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:%E4%B8%AD%E5%8D%8E%E4%BA%BA%E6%B0%91%E5%85%B1%E5%92%8C%E5%9B%BD%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95.pdf&page=2> 《國民教育法》 (на китайском языке).
2. Гэри Марвин Дэвисон. Краткая история Тайваня: аргументы в пользу независимости. (2003) США. Издательство Praeger. Получено с <https://www.livelib.ru/publisher/16682-praeget?ysclid=mli2ds7rvr643691768>
3. Пастухов А. История Тайваня. Часть 5. Японская оккупация или «Остров непокорных». (2022) Получено с <https://ru.ruwiki.ru/wiki/%D0%BD%D1%8F>
4. Министерство образования Китайской Народной Республики. 2011. Архивировано из оригинала 09.06.2019. Получено с <https://6laws.net/6law/law/%E5%BC%B7%E8%BF%AB%E5%85%A5%E5%AD%B8%E6%A2%9D%E4%BE%8B.htm> 《強迫入學條例》第九條 (на китайском языке).
5. Статистическое управление Министерства образования (2010). Статистика образования Китайской Народной Республики (на китайском языке). Тайбэй: Министерство образования Китайской Народной Республики 2010. – перевод автора). Получено с https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/97/97edu_cover1.pdf
6. Э. Патрисия Цуруми (1977). Японское колониальное образование на Тайване, 1895–1945. Кембридж, Массачусетс: Издательство Гарвардского университета.
7. Синьбэй: Новый натурализм. (林茂生 (2000). Тайваньское школьное образование в период японского правления: анализ и исследование его развития

и связанной с ним культуры (на китайском языке). (перевод автора). Получено с [https://zh.wikipedia.org/zh-](https://zh.wikipedia.org/zh-ans/%E5%98%89%E7%BE%A9%E5%B8%82%E6%9D%B1%E5%8D%80%E5%B4%87%E6%96%87%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%B0%8F%E5%AD%B8)

[ans/%E5%98%89%E7%BE%A9%E5%B8%82%E6%9D%B1%E5%8D%80%E5%B4%87%E6%96%87%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%B0%8F%E5%AD%B8](https://zh.wikipedia.org/zh-ans/%E5%98%89%E7%BE%A9%E5%B8%82%E6%9D%B1%E5%8D%80%E5%B4%87%E6%96%87%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%B0%8F%E5%AD%B8)

8. Перминова В.А. Проблемы исторического прошлого в тайваньских учебниках истории (2022). *Ориенталистика*, 2022, 5 (4), 773–789.

9. M Liu, LC Hung, E Vickers Identity issues in Taiwan's history curriculum. History education and national identity in East Asia, 2002. 101-131p. (М. Лю, Л. К. Хунг, Э. Викерс Вопросы идентичности в учебной программе по истории Тайваня. 2002. Историческое образование и национальная идентичность в Восточной Азии.



УДК 373.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОПИСАНИЮ

Десяева Н.Д.

*доктор педагогических наук, профессор департамента методики обучения,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

481795@mail.ru

Крупнова К.Д.

магистрант института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

учитель начальных классов

ГБОУ Школа № 875

г. Москва

VeselovaKD@mgpu.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению возможности использования мультипликации на уроках и во внеурочное время в начальной школе. В статье определены отличия отечественной мультипликации от зарубежной. Авторы описали основные цели использования мультипликации в педагогике; обозначили особенность мультипликационной педагогики. В работе рассмотрена сущность сочинения – описания. Приведены примеры эффективных приемов для усвоения учащимися структуры текста описания. Авторы выделяют основные характеристики мультипликации; основные критерии, позволяющие подбирать мультфильмы для эффективной работы над сочинением-описанием.

Ключевые слова: мультипликация, мультфильм, сочинение-описание.

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ANIMATION IN TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO DESCRIBE

Desyaeva N.D.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching Methods,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

481795@mail.ru

Krupnova K.D.

*Master's student Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University
Teacher primary school № 875
Moscow*

VeselovaKD@mgpu.ru

Annotation. *The article is devoted to the possibility of using animation in lessons and extracurricular activities in elementary school. The article identifies the differences between domestic and foreign animation. The authors describe the main goals of using animation in pedagogy and highlight the specific features of animation-based pedagogy. The article examines the essence of descriptive writing. It provides examples of effective techniques for teaching students the structure of descriptive writing. The authors highlight the main characteristics of animation and the criteria for selecting cartoons for effective descriptive writing.*

Keywords: *animation, cartoon, description.*

Введение

В настоящее время ряд отечественных исследований посвящены изучению влияния мультипликации на эмоциональное, творческое и нравственное развитие дошкольников и учащихся младших классов (Баранова Ю.А., Куниченко О.В., Муродходжаева Н.С.). Стоит отметить, что единого мнения о преимуществах использования мультипликации в учебной деятельности по

сравнению с другими наглядными материалами не имеется. Эффективность применения мультипликации в образовательном процессе с точки зрения исследователей зависит от многих ее характеристик: согласованности текста и изображения, компактно представленного информационного объема, возможности контроля темпа воспроизведения, интерактивности.

Постановка проблемы

В образовательных целях мультипликация используется примерно с конца XX века. Впервые уместность применения мультипликации для обучения детей была выявлена в 1985-86 гг. группой зарубежных исследователей в рамках изучения использования аудиовизуальных материалов, в том числе, содержащих анимацию. Выяснилось, что дети более точно запоминали сюжет истории, показанной на экране, и гораздо хуже, если был представлен только аудиоряд без визуализации. Дети без труда воспринимали информацию, представленную в мультфильмах, извлекали из них данные, необходимые для выполнения задания (Булавкина, Юренкова, 2022, с. 49). Последующее изучение влияния мультипликации на обучение и успеваемость младших школьников выявило основную образовательную составляющую мультипликации: она облегчает создание представлений о явлениях и процессах, а также активизирует сложные когнитивные процессы - абстракцию, воображение.

Сравнивая отечественную мультипликацию советского периода и зарубежную, исследователи отмечают акцентированность зарубежных мультфильмов на зрелищность, динамичность. В то же время мультипликация в СССР являлась не просто развлекательным продуктом, но была средством воспитания, соответствовала высоким стандартам художественных произведений. Для нее характерны просветительские и дидактические функции (Максимцева, 2024, с. 57).

Результаты исследования

Основные цели использования мультипликации в педагогике включают: увлечение обучением: мультфильмы и анимация делают процесс обучения более интересным и занимательным, что способствует повышению мотивации у детей;

упрощение восприятия информации: сложные темы и концепции становятся понятнее благодаря визуализации, что помогает детям лучше усваивать материал; развитие творческих навыков: создание мультфильмов развивает креативность, воображение, а также умение работать в команде и проектировать; формирование критического мышления: обсуждение мультфильмов и их сюжетов помогает детям развивать аналитические навыки и способности к критической оценке информации.

Главная особенность мультипликационной педагогики заключается в том, что она позволяет обогатить творческий опыт детей в процессе самостоятельного создания мультфильмов, помогает им осознать целостность мира, формирует у них представления о добре и зле, примеры хорошего и плохого поведения, а также развитию их креативности.

Выделим основные характеристики мультипликации: интерактивность (обучение, происходящее при активном взаимодействии всех участников учебного процесса), наглядность (один из основных дидактических принципов: обучение, основанных на психических образах, воспринимаемых обучающимися, эмоциональное воздействие), эмоциональное воздействие на восприятие - положительные эмоции стимулирующие познавательную активность учащихся (Джафарова, 2022, с. 13).

При просмотре мультфильма ребенок начинает отождествлять себя с персонажами, отражающими его собственные переживания и проблемы. Это позволяет ребенку перенести свои внутренние трудности на персонажей, воспринимая их действия и реакции через призму мультфильма, что значительно облегчает процесс самовыражения и осознания своих эмоций. Ребенку гораздо проще обсуждать поведение главного героя, чем напрямую касаться собственных трудностей, что снижает эмоциональный барьер и позволяет ему более свободно открыться. В этом процессе мультфильм становится своего рода посредником между внутренним миром ребенка и внешним миром, помогая осознать и выразить эмоции, которые зачастую трудно назвать словами.

Создание мультфильмов детьми не только способствует развитию

творческих способностей, но и позволяет ребенку выразить свои чувства и переживания через процесс создания персонажей, сюжетов и сцен. В таком процессе ребенок не просто наблюдает за событиями, а активно участвует в их формировании, что укрепляет его самовыражение и уверенность в себе. Важным аспектом является то, что в процессе создания мультфильма младшие школьники могут работать с собственными переживаниями, перерабатывать их через сюжетные линии, что способствует снижению стресса и улучшению психоэмоционального состояния.

Образовательная эффективность мультипликации зависит от того насколько ее характеристики, параметры, визуальная составляющая дополняют процесс обучения. Практика показывает, что применять мультипликацию на уроках следует на разных этапах, решая различные педагогические задачи и функции. Например, на этапе актуализации знаний мультипликация позволяет создать проблемную ситуацию, подготовить учеников к восприятию нового материала или напомнить ранее пройденные темы. Использование мультипликации на этапе рефлексии помогает систематизировать полученные знания, сравнить свои результаты с результатами других учеников. Мультипликация на этапе самоопределения позволяет сконцентрировать внимание, способствует созданию положительной эмоциональной атмосферы в классе.

На уроке по русскому языку при обучении младших школьников сочинению-описанию учитель может активно использовать мультипликацию. Стоит отметить, что сочинение, является важным компонентом образовательного процесса, способствующим не только овладению письменной речью, но и общему развитию ребёнка. Оно служит средством самовыражения, помогает структурировать мысли и формирует навыки описания. Работа над сочинениями помогает ученикам выражать свои мысли и чувства, развивает эмпатию и умение воспринимать различные точки зрения, что способствует формированию эмоционального интеллекта и улучшению социальных навыков, что важно для написания сочинений. Всё это, в свою очередь, улучшает общую

грамотность и четкость изложения мыслей.

О.М. Казарцева дает такое определение описания: это сообщение об признаках предмета, существующих в один момент времени. Их можно увидеть сразу все вместе, на одной фотографии, на одном рисунке, на одном стоп кадре в мультфильме или в ходе его просмотра. Поэтому в работе над этим понятием основным методическим приемом может являться мультфильм, рисунок, иллюстрация, фотография какого-либо предмета, явления и т.п. (Максимцева, 2024, с. 57).

При создании текстов-описаний следует придерживаться следующих структурно–композиционных частей:

1. введение (общее впечатление);
2. описание деталей;
3. заключение (вывод, оценка).

Для усвоения учащимися структуры текста описания можно применять такие приемы, как:

- Устное описание объектов по плану, соответствующему композиционной структуре описательного текста;
- Восстановление деформированного текста;
- Составление текста, по опорным словам, и заданному плану.

Для формирования навыка целенаправленного наблюдения следует использовать прием наблюдения за реальными объектами с фиксацией своих наблюдений в письменной форме.

Стоит отметить, что написанию сочинения-описания предшествует определённая подготовительная работа. Ее назначение состоит в формировании у учащихся потребности в письменном высказывании, а также в сборе и систематизации рабочего материала, в выборе и разностороннем освоении языковых средств. На уроке, посвященном написанию сочинения, во время беседы по теме сочинения, учащиеся поэтапно, отвечая на поставленные учителем вопросы, готовят текст своего высказывания, практически осваивая его структуру, продумывая содержание, словесные средства выражения. При

проведении словарно-орфографической работы школьники разбирают трудные случаи написания слов, которые могут быть употреблены ими при раскрытии темы.

Обращение к мультипликации как к доступному восприятию и пониманию младших школьников ресурсу в процессе работы над текстом-описанием позволяет 1) организовать в пределах определенного периода времени целенаправленное наблюдение за действиями, поступками, внешностью персонажей, 2) обратиться к наглядным различиям в цветовой гамме изображения действительности, 3) интегрировать работу над статичным и динамичным описанием. Поскольку для текста-описания характерно использование таких выразительных средств, как эпитеты, сравнения, олицетворения, метафоры, языковая работа над видеорядом мультфильма позволяет развивать умения использовать выразительные средства языка.

Проанализировав исследования, посвященные педагогическому потенциалу мультипликации при обучении младших школьников, можно выделить следующие критерии, позволяющие подбирать мультфильмы для эффективной работы над описанием:

1. Видеоряд: невысокая скорость видеоматериала, позволяющая ученику осознать происходящее на экране; гармония цвета, отказ отслишком ярких, броских, раздражающих глаз цветов, которые отрицательно влияют на психику ребёнка.

2. Аудиоряд: лексика, подходящая возрасту и словарному запасу школьника; эмоциональная речь персонажей, повышающая смысловое, чувственное наполнение мультфильма.

3. Сюжет: простота и доступность сюжета; динамичность мультфильма; наличие кульминационных моментов, позволяющих точнее понять смысл сюжета, задействовать все свои чувства и эмоции зрителя; отсутствие в мультфильме опасных для жизни и здоровья форм поведения, которым мог бы подражать ученик.

4. Образ персонажей: красочность, оригинальность, узнаваемость и

индивидуальность персонажей мультфильма; запоминающийся характер персонажей; выразительность типических черт героев сюжетной линии; наглядная демонстрация героями правильных поступков, положительных привычек и т.д.

5. Нравственная проблематика мультфильма: идеи дружбы и взаимопомощи, добра и справедливости; явные или скрытые нравственные выводы, «мораль»; связь сюжета мультфильма с жизненными ситуациями, отношениями со сверстниками и взрослыми, что позволяет перенести поступки персонажей на собственный личный опыт.

Заключение

Таким образом, можно заключить, что в целом применение мультипликации при уроках и во внеурочное время позволяет успешно решать одну из важных дидактических задач педагогики – наглядность обучения. Мультипликация способствует повышению интереса к обучению, обеспечивает более качественное и полное усвоение знаний на основании осознанности применяемых методов, формирует образное мышление учеников, которое активизируется при использовании мультфильмов для работы над речью.

Литература

1. Булавкина, Е.Б., Юренкова, Е.А. (2022) Мультипликация как средство развития речи младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, 2022, 74-1, 49-52.
2. Джафарова, О.С. (2022) Мультипликационная педагогика в начальной школе: Пути решения современных образовательных задач. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 2022, 7, 1, 11-15.
3. Карпова, С.И., Муродходжаева, Н.С., Цаплина, О.И. и др. (2020) Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 2020, 6 (212), 46-56.

4. Максимцева, А.А. (2024) Формирование навыков создания монологического высказывания: Описания, повествования и рассуждения. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 2024, 8-1 (95), 57-59.



УДК 37.036

СОЗИДАНИЕ И ВЕЧНОСТЬ: РЕМИНИСЦЕНТНОСТЬ ОБРАЗОВ
АНИМАЦИОННОГО ФИЛЬМА КРИСТОФЕРА КЕЛЕЗА «СОЗДАТЕЛЬ»
(THE MAKER) (2011 ГОД) КАК ОБЪЕКТ ПОНИМАНИЯ

Жиндеева Е.А.

*доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы
и методик обучения*

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
им. М.Е. Евсевьева»*

г. Саранск

jindeeva@mail.ru

Калашников Е.И.

студент филологического факультета

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
им. М.Е. Евсевьева»*

г. Саранск

kalashnikov.eii@xmail.ru

Аннотация. Методика понимания содержательного компонента образа искусства позволяет вычленить его философское понимание и дает возможность получения культурологической компетенции. В данной статье предложен комплексный анализ художественной системы анимационного фильма Кристофера Келеза «Создатель», направленный на выявление способов художественной репрезентации ключевых категорий созидания и вечности через призму реминисцентности визуальных и нарративных образов. Акт творчества здесь предстает как экзистенциальный императив, единственно

возможный ответ на осознание необратимости времени и собственной конечности, что позволяет рассматривать концепцию как простую хронологию, воплощенную автором в тревожную триаду Вечности как цикла, абсолюта и источника экзистенциального ужаса. Осознание собственной смертности и исчерпаемости отведенного времени становится катализатором понимания авторской позиции, что дает определенную инструкцию к аналитической работе с предложенным образцом искусства. В результате рассмотрения основных составляющих художественной системы анимационного фильма Кристофера Келеза «Создатель» сделаны выводы о реминисцентности визуальных и нарративных образов, которые являются ключевым механизмом для раскрытия диалектической взаимосвязи категорий созидания и вечности в авторском сознании.

Ключевые слова: *реминисцентность, необратимость времени, существование, конечность, экзистенциализм, нарротив.*

REACTION AND ETERNITY: THE REMINISCENCE OF IMAGES FROM CHRISTOPHER KELEZ'S ANIMATED FILM "THE MAKER" (2011) AS AN OBJECT OF UNDERSTANDING

Zhindeeva E.A.

Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language, Literature, and Teaching Methods

Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev

Saransk

jindeeva@mail.ru

Kalashnikov E.I.

Student of the Faculty of Philology

Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev

Saransk

kalashnikov.eii@xmail.ru

Annotation. *The methodology of understanding the content component of an art sample allows us to isolate its philosophical understanding and provides an opportunity to acquire cultural competence. This article presents a comprehensive analysis of the artistic system of Christopher Kelez's animated film "The Creator," aimed at identifying the ways of artistic representation of the key categories of creation and eternity through the lens of the reminiscence of visual and narrative images. The act of creation here appears as an existential imperative, the only possible response to the awareness of the irreversibility of time and one's own finitude, which allows us to view the concept as a simple chronology embodied by the author in the disturbing triad of Eternity as a cycle, an absolute, and a source of existential terror. The realization of one's own mortality and the exhaustion of one's allotted time becomes a catalyst for understanding the author's perspective, providing a specific guide for analyzing the proposed work of art. As a result,*

Keywords: *reminiscence, irreversibility of time, existence, finitude, existentialism, narrative.*

Введение

Современный этап развития культуры характеризуется глубинной трансформацией природы восприятия художественного образа, в части его вербального воплощения. Исследование механизмов трансформации словесного образа в условиях доминирования визуальных и аудиовизуальных форм представляется ключевым для понимания динамики художественной культуры XXI века и места человека в ней. Более очевидным становится осознание того, что образ служит фундаментальной основой, универсальным языком искусства, позволяющим сопоставить действительность и глубинное ее понимание конкретным человеком, стать основой получения культурологической компетенции.

Вопросы исследования

Коммуникативная характеристика эпохи позволяет утверждать, что сегодня речеобразование, само слово теряет некогда лидирующие позиции в понимании общения. На первый план выходит видеоряд как доминирующий и

наиболее адаптированный к реалиям информационной эпохи формат образности. Визуально-динамическая парадигма, проявляя принцип преемственности, не просто утверждает себя, но и активно перерабатывает предшествующие культурные пласты. Современные образы имманентно содержат в себе наследие предшествующих эпох, рождая в сознании реципиента ассоциации, напрямую обусловленные погруженностью в континуум художественной культуры, формируя сложную сеть интертекстуальных связей. Такая эволюция, порождающая реминисцентность в современном искусстве, подчеркивает ответственность человека за достижение единства искусства и жизни, где искусство перестает быть изолированной сферой, становится органичной частью жизненного мира, требуя от человека активной работы по осмыслению и поддержанию синтеза: «Три области человеческой культуры - наука, искусство и жизнь обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству» (Бахтин, 1993).

Цель настоящего исследования заключается в комплексном анализе художественной системы анимационного фильма Кристофера Келеза «Создатель» (The Maker) для выявления и систематизации способов репрезентации и диалектической связи ключевых категорий созидания и вечности через призму реминисцентности визуальных и нарративных образов.

Методы исследования

Статья носит теоретический характер. Объектом данного исследования является процесс понимания образца современного киноискусства, которое основано на интеграции невербальных средств выразительности. В связи с этим методологической основой настоящего исследования выступает совокупность подходов, каждый из которых обеспечивает целостное и объективное рассмотрение проблемы понимания философского содержания и вычленения отдельных фундаментальных элементов трансляции авторского замысла. Методологическую базу исследования обеспечивают: **культурно-исторический подход**, учитывающий социокультурные особенности выражения философских идей по средствам создания визуальных доминант

представления жизни; *аксиологический подход* обучение интерпретации конкретного образца искусства как средство формирования ценностного отношения к культуре в целом.

Результаты исследования

Анимационный фильм «Создатель» представляет собой глубокое философское исследование созидания как фундаментального условия существования перед лицом неумолимого времени. Работа главного героя, персонажа – Создателя, интерпретируется не как эстетический каприз или свободное самовыражение, а как жизнеопределяющий императив, акт буквального экзистенциального выживания. Актюация создания куклы-зайца трансцендирует ремесло или искусство. Это единственный возможный ответ на экзистенциальную дилемму. Герой не творит «для красоты» или «ради искусства», он вынужден творить, чтобы породить нечто, способное продолжить существование после его собственного неизбежного конца. «Созидание есть акт самоутверждения бытия против небытия, попытка оставить след в вечности через создание «себе подобного», носителя жизни» (Петрова, 2012).

Образы главных героев принципиально анти-идилличны. Они не милы, не грациозны, не вызывают умиления. Их удлиненные, костлявые конечности, угловатые движения, общая механика, лишённая плавности жизни, – все это провоцирует не эстетическое наслаждение, а скорее тревогу и легкое отторжение. Это сознательный художественный жест. Отталкивающая реакция – ключ к авторской позиции. Мультипликационный фильм не пытается удивить красотой бытия. Напротив, он демонстрирует, что акт творения порождает не идеал, а существо, отмеченное грубостью материала, спешкой мастера и самой хрупкостью жизни. Заяц – это жизнь, вырванная у небытия усилием воли, но жизнь неприукрашенная, уязвимая, механистичная в своей основе. Его отталкивающий вид – свидетельство реальности борьбы за существование, противостоящей романтизированным представлениям о творчестве и жизни.

Фильм содержит значимую трансформацию античного мифа о Пигмалионе. Если в мифе скульптор влюбляется в свое идеальное творение («Он

играл с возлюбленной, как ребенок с куклой...»), и боги, по его просьбе, оживляют статую из сострадания к его любви, то в «The Maker» акцент радикально смещен. Мотив романтической или эротической любви отсутствует или глубоко сублимирован. Вместо него доминирует мотив необходимости и императив продолжения рода. Создатель оживляет свое творение не из любви к нему как к объекту желания, а из экзистенциальной потребности передать «эстафету» творения, обеспечить продолжение процесса жизни/созидания. Творение становится не возлюбленной, а преемником и инструментом для выполнения некой видовой задачи продолжения рода творцов перед лицом конечности времени. Это переосмысление мифа акцентирует не личное счастье, а безличную, почти биологическую или метафизическую обязанность к репродукции.

Не случаен и вид создателя. Пасхальный кролик (заяц) – архетипический символ изобилия, плодородия, возрождения и дарения жизни. «Он олицетворяет цикличность природы, торжество жизни над смертью, радость и надежду» (Сафронова, 2021). Заяц Келеза – это радикальная инверсия этого символа. Он не воплощение природного изобилия, а искусственное, хрупкое создание, собранное в спешке из подручных средств. Он не символ радости возрождения, но знак экзистенциального страха перед Концом. Вместо торжества жизни – тяжелый труд выживания, циклического обновления – линейный, необратимый бег времени к индивидуальному финалу. Такая инверсия подчеркивает глубину трагизма положения Создателя, даже символ жизни и возрождения превращается в его руках в жухлый, механический слепок, рожденный не любовью, а страхом перед вечностью небытия.

Визуальной доминантой фильма являются песочные часы, подчеркивающие суть объективации времени, как абсолютной угрозы. Они активный агент давления. Песок утекает неумолимо, утекает время индивидуального бытия, отсчитывающее секунды до небытия Создателя.

Песочные часы функционируют как фундаментальный символ, материализующий абстрактную концепцию времени и его неумолимую

природу. Это устройство, выходящее за рамки простого хронометража, становится мощным визуальным медиумом для реминисценции ускользающих мгновений. Каждая песчинка, перетекающая из верхней камеры в нижнюю, репрезентирует необратимую потерю дискретных единиц времени, которые одновременно являются бесценными фрагментами существования. Этот образ непосредственно коррелирует с состоянием главного героя, чье творческое усилие постоянно осуществляется под гнетом осознания конечности, показывая данное напряжение.

Песочные часы, занимающие центральное положение в нарративе и визуальном видеоряде фильма, являются универсальным иконографическим символом *Memento Mori* («Помни о смерти»). Этот мотив, широко распространенный в западном искусстве (особенно в эпоху Барокко), служит напоминанием о неизбежности смерти, бренности земного существования и быстротечности времени. В «The Maker» песочные часы становятся буквальным двигателем сюжета и визуальной доминантой, подчеркивая, что все действия Создателя происходят под знаком конечности. Его творчество – это отчаянная попытка утвердить жизнь и продолжение вопреки неумолимому потоку времени, символизируемому падающим песком. Мотив *Memento Mori* придает всему действию глубоко трагическое измерение, ставя под вопрос саму возможность победы над временем через творение.

Символизм часов акцентирован. Он формирует концепцию органического времени, неразрывно связанного с процессом творчества и состоянием сознания самого Создателя. Каждое «переключение» часов, сопровождающее ключевые этапы его работы в лаборатории, маркирует не просто смену хронологических интервалов, но и смену фаз творческого акта, эмоциональных состояний и экзистенциального осмысления. Этот инструмент визуализирует заботу Создателя о своих творениях, подчеркивая, что само их существование и совершенство ограничено конечным ресурсом времени. Необратимость процесса пересыпания песка становится постоянной реминисценцией невозвратности потраченных мгновений, обостряя его осознание временных

рамков миссии и порождая фундаментальный конфликт: стремление к перфекционизму и вечности искусства против неумолимого течения времени, порождающего тревогу перед мимолетностью всего сущего.

Цикличность времени в контексте фильма выступает важным аспектом, который фиксирует как сюжетную линию, так и эволюцию персонажей. Основываясь на этой концепции, можно утверждать, что творчество рассматривается не как линейный процесс, а как постоянное возвращение к начальным точкам, где идеи и вдохновение обновляются и перерабатываются. В этом контексте песочные часы, явные символы времени, служат не только для обозначения его быстротечности, но и для иллюстрации циклической природы существования, в которой каждый новый этап жизни создателя переплетается с предыдущими.

Представленный «акт творения» происходит в лаборатории Создателя и функционирует как место, насыщенное экспериментами, где время становится относительным. Это завораживающее место, наполненное техническими устройствами, фактически представляет собой микрокосм творческого процесса. Просторные стеллажи, полные различных инструментов и материалов, провоцируют ассоциации с алхимической практикой древности, где каждый предмет может стать ключом к созданию чего-то нового. В таких условиях жизнь получает многозначное понимание: процесс творчества воспринимается как скрупулезная работа, где каждое действие может оказать решающее влияние на результат. Оно показывает изолированность творца, таинство созидания, где рождается новая жизнь. Создавая, герой пересекает границы своего существования, словно исследуя временные петли. В этом пространстве каждое действие и каждая попытка создать нового существа повторяются, демонстрируя, что каждая неудача и успех есть часть одного многогранного процесса.

В условиях цикличности каждый новый виток жизни требует переосмысления прежнего опыта. Создатель сталкивается с необходимостью не только генерировать новшества, но и принимать исходные элементы своего

мира. Творение становится не просто целью, а способом преодоления времени, которое одновременно является его ограничением и источником бесконечных возможностей.

Лаборатория символизирует пространство, в котором происходит зарождение самой сути человеческой природы. Она утверждает важность творчества как необходимого акта, неотъемлемого от жизни. Находясь в этом инкубаторе идей и концепций, становится ясно, что именно через борьбу с внешними и внутренними преградами проявляется истинный творческий потенциал человека.

В поэтике Кристофера Келеза книга предстает фундаментальным символом знания, откровения и самой программой бытия. Это метафизический чертеж мироздания, содержащий в себе архетипические формулы творения. Мастер, чей образ, на наш взгляд, является реминисценцией библейского Демиурга, постоянно обращает свой взор на этот первоисточник, сверяя с ним каждый свой шаг. Его титанический труд не просто акт создания, это попытка экзистенциального диалога с высшим знанием, стремление не просто воспроизвести, но и превзойти заложенную в книге модель. В этой напряженной работе сквозит глубинный конфликт творца: он действует «по подобию», но его собственная природа, ограниченная временными рамками, толкает его к трансценденции, к попытке создать нечто более совершенное, чем он сам.

«И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его...» (Бытие, 1997, с.10). Данная фраза здесь обретает характер онтологической необходимости, доведенной до трагического абсурда, где тщетность этого стремления становится главным драматическим двигателем. Кульминацией этой внутренней борьбы и одновременно актом величайшего доверия к собственному творению становится момент, когда умирающий Создатель передает книгу кукле, которую только что оживил дыханием своей угасающей жизни. Данный жест можно трактовать как символическую передачу, акт наследования и благословения. Однако Келез лишает этот момент пафоса, обнажая его циклическую и, по сути, апокалиптическую природу. Вновь оживленная кукла,

получившая сакральный фолиант, сама немедленно оказывается в роли нового мастера, обреченного на тот же путь. Она спешно приступает к созданию следующего существа, дабы передать ему бремя знания и жизни перед собственной неминуемой кончиной. Круг замыкается, образуя бесконечную рекурсию творения, где акт дарования жизни неразрывно спаян с предчувствием смерти.

Книга-знание, переходя из рук в руки, становится не источником вечной мудрости, а спусковым механизмом для вечного мученического труда. Этот круговорот жизни и смерти, запущенный первым Творцом, оказывается не столько благом, сколько проклятием, унаследованным всеми последующими поколениями «создателей». Реминисцентность здесь проявляется в отсылке к архетипу вечного возвращения, где каждый новый творец обречен повторить судьбу предшественника, пытаясь постичь непостижимое и создать идеал в мире, где сама жизнь является синонимом быстротечности. Фильм. Таким образом, транслирует лаконичную и мощную притчу о самой сути творчества одновременно божественного и трагического, направленного в вечность, но ограниченного смертью его носителя.

Звуковой ландшафт в анимационном фильме «The Maker» выполняет функцию активного нарративного агента, ответственного за оживление главного героя. Ключевую роль в этом процессе играет композиция «Winter 1st Movement» Пола Хэлли. Музыкальное произведение, построенное преимущественно на быстром и виртуозном пассаже виолончели, становится акустическим эквивалентом жизненной силы. Его стремительный темп и непрерывное движение метафорически передают сакральный акт творения, импульс, запускающий механизм существования куклы-создателя. Однако именно в этой, казалось бы, животворящей энергии заключена и центральная антиномия фильма. Музыкальная фактура «Winter 1st Movement» характеризуется высокой степенью прерывистости и импульсивности, что семиотически кодирует идею быстротечности жизни. Музыкальная композиция изобилует техниками, передающими хрупкость и мимолетность бытия:

короткие, отрывистые звуковые фразы, исполненные в крайне быстром темпе (*allegro* или *presto*), создают ощущение неумолимого и безостановочного бега времени. Пассажи часто состоят из быстрых последовательностей нот, которые, не успев прозвучать полностью, сменяются следующими, визуализируя образ сыплющегося сквозь пальцы песка. Отсутствие протяжных, лирических тем (*legato*) и акцент на ритмической пульсации, а не на мелодической распевности, подчеркивает механистический, почти заводной характер существования. Музыка, дарящая жизнь, одновременно является и ее секундомером, где каждая нота символизирует неуловимое мгновение, а общая структура – необратимый путь к финалу.

Визуальный ряд «The Maker» пронизан повторяющимся символом эфы, музыкальным кодом. Его повсеместное изображение не является случайным декоративным элементом, а представляет собой сложный код, связывающий воедино темы творчества, времени и смертности. Эфы, с их анатомически узнаваемой формой, напоминающими корпус скрипки с характерными резонансными отверстиями в виде латинской буквы «f», выступают в качестве архетипического образа самого акта созидания. Они отсылают к универсальному языку гармонии и вибрации, лежащему в основе мироздания, что находит прямой отклик в сюжете о кукле, «играющей» на собственном творении.

Однако этот символ несет в себе, на наш взгляд, отсыл, относящийся к концу света. Исторически скрипка, как и любой струнный инструмент, хрупка и подвержена разрушению. Ее деревянный корпус может треснуть, а натянутые струны – порваться, что делает ее мощной метафорой конечности любого творения, включая саму жизнь. В контексте фильма, где главный герой спешно создает нечто в условиях острого дефицита времени, скрипка становится визуальной константой, напоминающей о бренности его усилий. Она символизирует парадокс, в котором пребывает творец: он использует инструменты вечности (музыку, искусство), чтобы создать нечто преходящее.

В топосе лаборатории Создателя, среди хаоса стеклянных колб доминирует артефакт иного порядка – графическое изображение

«Витрувианского человека» Леонардо да Винчи. Этот рисунок, будучи не просто декоративным элементом, функционирует как концептуальный и философский манифест всего происходящего. Помещенный в эпицентр научного творения, он становится ключом к декодированию замысла Создателя, трансформируя акт биологического моделирования в акт метафизического архитектурного проектирования.

«Витрувианский человек» Леонардо да Винчи является квинтэссенцией антропоцентрического идеала, где микрокосм человеческого тела находится в совершенной гармонии с геометрическими законами. Квадрат и круг, в которые вписана фигура, архетипы порядка, завершенности и универсальной пропорции. В контексте лаборатории эта схема обретает прикладное значение. Она служит эталоном, биологическим каноном, на который ориентируется Создатель. Его существа наследуют этот принцип внутренней геометрической логики, стремлению к симметрии, балансу и структурной целостности. Если Леонардо исследовал и фиксировал идеальные соотношения, найденные в природе, то Создатель действует как демиург, использующий эти соотношения в качестве чертежа. Механизмы, приводимые в движение нитями, биохимические реакции в колбах, сборка тканей – подчинено невидимой геометрии, воплощенной в рисунке. Каждое новое существо становится не случайным продуктом генетического эксперимента, а воплощением изначальной, вечной идеи «совершенного тела», адаптированной к новым, зачастую чуждым, условиям существования. Следовательно, «Витрувианский человек» на стене лаборатории выполняет роль связующего звена между созиданием и вечностью. Он олицетворяет вневременной поиск совершенной формы, который из сферы искусства и философии переносится в сферу синтетической биологии. Создатель, вслед за великим Леонардо, не просто копирует природу, но стремится постичь и воспроизвести ее сокровенные законы. В этом акте реминисценция образа да Винчи становится мощным утверждением: подлинное творчество, будь то искусство или наука, всегда обращено к фундаментальным, архетипическим принципам.

Завершающий акт анимационного фильма Кристофера Кеца «The Maker» (2011), где новое существо приступает к собственному акту творения, играет фундаментальную трансформацию нарративной структуры. Линейная траектория истории, следующая за героем к его цели, коллапсирует в топологическую фигуру петли. Этот новый финал, лишенный катарсиса окончательности, дезавуирует саму концепцию конца, замещая ее концепцией перехода. В этой связи финал фильма становится «семиотическим переключателем», переводящим зрительское восприятие с истории индивида на метаисторию явления, где завершение одной жизни является имплицитным и необходимым условием для начала следующей. Возникает модель вечного возвращения, единственно возможного составляющего существования творческого начала, его цикличности.

Визуальным и концептуальным воплощением этого цикла является новое существо, которое протагонист-создатель мастерит из фрагментов своего окружения. Данный объект собран из элементов, унаследованных от предшественников: обрезков ткани, нитей, деталей, являющихся артефактами ушедшей эпохи, олицетворяющей ключевой принцип преемственности, так как каждое новое поколение не возникает из пустоты, а конституируется из материального и духовного наследия предыдущего. Кукла становится символом нового поколения, творения-наследника, чья миссия продолжить его фундаментальную деятельность. Рекурсивная природа этого процесса достигает своей кульминации в осознании, что создаваемый объект является неотъемлемой частью самого создателя. Подобно тому, как биологический организм передает генетический код, содержащий в себе информацию для построения новой жизни, старый создатель передает новому существу саму «программу» творения.

Таким образом, наследник является одновременно и отдельным субъектом, и продолжением воли и сущности своего предшественника. Это создает глубоко эшелонированную рекурсию жизни, где каждый творец одновременно является звеном в цепи и ее полным воплощением. Образ вложенных матрешек здесь трансформируется в динамическую модель

бесконечного развертывания, где целое не просто состоит из частей, но и репродуцирует себя через создание новой, автономной версии себя. Такое понимания авторской позиции, интернированное в рамках мультипликационного материала имеет «серьезный культурообразующий потенциал» (Елагина, 2021).

Заключение

Проведенное исследование художественной системы анимационного фильма Кристофера Келеза «Создатель» позволяет заключить, что реминисцентность визуальных и нарративных образов выступает ключевым механизмом для раскрытия диалектической взаимосвязи категорий созидания и вечности. Акт творчества предстает как экзистенциальный императив, единственно возможный ответ на осознание необратимости времени и собственной конечности. Символика песочных часов, звукового ландшафта и рекурсивной композиции финала визуализирует трагическую антиномию, стремление творца к вечности через созидание, обреченное на циклическое повторение в условиях линейного и неумолимого времени.

Таким образом, фильм «Создатель» предлагает глубокую рефлексию о природе творчества, интерпретируя его как фундаментальный, но парадоксальный акт утверждения жизни перед лицом небытия. Анализ демонстрирует, что реминисцентность в данном контексте служит не просто украшением или отсылкой, а выполняет экзистенциальную функцию, связывая индивидуальный акт созидания с универсальными культурными кодами и вечными вопросами бытия. Созидание в работе Кристофера Келеза оказывается одновременно божественным долгом и трагическим проклятием, наследуемым в бесконечном цикле, где дар жизни неотделим от бремени знания о смерти, а вечность достигается лишь в форме перманентного, но конечного усилия каждого следующего создателя.

Литература

1. Бахтин, М.М. (1993). «Искусство и ответственность». – Получено с: https://hrono.ru/libris/lib_b/baht_otvet.html.

2. Елагина, Ю.С. (2022) Институциональные характеристики мультипликационного дискурса. *Мир науки. Социология, филология, культурология*, 2022, Т 1, 1. Получено с: <https://sfk-mn.ru/PDF/05FLSK122.pdf>
3. Красный, Ю.Е., Красная, М.Ю., Курдюкова, Л.И. (2021) Анимационная педагогика. *Искусство в школе*, 2021, 4, 12-19.
4. Петрова, Л.А. (2012). Ж. П. Сартр: опыт существования и «небытие-в-себе». — Получено с: https://theology.education/articles/zhp_sartr_opyt_suschestvovaniya_i_nebytie-v-sebe/
5. Сафронова, Е. (2021). Подлинная суть Пасхального кролика. — Получено с: <https://rewizor.ru/society/stati/podlinnaya-sut-pashalnogo-krolika/>
6. Российское библейское общество (1997). Бытие. Текст: непосредственный.



УДК 371.113.1

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Калина И.И.

доктор педагогических наук, Заслуженный учитель Российской Федерации,

почетный член Российской академии образования

*советник при ректорате ФГАОУ ВО «Государственный университет
просвещения»*

г. Москва

ii.kalina@guppros.ru

Коверова М.И.

кандидат педагогических наук,

заместитель начальника управления развития дополнительного

профессионального образования

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

г. Москва

mi.koverova@guppros.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию управленческой деятельности директора школы в контексте формирования и развития педагогического коллектива как целостной профессиональной команды. Обосновывается тезис о том, что качество учебно-воспитательного процесса детерминировано не только индивидуальным профессионализмом педагогов, но и уровнем сплочённости и субъектности педагогического коллектива. Выявляются ключевые управленческие условия, обеспечивающие эффективное функционирование педагогического коллектива: целенаправленная мотивационная политика руководителя, межпоколенческое профессиональное

взаимодействие, участие педагогов в принятии управленческих решений. Обосновывается необходимость формирования культуры коллективной работы на этапе подготовки будущих педагогов в системе высшего образования. Показана взаимосвязь между характером взаимоотношений в педагогическом коллективе и качеством воспитательной среды для обучающихся.

Ключевые слова: педагогический коллектив, коллективная работа, управление образовательной организацией, профессиональное развитие педагогов, директор школы, субъектность коллектива, воспитательная среда.

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта «Влияние компетенций управленческих команд образовательных организаций, сформированных в системе повышения квалификации Государственного университета просвещения, на практики развития педагогического коллектива» - победителя конкурса грантов ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (Пр-7 от 13.01.2026 г.).

THE ROLE OF A LEADER OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CULTIVATION AND DEVELOPMENT OF THE TEACHING STAFF

Kalina I.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Honored Teacher of the Russian Federation,

Honorary Member of the Russian Academy of Education

advisor to the Rectorate

State University of Education

Moscow

ii.kalina@guppros.ru

Koverova M.I.

Candidate of Pedagogical Sciences

*deputy Head of the Department for the Development of Continuing Professional
Education*

State University of Education

Moscow

mi.koverova@guppros.ru

Annotation. *The article explores the leadership activity of school principals in the context of cultivating and developing the teaching staff as a cohesive professional team. The authors argue that the quality of the teaching and instructional process depends not only on the individual professionalism of teachers but also on the level of cohesion and collective agency of the teaching staff. The study identifies several key leadership conditions that ensure effective functioning of the teaching staff: the principal's targeted motivational policy, intergenerational professional interaction, and teachers' participation in leadership decision-making. The article also highlights the need to foster a culture of collaboration at the stage of pre-service teacher training within the system of higher education. Finally, it demonstrates a connection between the nature of relationships within the teaching team and the quality of instructional environment for students.*

Keywords: *teaching staff, collaboration, educational organization leadership, teacher professional development, school principal, collective agency, instructional environment.*

This article was prepared within the framework of the research project “The Influence of the Competencies of Leadership Teams of Educational Institutions, Created within the Professional Development System of State University of Education, on the Practices of Teaching Staff Development” – the winner of the grant competition of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “State University of Education” (Пр-7 dated January 13, 2026).

Введение

Вопрос качества учебно-воспитательной деятельности и уровня профессиональной подготовки учителей и управленцев давно стал предметом пристального внимания общественности. Не секрет, что все результаты системы

образования, в первую очередь, зависят, конечно, от учителей, от управленцев системы и поэтому задача профессионального развития этих людей является ключевой задачей для достижения успехов российской системы образования.

Вместе с тем анализ существующих подходов к повышению квалификации педагогов показывает, что большинство из них ориентированы преимущественно на индивидуальное профессиональное развитие, оставляя в стороне задачу формирования педагогического коллектива как целостного субъекта образовательной деятельности. Между тем исследования в области организационных механизмов убедительно обосновывают, что педагогический коллектив – не арифметическая сумма индивидуальных усилий, а качественно иная, синергетическая система профессионального взаимодействия (Борытко, 2001).

Повышение требований к подготовке выпускников школ заставляет образовательные учреждения искать новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем нередко упускают из вида фундаментальный фактор успеха школы – наличие крепкого, профессионального и сплочённого педагогического коллектива.

Педагогический коллектив как субъект образовательной деятельности

В современной педагогической науке понятие «педагогический коллектив» рассматривается не просто как совокупность работников образовательной организации, а как устойчивое профессиональное сообщество, характеризующееся общностью целей, ценностей и разделяемых норм деятельности. По мнению М.М. Поташника (2006), педагогический коллектив представляет собой динамическую систему профессионального взаимодействия, эффективность которой несводима к сумме индивидуальных результатов ее членов. Л.И. Новикова (1978) в своих работах по теории воспитательных систем показала, что именно качество профессиональных отношений внутри педагогического коллектива задаёт характер воспитательной среды школы.

Несмотря на значимость индивидуального мастерства каждого учителя, практика показывает, что высокие достижения возможны лишь тогда, когда вся система работает как единое целое. Индивидуальные успехи преподавателей важны, однако далеко не всегда достаточны для эффективного решения масштабных задач воспитания, обучения и развития молодёжи. Например, даже самый профессиональный учитель истории не сможет решить всех проблем, возникающих в классе, если коллеги не готовы поддержать и дополнить его работу своей деятельностью. Именно коллективная работа позволяет достичь синергетического эффекта, когда совместные усилия кратно превосходят сумму индивидуальных достижений.

Педагогический процесс представляет собой комплексную систему, в которой каждый элемент зависит от другого. Важно видеть и учитывать взаимосвязанность разных предметов и дисциплин, общего и дополнительного образования, объединять усилия разных специалистов для всестороннего развития ребёнка. Школьный коллектив вместе создаёт общую междисциплинарную картину мира ученика, помогает формированию его мировоззрения и способности мыслить критически. Такая координация возможна только при наличии профессиональной связи между членами педагогического коллектива. При этом, в коллектив школы входит не только основной педагогический состав, но и вспомогательный персонал, чей вклад в учебно-воспитательный процесс также значителен. Особую роль играет наличие межпоколенческих связей в коллективе: опытные педагоги делятся своими знаниями и методиками с молодыми специалистами, а те, в свою очередь, приносят свежие идеи и новые технологии в учебно-воспитательный процесс. Такое взаимное обогащение способствует общему профессиональному росту и укреплению командного духа.

Задача директора школы состоит именно в том, чтобы выстроить такую систему, которая обеспечит продуктивное взаимодействие педагогов. Эффективное управление подразумевает понимание психологии группового поведения, создание мотивации для реализации инициатив и поддержка

позитивной рабочей обстановки среди сотрудников. Без развитого чувства общей миссии и единой стратегии развития педагогических работников любые индивидуальные инициативы останутся ограниченными.

Один из ярких примеров командной работы – это футбольная игра. Как говорят футболисты: наименование команды на груди гораздо важнее фамилии, написанной на спине. И это подтверждается общей ответственностью за результат. То есть, если команда выиграла, то радуются все, даже те, кто не забил ни одного мяча – это общая радость. Точно также, если команда проиграла, то даже тот футболист, который забил два мяча, ничему не радуется – он понимает общую ответственность за поражение.

Педагогический труд также должен строиться на принципах взаимоподдержки, взаимной ответственности, «коллективного стыда» и совместного стремления к достижению общих целей.

Роль руководителя в формировании коллектива

В управленческой теории роль руководителя образовательной организации рассматривается как принципиально значимая для формирования продуктивного профессионального климата. В. С. Лазарев (2002) указывает, что эффективное управление школой предполагает не только административное регулирование деятельности, но и целенаправленное создание условий для профессионального роста и сплочения коллектива.

Директор школы несёт ответственность за создание условий, позволяющих педагогическому коллективу эффективно функционировать и развиваться. Управление мотивацией сотрудников – важнейшая составляющая успешной деятельности любого руководителя. Только грамотная мотивация к профессиональному росту, поддержка инициатив и поощрение совместных проектов позволяют сформировать настоящий коллектив единомышленников.

Необходимо не только повышать квалификацию отдельно взятых педагогов, но и развивать общий потенциал педагогического коллектива. К сожалению, большинство современных подходов к повышению квалификации направлены преимущественно на индивидуализацию процессов обучения и

профессионального роста. Между тем, практика работы школ свидетельствует о том, что лучшие результаты обеспечивают те образовательные системы, в которых есть сильные педагогические коллективы школ, а не только отдельные высокопрофессиональные учителя-предметники.

Нередко руководители сталкиваются с нехваткой инструментов и методик, позволяющих организовать эффективное взаимодействие педагогов. Одним из решений проблемы могло бы стать внедрение специальных учебных программ, ориентированных на подготовку руководителей школ именно в аспекте формирования и поддержания единства педагогического коллектива. Подобные программы целесообразно реализовывать в региональных институтах повышения квалификации и педагогических университетах, находящихся близко к потребностям конкретных регионов и хорошо знающих специфику местных образовательных сообществ.

В качестве успешного примера можно привести программу повышения квалификации для управленческих команд образовательных организаций, которая реализуется на базе «Государственного университета просвещения» - «Управленческая команда общеобразовательной организации для эффективности образовательной деятельности»¹.

Для проверки того факта, что коллектив сформирован на основе глубокой именно междисциплинарной взаимопользности и главным в этом коллективе являются рабочие взаимоотношения между людьми, можно провести один из педагогических советов в следующем формате.

Первый вопрос для каждого члена коллектива: приведите конкретные примеры из вашей личной учительской практики использования вами на уроках/занятиях по своему предмету ваших личных знаний из школьной программы по предмету не вашей специализации (свой предмет отвечающий просто пропускает – то есть, если вы учитель математики, то приведите примеры

¹ Программы повышения квалификации Государственного университета просвещения для управленческих кадров: <https://apkpro.eduprosvet.ru/programmy/>

использования ваших личных знаний по каждому из других предметов в рамках проведения вами уроков/занятий со школьниками)

- из русского языка (_____ место для ответа участника _____);
- из математики (_____ место для ответа участника _____);
- из истории (_____ место для ответа участника _____);
- из физики (_____ место для ответа участника _____);
- и так далее по остальным предметам.

Второй вопрос для каждого члена коллектива: приведите конкретные примеры из вашей практики использования вами на уроках / занятиях по своему предмету знаний ваших учеников из школьной программы по каждому предмету не вашей специализации:

- из русского языка (_____ место для ответа участника _____);
- из математики (_____ место для ответа участника _____);
- из истории (_____ место для ответа участника _____);
- из физики (_____ место для ответа участника _____);
- и так далее по остальным предметам.

После того, как все члены коллектива ответят на эти два вопроса, дать всем участникам возможность ознакомиться с ответами всех и провести общее обсуждение с задачей «предложи / подскажи своему коллеге усиление его междисциплинарных возможностей».

Формирование культуры коллективной работы в системе подготовки педагогических кадров

Формирование культуры коллективной работы должно начинаться задолго до прихода молодого специалиста в школу. Уже на стадии обучения в вузе будущие педагоги обязаны осознавать важность сотрудничества и взаимопомощи (Зеер, Павлова и Сыманюк, 2005). Студенты должны привыкать к постоянному взаимодействию с коллегами, учиться совместно решать профессиональные задачи и обмениваться опытом. Такой подход позволит будущим учителям быстрее адаптироваться к условиям реальной школьной практики и значительно повысит эффективность их дальнейшей работы.

Педвузы могут ввести специальные модули, посвящённые управлению коллективом, решению конфликтных ситуаций и развитию навыков кооперации. Это создаст условия для быстрого включения начинающих педагогов в рабочий ритм школы и адаптации к современным требованиям учебно-воспитательного процесса.

А если говорить о подготовке управленцев, то здесь важно уделить внимание управлению мотивацией педагогического коллектива к профессиональному росту.

Создание общего образовательного пространства невозможно без наличия прочного фундамента в виде единого управленческого пространства. Для формирования такого пространства и для эффективного управления коллективом директору важно обеспечить:

- взаимoinформированность заместителей директора о результатах своей деятельности и о перспективных направлениях;
- взаимозаменяемость заместителей, позволяющую гибко реагировать на возникающие задачи;
- участие педагогов в процессе принятия управленческих решений, что способствует укреплению командного духа и повышению ответственности за общие результаты.

Руководители образовательных учреждений должны четко понимать, что успех школы определяется не только уровнем профессионализма отдельных педагогов, но и способностью коллектива действовать как единое целое. Совместная ответственность, общие цели и ценности формируют уникальную атмосферу, благоприятную для личностного и интеллектуального роста школьников.

Влияние педагогического коллектива на образовательную среду и развитие обучающихся

Эффективность работы с детьми напрямую связана с качеством взаимоотношений внутри педагогического коллектива. Дети интуитивно

чувствуют атмосферу школы, отношение взрослых друг к другу и уровень доверия между ними.

Ученик точно имеет дело с целой командой педагогов. И это не только те учителя, которые непосредственно проводят у него уроки. Это даже любой педагог, проходящий мимо него по коридору на перемене. Давайте зададим себе вопрос: а сами педагоги ощущают себя командой, работающей с этим учеником, или каждый ощущает себя на индивидуальной работе?

Осознание каждым педагогом своей принадлежности к коллективу как субъекту воспитательной деятельности является необходимым условием целостного подхода к развитию личности обучающегося (Журавлев, 2005).

Формирование детского коллектива возможно только в школе, в которой есть эффективный опыт формирования учительских коллективов, учительских команд, объединённых единой целью и вместе радующихся высоким результатам, вместе огорчающихся каким-то ошибкам.

Атмосфера взимотребовательности и взаимоуважения помогает формировать самостоятельных, творческих и эмоционально зрелых ребят. Они понимают, что достижение поставленных целей возможно только путём объединения усилий, внимания к мнениям и идеям других людей.

Напротив, отсутствие сплоченности и понимания внутри педагогического коллектива негативно сказывается на детской среде. Постоянные конфликты, недоверие и закрытость педагогов мешают полноценному обучению и воспитанию, приводят к негативным последствиям как для самих учеников, так и для школы в целом. Дети – рентген поведения взрослых.

Формирование детского коллектива возможно лишь в той школе, где существует реальный опыт создания и поддержания эффективного педагогического коллектива. Педагоги, разделяющие общую ответственность за результаты учебно-воспитательной деятельности, транслируют обучающимся модели коллективной работы, взаимной ответственности и совместного достижения цели.

Заключение

Подводя итог, следует подчеркнуть, что главная задача директора современной школы заключается не только в развитии отдельных профессионалов, сколь бы талантливыми они не были, а в создании мощного, устойчивого и постоянно совершенствующего себя педагогического коллектива. Без подобного подхода никакие инновационные методики и новейшие технологии не принесут ожидаемых результатов. Создавая крепкий фундамент педагогического сообщества, основанный на взаимодоверии, поддержке и общем понимании целей, мы сможем обеспечить устойчивое развитие отечественной системы образования.

Литература

1. Лазарев, В.С. (2002) Системное развитие школы. Москва: Педагогическое общество России.
2. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Сыманюк, Э.Э. (2005) Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 0305.00. Проф. обучение (по отраслям). Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института.
3. Новикова, Л.И. (1978) Педагогика детского коллектива. Москва: Педагогика.
4. Борытко, Н.М. (2001) Педагог в пространствах современного воспитания: монография. Министерство образования Российской Федерации. Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград: Перемена.
5. Журавлев, А.Л. (2005) Психология совместной деятельности. Российская академия наук, институт психологии. Москва: Институт психологии РАН.
6. Поташник, М.М. и др. (2006) Управление качеством образования: монография. Москва: Педагогическое общество России.



УДК 159.95

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП В СИСТЕМЕ МОСКОВСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Ключко О.И.

*доктор философских наук, профессор департамента психологии,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

olga-klioutchko@yandex.ru

Тен И. В.

учитель начальный классов, педагог-психолог,

ГБОУ СОШ №460

магистрант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

iigorvas6@yandex.ru

Аннотация. Психологическое благополучие младших школьников, опираясь на подход Диннер и модель субъективного благополучия в школе Тиана, Ванга и Хюбнера, понимается в нашей работе как удовлетворенность школьными условиями. Поскольку исходная социокультурная среда представителей разных этносов различна, но именно она определяет ценности, поведение и восприятие адаптации, этническая принадлежность как фактор благополучия школьников в условиях московского мегаполиса становится ведущим, как в силу этнического многообразия, так и дефицита целевых программ психолого-педагогического сопровождения. **Цель** - определить

специфику и факторы психологического благополучия младших школьников разных этнических групп в условиях московского образования. **Методы и материалы:** в исследовании приняли участие 56 обучающихся начальной школы в возрасте 8-10 лет. Из них 14 белорусов, 12 казахов, 15 китайцев и 15 узбеков. В диагностический комплекс вошли опросник психологического благополучия Т.Н. Канонир, И.Л. Угановой., А.А. Куликовой; опросник аккультурации для детей и подростков (О.Е. Хухлаев и М.Ю. Чибисова); опросник аккультурационного стресса (адаптация О.Е. Хухлаева). **Результаты** демонстрируют, что показатели психологического благополучия младших школьников разных этнических групп различаются в зависимости от аккультурационного стресса, принадлежности к диаспоре, владения русским языком, наличия факта миграции, стратегии аккультурации.

Ключевые слова: психологическое благополучие, младшие школьники, субъективное благополучие, этнос, аккультурация, московское образование, сопровождение.

P PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS OF
DIFFERENT ETHNIC GROUPS IN THE MOSCOW EDUCATION SYSTEM

Klyuchko O. I.

*Doctor of Philology, Professor of psychology department of Institute
of pedagogy and psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

[*olga-klioutchko@yandex.ru*](mailto:olga-klioutchko@yandex.ru)

Ten I. V.

teacher, educational psychologist, master's student

Moscow City University

Moscow

[*iigorvas6@yandex.ru*](mailto:iigorvas6@yandex.ru)

Abstract. *In our study, psychological well-being of primary school students, based on Dinner's approach and the Tian, Wang, and Huebner model of subjective well-being at school, is understood as satisfaction with school conditions. Since the initial sociocultural environment of representatives of different ethnic groups varies, but it determines the values, behavior, and perception of adaptation, ethnicity as a factor in the well-being of schoolchildren in the Moscow metropolis becomes a leading one, both due to ethnic diversity and the lack of targeted programs for psychological and pedagogical support. Objective - to determine the specifics and factors of psychological well-being of primary school students of different ethnic groups in the Moscow education environment. Methods and materials: the study involved 56 primary school students aged 8-10 years, including 14 belarusians, 12 kazakhs, 15 chineses, and 15 uzbeks. The diagnostic complex included the psychological well-being questionnaire by T.N. Kanonir, I.L. Uganova, A.A. Kulikova; acculturation questionnaire for children and adolescents (O.E. Khuklaev and M.Yu. Chibisova); acculturation stress questionnaire (adapted by O.E. Khuklaev). The results demonstrate that indicators of psychological well-being of primary school students of different ethnic groups vary depending on acculturation stress, diaspora membership, Russian language proficiency, migration history, and acculturation strategy.*

Keywords: *psychological well-being, primary schoolchildren, subjective well-being, ethnicity, acculturation, Moscow education, support.*

Введение

В московском образовании наблюдается значительное этническое разнообразие учащихся. Особенно большая концентрация приезжих с детьми в Южном, Юго-Восточном, Восточном и Северо-Восточном административных округах. Большинство из них являются приезжими из регионов России или других стран, 60 тысяч человек на 2019 год (Королева, 2019), в 2025 уже более 80 тысяч¹. С каждым годом их становится еще больше – мигранты во втором, третьем поколении. При этом статистика показывает, что большая часть детей внешних мигрантов неудовлетворительно владеют русским языком (Пушкина,

¹ <https://tass.ru/obschestvo/24190185>

2022; Смирнова, 2024). Юридически многие из них уже не являются мигрантами по статусу, но своей этнической специфике и сложности адаптации сохраняют.

Исследования отмечают, что школьники - представители этнических меньшинств чаще оказываются в роли жертвы в ситуации буллинга, чем представители титульного этноса (Бушина, 2022). Хорошо изучены проблемы, связанных с этническим разнообразием в классах и включении детей-мигрантов в российский социум: ксенофобия, изолированность, конфликты (Григорьева, 2012; Омельченко Е.А., 2021; Султанбаева, 2023; Шорина Т.А., 2012).

В то же время Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации обозначает такую важную задачу как «Создание условий для адаптации к правовым, социально-экономическим, культурным и иным условиям жизни в Российской Федерации граждан, испытывающих сложности в адаптации, обусловленные особенностями их культуры и привычного жизненного уклада, а также иными факторами».

Постановка проблемы

Поскольку исходная социокультурная среда представителей этнических групп предопределяет ценности, отношения, поведение и многие другие факторы адаптации, нас интересует психологическое благополучие учащихся московских школ с учетом этнической принадлежности. Успешная адаптация невозможна без понимания специфики психологического благополучия младших школьников разных этнических групп. Помимо самих показателей психологического благополучия, среди мигрантов могут наблюдаться различия в выраженности предикторов благополучия, на что указывают исследования психологического благополучия М.В. Григорьевой, А.А. Овчинниковой, А.Н. Султановой и других.

Однако в настоящий момент данные о психологическом благополучии учащихся начальной школы с разной этнической принадлежностью отсутствуют, в то время как исследования других возрастных группах эту специфику демонстрируют (Королева, 2019; Катygинский, 2021). Несмотря на то, что проблема адаптации детей разных этносов в российский социум

обозначается на уровне государственной политики, психолого-педагогические программы сопровождения, которые бы учитывали этническую принадлежность младших школьников и связанные с ней факторы, единичны. Чаще всего содержание сопровождения в школе основано на самом факте миграции, который формально фиксируется не более года, однако мы полагаем, что существенное значение имеет этническая принадлежность младших школьников.

В настоящее время понимание психологического благополучия авторами варьируется. Фундаментальные концепции психологического благополучия – Н. Бредберна, Э. Динера и К. Рифф, описаны как гедонистический и эвдемонистический подходы (Скорынин, 2020). В связи с отсутствием валидной и надежной методики в эвдемонистическом подходе для младших школьников, за основу нами был взят гедонистический подход, и мы рассматриваем психологическое благополучие через субъективное. Субъективное благополучие — это совокупность негативных и позитивных аффектов, а также удовлетворенность (Diener, 1985). Опираясь на модель благополучия Tiang L., Wang D., Hubner E.S. (2015), под субъективным благополучием младших школьников в школе мы понимаем удовлетворенность различными условиями в школе (удовлетворенность школой, аффект по отношению к школе, сотрудничество с одноклассниками и враждебность по отношению к ним).

В большинстве психологических и психолого-педагогических исследований социокультурные факторы часто опускаются (Канонир, 2024; Храпко, 2023), однако московское образование имеет выраженную специфику - большая наполненность классов, разнообразный по этносу контингент, высокая учебная нагрузка, особенности округов (Полетаев, 2012; Савенков, 2025). Разнообразный этнический состав и ежегодный приток внешних и внутренних мигрантов наблюдается во всех округах Москвы и характерен для всех ступеней образования. Исследования на разных выборках демонстрируют различия в психологическом благополучии мигрантов (Овчинников, Султанова, 2014), подчеркивая не только разницу между этническими группами, но и степень

значимости факторов для каждой группы (в основном личностных) (Ключко, 2020), что позволяет нам предполагать существенные различия благополучия разных этнических групп в младшем школьном возрасте. Так, работа Котовской М. показывает, что чувство депривации и потери сильнее выражено у мигрантов-подростков, которые проживают в Москве 5 лет, чем у тех, которые проживают 2-3 года (Котовская, 2017). Исследование Бушиной Е.В и Каримовой А.М. выявило связь между стратегиями аккультурации школьников и их ролями в ситуации буллинга (Бушина, 2022). Представляется вероятным, что стратегия адаптации и аккультурации связана с ощущением психологического благополучия, а стресс, связанный с аккультурацией, является одним из мощных факторов психологического благополучия (Катыгинский, 2021). Очевидно, что уровень стресса различен у представителей разных этнических групп, культурные нормы мигрантов могут значительно отличаться от тех, которые приняты у принимающего общества (и наоборот). Безусловно важную роль в процессе интеграции мигрантов играют национальные диаспоры (Султанбаева, Горбунова, Оюн, 2023, Танчук, 2022).

Вопросы исследования

Систематизация данных исследований позволила выделить следующие социокультурные и психологические факторы, которые могут быть связаны с показателями психологического благополучия: наличие факта миграции (включая время пребывания, поколение миграции), владение языком, принадлежность к диаспоре, стратегия аккультурации, аккультурационный стресс. В связи с чем необходимость в изучении связи социокультурных факторов с показателями психологического благополучия младших школьников, а также изучение различий в показателях психологического благополучия между этносами, является как теоретически, так и практически значимой.

Целью исследования стало выявление специфики психологического благополучия младших школьников разных этнических групп в зависимости от владения русским языком, наличия факта миграции, аккультурационного стресса, стратегии аккультурации, принадлежности к диаспоре.

Исследовательские гипотезы:

1. Показатели психологического благополучия младших школьников разных этнических групп (в частности удовлетворенность школой, аффект по отношению к школе, сотрудничество и враждебность с одноклассниками) различаются.
2. Существует взаимосвязь между показателями аккультурационного стресса (воспринимаемая дискриминация, общий аккультурационный стресс, стресс, связанный миграцией) и показателями психологического благополучия младших школьников.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 56 обучающихся в возрасте 9-10 лет начальных классов. Пол обучающихся не учитывался. Из них 14 белорусов, 12 казахов, 15 китайцев и 15 узбеков. Распределение на этносы составлено путем изучения документов семьи, кроме того каждому ребенку нужно было указать свою этническую принадлежность при прохождении диагностики. Для всех участников выборки было получено информированное согласие родителей или законных представителей. Исследование реализовано в 2024-2025 учебном году

Исследование включало четыре этапа:

На *первом этапе* была проведена психодиагностическая работа, направленная на изучение показателей психологического благополучия младших школьников с помощью опросника психологического благополучия Т.Н. Канонир, И.Л. Угановой., А.А. Куликовой (Канонир, 2022). Дополнительно обучающимся необходимо было указать, общаются ли они с представителями своего этноса вне школы (кроме родителей). С помощью классных руководителей уточнялись наличие статуса мигранта и этническая принадлежность (Тен, 2024).

Для изучения стратегии аккультурации использовался опросник аккультурации для детей и подростков (разработан О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой). Для определения показателей аккультурационного стресса мы использовали детский опросник аккультурационного стресса (адаптирован

О.Е. Хухлаевым) (Хухлаев, 2022). Владение русским языком оценивали учителя, работающие в данных классах, по 5-бальной шкале: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

На *втором этапе* были выявлены различия в показателях психологического благополучия среди этнических групп с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

На *третьем этапе* проведен количественный и качественный анализ полученных результатов. Составлены психологические портреты каждой этнической группы с указанием факторов психологического благополучия и его специфики.

Результаты

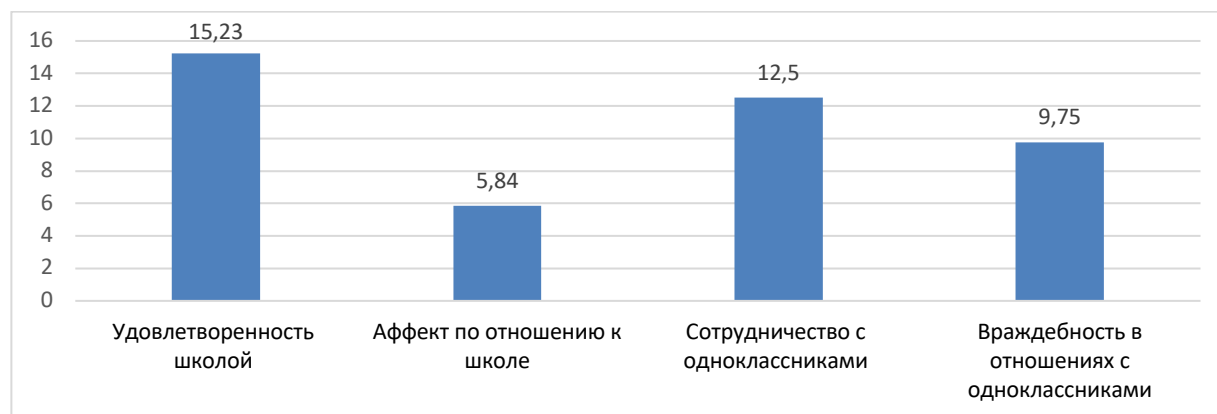


Рисунок 1 - Средние значения показателей психологического благополучия младших школьников (методика Т. Канонир и др., n = 56)

Из рисунка 1 мы видим, что уровень удовлетворенности школой большинства обучающихся на среднем уровне (15,23); значение шкалы аффекта по отношению к школе также на среднем уровне (5,84); сотрудничество с одноклассниками на среднем уровне (12,5). Лишь одна шкала - враждебность в отношениях с одноклассниками имеет низкий уровень (9,75). Однако, когда мы начинаем учитывать этнос и рассматривать показатели у каждой этнической группы, то демонстрируются различия в средних показателях групп.

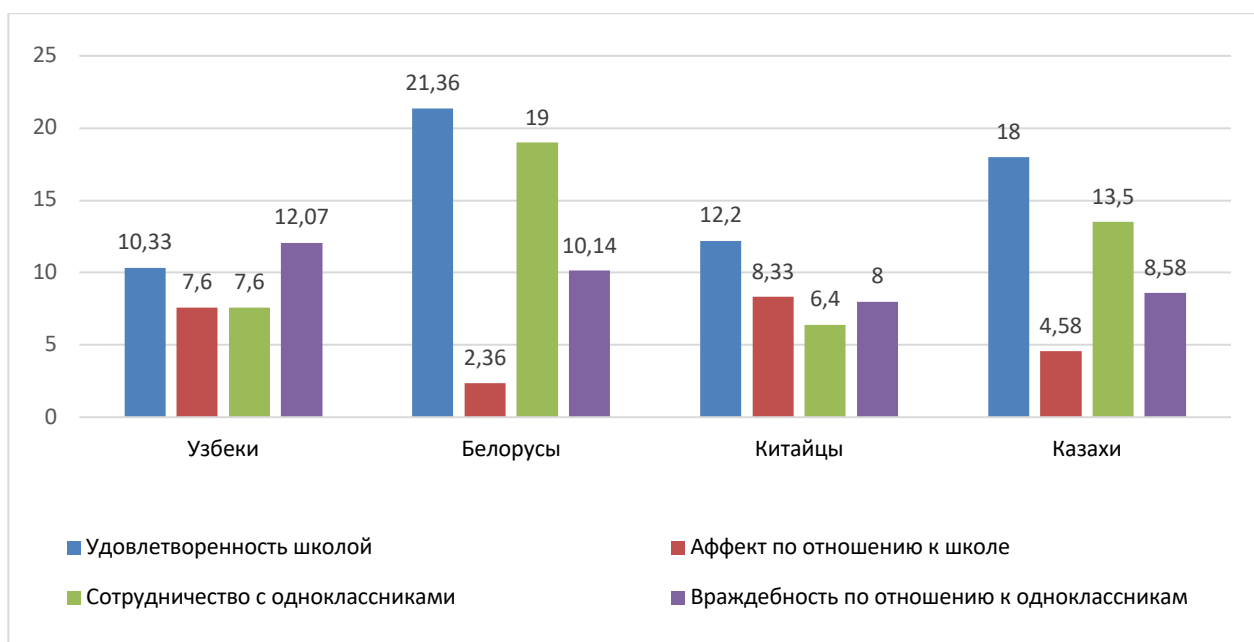


Рисунок 2 - Средние значения показателей психологического благополучия младших школьников разных этнических групп (методика Т. Канонир и др., N = 56)

Как видно по рисунку 2, самые высокие показатели удовлетворенности школой у белорусов (21,36, средний уровень), далее идут казахи (18, средний уровень), китайцы (12,2, низкий уровень) и узбеки (10,33, низкий уровень). Низкий уровень удовлетворенности может влиять на учебную мотивацию, отношения с одноклассниками и даже здоровье обучающихся. Аффект по отношению к школе позволяет понять, насколько сильно выражены негативные чувства у обучающихся по отношению к школе. Так, аффект в рамках выборки самый высокий у китайцев (8,33, высокий уровень) и узбеков (7,6, высокий уровень). Казахи демонстрируют среднее значение (4,58) и белорусы низкое (2,36).

Наиболее выражено стремление к сотрудничеству с одноклассниками у младших школьников белорусов (19, высокий уровень), у казахов средний уровень (13,5). Группы, которые в меньшей мере демонстрируют стремление к сотрудничеству – узбеки (7,6) и китайцы (6,4, низкий уровень), которые не стремятся контактировать с одноклассниками, имеют отрешенность от класса, их тяжелее включить в деятельность.

Показатели враждебности по выборке у группы самые высокие у узбеков (12,07), далее идут белорусы (10,14), казахи (8,58) и китайцы (8). По шкале методики все числовые показатели можно отнести к средним (у узбеков) и низким (у остальных). Низкий уровень враждебности не всегда говорит о коммуникативных навыках обучающихся, в условиях стресса они могут быть замыкаться в себе, что скорее говорит о неблагополучии.

Таблица 1 - Эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни при сопоставлении показателей психологического благополучия младших школьников разных этнических групп

Узбеки и белорусы	
Показатель	(U-эмп)
Удовлетворенность школой	21**
Аффект по отношению к школе	10,5**
Враждебность в отношениях с одноклассниками	88,5
Сотрудничество с одноклассниками	23,5**
Китайцы и казахи	
Удовлетворенность школой	34**
Аффект по отношению к школе	17**
Враждебность в отношениях с одноклассниками	88
Сотрудничество с одноклассниками	13,5**
Казахи и белорусы	
Удовлетворенность школой	58
Аффект по отношению к школе	30,5**
Враждебность в отношениях с одноклассниками	61
Сотрудничество с одноклассниками	26**
Китайцы и узбеки	
Удовлетворенность школой	66,5*
Аффект по отношению к школе	96
Враждебность в отношениях с одноклассниками	70,5*
Сотрудничество с одноклассниками	36,5**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Из таблицы 1 видно, что обнаруживается значимость различий в трех показателях между белорусами и узбеками (удовлетворенность школой, аффект по отношению к школе, сотрудничество с одноклассниками). Шкала враждебности в отношениях с одноклассниками при сравнении не показала значимость различий. В целом можно сделать вывод о том, что показатели

психологического благополучия узбеков гораздо ниже, чем у группы белорусов, и эти различия имеют статистическую достоверность.

Похожая ситуация проявляется при сравнении казахов с китайцами: показатели психологического благополучия первых выше, демонстрируется значимость различий в трех шкалах. Значимость различий между младшими школьниками казахами и младшими школьниками белорусами отмечена в двух показателях: аффект по отношению к школе и сотрудничество с одноклассниками. Казахи демонстрируют более высокий негативный аффект по отношению к школе, а белорусы больше стремятся к сотрудничеству. Достоверность различий не выявлена в показателях враждебности в отношениях с одноклассниками.

Между китайцами и узбеками значимость различий наблюдается в сотрудничестве с одноклассниками, хотя в целом показатели этой шкалы у них минимальны по выборке. Показатели враждебности достоверно отличаются, у узбеков они максимальные по выборке.

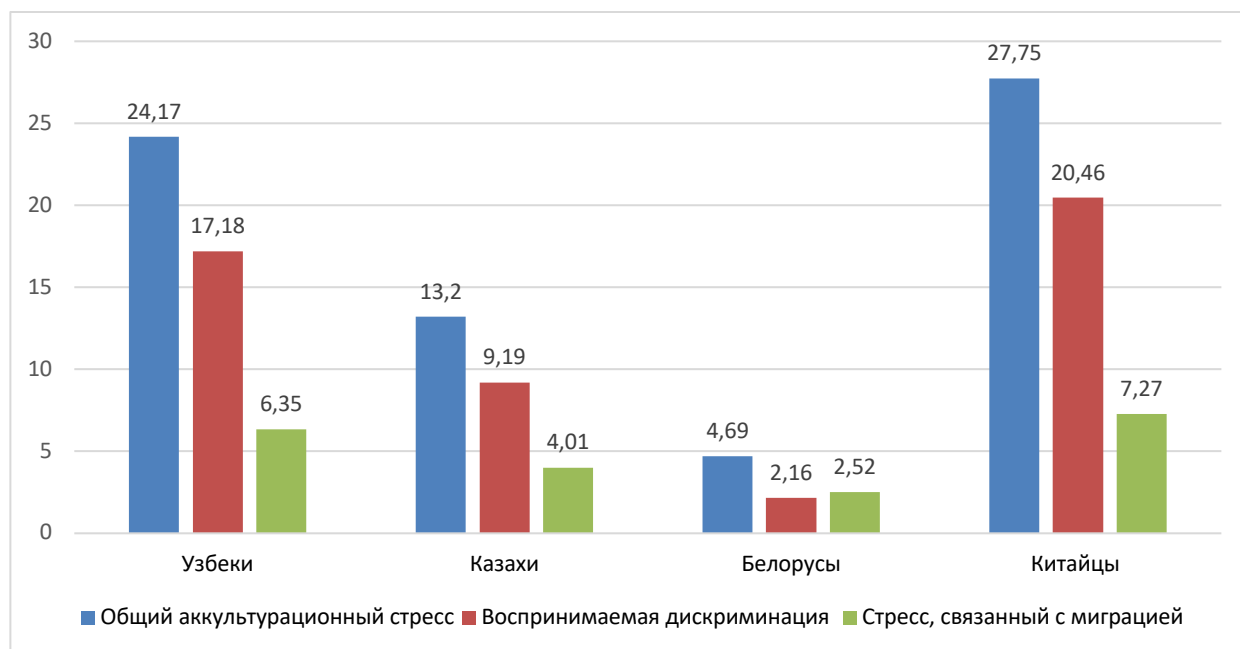


Рисунок 3 - Средние значения показателей аккультурационного стресса у младших школьников разных этнических групп (Детский опросник аккультурационного стресса, N = 56)

Из рисунка 3 видно, что показатель общего аккультурационный стресс у

китайцев на уровне выше среднего (27,75), далее идут узбеки (24,17) и казахи (13,2) со средним уровнем. Группа белорусов демонстрирует уровень ниже среднего (4,69). Воспринимаемая дискриминация наиболее выражена у китайцев (20,46, выше среднего). Далее идут узбеки (17,18) и казахи (9,19) со средним уровнем. Белорусы показывают уровень ниже среднего (2,16). Стресс, связанный с миграцией все демонстрируют на среднем уровне: белорусы (2,52), казахи (4,01), узбеки (6,35), китайцы (7,27). Несмотря на то, что в методике уровень (выше среднего, средний, низкий) обозначен диапазоном, можно заметить различия и в получившихся коэффициентах, что говорит о том, что для каких-то групп процесс аккультурации проходит более благоприятно. Средние показатели по всей выборке – 17,9 общий аккультурационный стресс, 12,76 воспринимаемая дискриминация, 5,13 стресс, связанный с миграцией. Это демонстрирует нам, что при рассмотрении всей выборки без учета этноса мы теряем специфику.

Для изучения связи показателей аккультурационного стресса с показателями психологического благополучия был проведен корреляционный анализ с помощью критерия Спирмена.

Таблица 2 - Эмпирические значения r-критерия Спирмена

Показатель 1	Показатель 2	r-эмп
Общий аккультурационный стресс	Удовлетворенность школой	(-0,68)**
Общий аккультурационный стресс	Аффект по отношению к школе	(0,13)
Общий аккультурационный стресс	Сотрудничество с одноклассниками	(-0,26)
Общий аккультурационный стресс	Враждебность в отношениях с одноклассниками	(-0,16)
Воспринимаемая дискриминация	Удовлетворенность школой	(-0,11)
Воспринимаемая дискриминация	Аффект по отношению к школе	(0,70)**
Воспринимаемая дискриминация	Враждебность в отношениях с одноклассниками	(0,70)**
Воспринимаемая дискриминация	Сотрудничество с одноклассниками	(-0,22)
Стресс, связанный с миграцией,	Удовлетворенность школой	(-0,26)
Стресс, связанный с миграцией,	Сотрудничество с одноклассниками	(-0,58)*
Стресс, связанный с миграцией,	Враждебность в отношениях с одноклассниками	(0,18)
Стресс, связанный с миграцией,	Аффект по отношению к школе	(0,27)

Показатель общий аккультурационный стресс имеет отрицательную корреляционную связь с показателем удовлетворенности школой (-0,68). Положительную корреляционную связь имеет шкала воспринимаемой дискриминации со шкалой враждебности в отношениях с одноклассниками (0,70). Воспринимаемая дискриминация также имеет отрицательную корреляцию с удовлетворенностью школой (-0,70) и положительную с аффектом по отношению к школе (0,70). Стресс, связанный с миграцией, показывает отрицательную корреляцию с показателем сотрудничества с одноклассниками (-0,58). Среди остальных показателей статистически достоверных связей не было выявлено. Получившиеся данные могут быть важны в понимании специфики психологического благополучия обучающихся, которые находятся в процессе вхождения в культуру.

Наш дальнейший анализ полученных результатов был сформирован в рамках групп. Для этого мы составили психологические портреты каждой этнической группы, выявив особенность психологического благополучия и рассмотрев специфику факторов психологического благополучия уже в контексте групп.

Таблица 3 - Эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни при сопоставлении показателей аккультурационного стресса младших школьников разных этнических групп

Показатель	U-эмп	
Общий аккультурационный стресс	2**	Белорусы и узбеки
Воспринимаемая дискриминация	0,5**	
Стресс, связанный с миграцией	21,5**	
Общий аккультурационный стресс	8**	Казахи и китайцы
Воспринимаемая дискриминация	11**	
Стресс, связанный с миграцией	26,5**	
Общий аккультурационный стресс	86	Узбеки и китайцы
Воспринимаемая дискриминация	87	
Стресс, связанный с миграцией	100,5	
Общий аккультурационный стресс	11,5**	Белорусы и казахи
Воспринимаемая дискриминация	15,5**	
Стресс, связанный с миграцией	40,5*	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

В таблице 3 продемонстрированы достоверные различия+ между белорусами и узбеками по всем шкалам. Как нами было отмечено ранее, необходимо обратить внимание на то, что нередко значения шкал относятся к среднему уровню и у белорусов, и у узбеков. Тем не менее, из таблицы видно, что существует достоверная статистическая разница в показателях и ее значимость. Мы можем сделать вывод, что аккультурация у узбеков происходит гораздо тяжелее, чем у белорусов. На это указывают высокие значения в шкалах: узбеки чувствуют себя более дискриминированными, общий аккультурационный стресс и стресс, связанный с миграцией, у них также выше. Обнаружены достоверные различия во всех шкалах между младшими школьниками казахами и младшими школьниками китайцами. Аккультурация происходит у казахов благоприятнее, чем у группы китайцев. На основании данных можно заключить, что аккультурационный стресс в большей мере затрагивает группу китайцев и узбеков.

Достоверных различий в рамках выборки между китайцами и узбеками не обнаружено. Между белорусами и казахами обнаруживается значимость различий в двух показателях и неопределенность в одном. Из приведенного анализа выше мы можем заключить, что целесообразно рассматривать каждую этническую группу, чтобы определить характерные для нее особенности и дефициты. Результаты ниже мы рассмотрим уже в рамках групп.

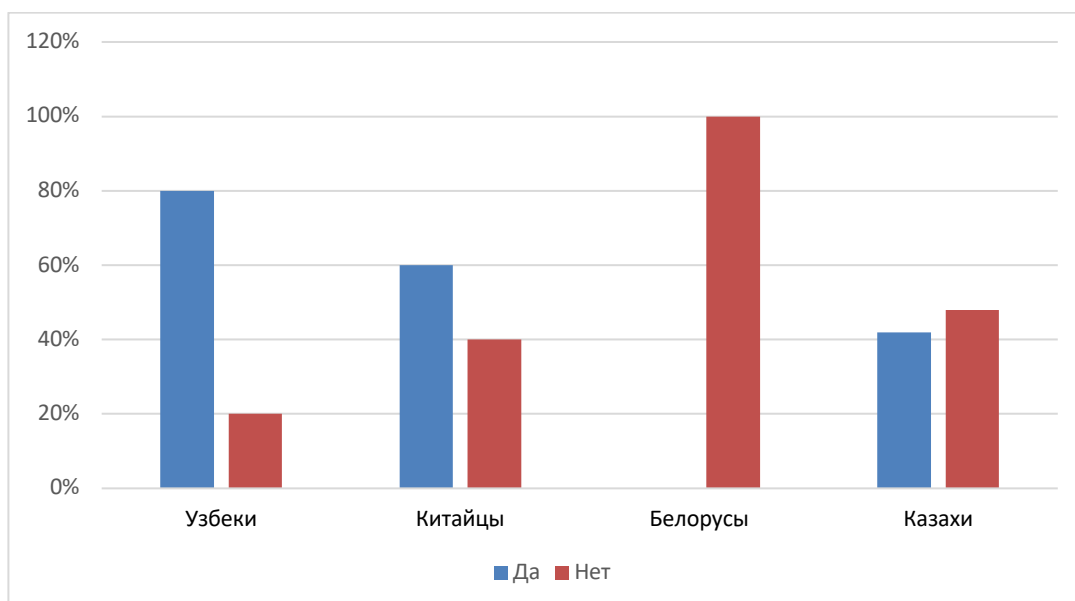


Рисунок 4 - Принадлежность к диаспоре среди младших школьников разных этнических групп (N=56)

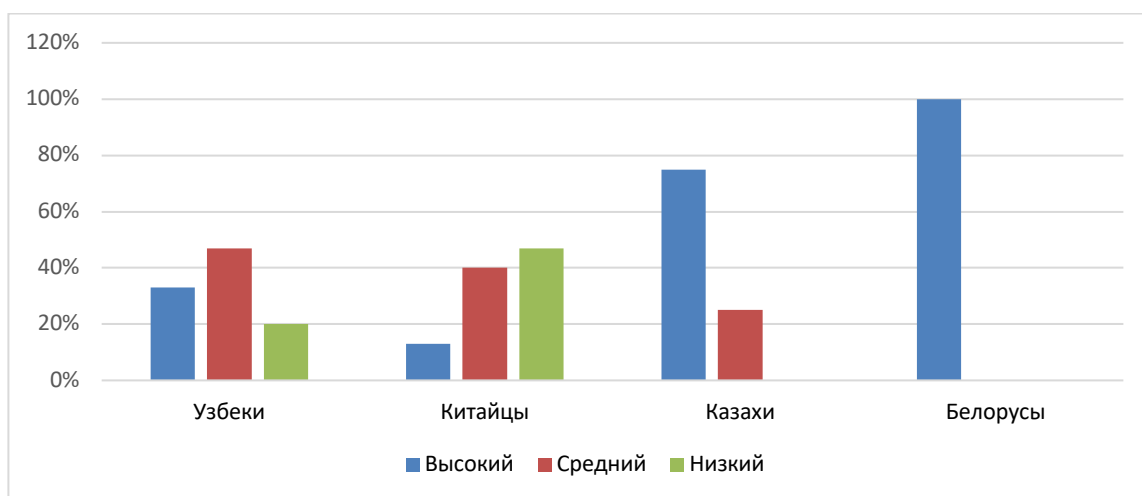


Рисунок 5 - Владение русским языком среди младших школьников разных этнических групп (N = 56)

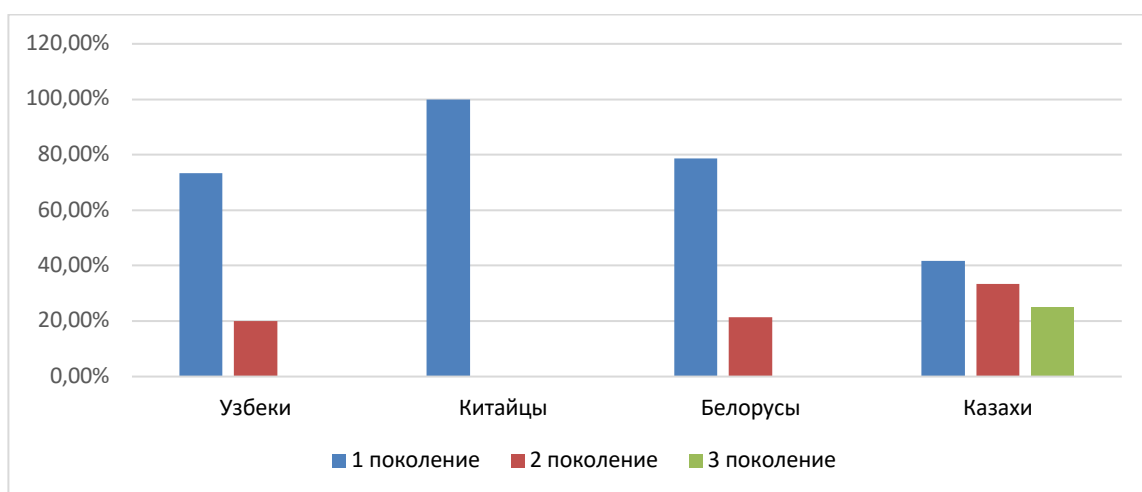


Рисунок 6 - Наличие факта миграции среди младших школьников разных этнических групп (N = 56)

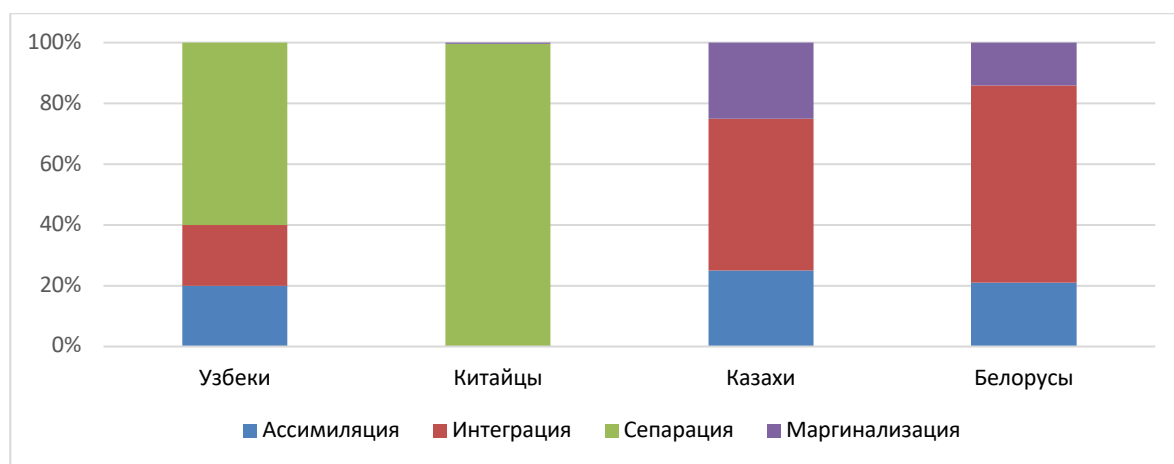


Рисунок 7 - Стратегии аккультурации среди младших школьников разных этнических групп (N = 56)

Обсуждение результатов

По итогам исследования мы сформировали портреты младших школьников разных этнических групп.

Младшие школьники - узбеки. Показатели удовлетворенности школой находятся на низком значении. При этом аффект по отношению к школе на высоком уровне (это говорит нам о том, что обучающиеся испытывают по отношению к школе отрицательные чувства). У группы низкий уровень сотрудничества со средним уровнем враждебности по отношению к одноклассникам. Среди всех групп у узбеков самая высокая враждебность, которая может быть объяснима аккультурацией. Показатели аккультурационного стресса на уровне выше среднего, ассимиляция и интеграция характерны для 20%. Маргинализация отсутствует, однако сепарация, характерная для 80% испытуемых, является неблагоприятной стратегией аккультурации, которая отрезает этническую группу от других. Низкий уровень сотрудничества, одного из показателей психологического благополучия, объясняется в том числе наиболее часто встречающейся стратегией аккультурации у этнической группы. Низкий уровень имеют 33% и высокий лишь 20% учащихся. Недостаточное владение языком не позволяет обучающимся понимать учебный материал в полной мере, создает языковой барьер при общении с одноклассниками, что связано с показателями

психологического благополучия, этим объяснимо низкое стремление к сотрудничеству. Для данной группы значима диаспора, членами которой являются 80%. Очевидно, она является поддерживающим фактором в ситуации аккультурации. Но большинство обучающихся этой этнической группы не стремятся выходить за рамки диаспоры, предпочитая общение только с ее членами, что не способствует их успешной адаптации и, соответственно, психологическому благополучию. При этом большинство представителей этой этнической группы в рамках нашей выборки являются мигрантами в первом поколении. Эта тенденция говорит о том, что большинство находятся на этапе адаптации и могут иметь значительные трудности.

Младшие школьники - белорусы. Из рисунка 2 мы видим, что показатель удовлетворенностью школой является средним. Аффект по отношению к школе имеет низкое значение. Это значит, что в группе белорусов в большей мере преобладают позитивные чувства по отношению к школе. Уровень сотрудничества находится на высоком уровне, а враждебность в отношениях с одноклассниками на низком. Вероятно, что высокий уровень владения языком позволяет включаться в коммуникацию легче (что влияет и на сотрудничество, и на враждебность). Значения общего аккультурационного стресса и воспринимаемой дискриминации находятся на уровне ниже среднего. Стресс, связанный с миграцией, на среднем уровне. Из этого мы можем сделать вывод, что фактор аккультурации в меньшей мере является значимым для данной группы. Из рисунка 7 мы видим, что наиболее часто встречающаяся стратегия аккультурации среди данной группы – интеграция, что является наиболее благоприятной стратегией. Для 21,43% характерна ассимиляция, что также нельзя считать неблагоприятной стратегией при учете того, что культуры являются родственными. Для всей группы характерно высокое владение русским языком. Фактор языка не является значимым для данной группы. 78% являются мигрантами в первом поколении. 35,71% находятся в России от одного года до трех лет. 64,29% больше пяти лет (рисунок 6). С одной стороны, здесь можно говорить об этапе адаптации, характерной для большинства. С другой, как мы

видим из показателей аккультурации, адаптация происходит благоприятно. Культурная стратегия также является благоприятной у большинства. Принадлежность к диаспоре неактуальна для данной группы.

Младшие школьники - китайцы. Для данной группы характерен низкий уровень удовлетворенности школой, низкий уровень сотрудничества с одноклассниками, высокий негативный аффект по отношению к школе. Враждебность в отношениях с одноклассниками низкая, что вовсе не говорит о психологическом благополучии. В контексте этой группы она может говорить о том, что учащиеся находятся в состоянии стресса. Это же подтверждает выраженный негативный аффект по отношению к школе и низкий уровень сотрудничества. Общий аккультурационный стресс находится на уровне выше среднего, воспринимаемая дискриминация выше среднего и стресс, связанный с миграцией, на среднем уровне, но со значением близким к границе выше среднего. Становится очевидно почему группу китайцев мы условно выделяем как «неблагополучную». Уровень общего аккультурационного стресса может быть объясним и большей разницей культур, процесс адаптации для китайцев происходит тяжелее. Доминирующей стратегией аккультурации среди группы является сепарация (60%). Данную стратегию нельзя назвать благоприятной, чем возможно объясним низкий уровень сотрудничества. Далее идет маргинализация (26,67%), ассимиляция и интеграция (6,67%) являются наименее встречающимися стратегиями. 60% обучающихся являются членами диаспоры. Кроме того, ссылаясь на доминирующую стратегию аккультурации, можно сделать вывод о том, что они не стремятся выходить за пределы этой диаспоры. Как и в случае с узбеками, она является значимым поддерживающим фактором для китайцев, но замкнутость в рамках диаспоры не способствует их психологическому благополучию и успешной адаптации, налицо высокий аккультурационный стресс. Большая часть обучающихся владеют русским языком на среднем или низком (уровнях). Высокий уровень владения русским языком характерен лишь для 13% обучающихся. Все из них внешние мигранты в первом поколении. 53% находятся в России от одного года до трех лет, 47% от

пяти до восьми лет.

Младшие школьники - казахи. Показатели благополучия можно отнести к средним, кроме враждебности, которая находится на низком уровне. Все показатели аккультурационного стресса у казахов находятся на среднем уровне. Тем не менее, как мы отмечали раньше, статистическая разница все же имеется. Показатели аккультурационного стресса казахов гораздо меньше, чем у обучающихся узбеков и китайцев, но достоверно выше, чем у обучающихся белорусов. Наиболее часто встречающаяся стратегия аккультурации – интеграция (50%), которая является наиболее благоприятной стратегией в рамках поликультурной среды. Менее благоприятной стратегией является ассимиляция, характерная для 25%. Неблагоприятная стратегия маргинализации характерна для 25% обучающихся. 75% обучающихся владеют русским языком на высоком уровне, и 25% - на среднем. Обучающиеся казахи стремятся к коммуникации и за пределами диаспоры (о чем говорит высокий уровень интеграции в обществе). По всей видимости, диаспора помогает сохранить казахам культуру, но при этом они не сепарируются от принимающего общества, в отличие от узбеков или китайцев. Более 40% обучающихся – мигранты в первом поколении, но лишь 7% из них находятся в России менее трех лет, 83 % более пяти лет.

Рассмотрев в рамках групп специфику психологического благополучия и факторы, которые его определяют, мы можем заключить, что наименее благополучными группами являются узбеки и китайцы, которые имеют выраженные дефициты, объяснимые стратегиями аккультурации. Для казахов этот процесс проходит более благоприятно, показатели на среднем уровне (что объяснимо поликультурностью казахской культуры). Специфика психологического благополучия белорусов может быть объяснима близостью их культуры к российской.

Заключение

Таким образом, выявлена и описана специфика психологического благополучия младших школьников разных этнических групп. Так, у младших

школьников узбеков и китайцев удовлетворенность школой, аффект по отношению к школе и сотрудничество с одноклассниками находятся на низком уровне. Эти же показатели белорусов и казахов можно отнести к средним. В показателе враждебности в отношениях с одноклассниками не выявлено значимости различий. Выделены наиболее благополучные (белорусы, казахи) и наименее благополучные (узбеки, китайцы) этнические группы в рамках выборки. Были сформированы также психологические портреты каждой этнической группы с учетом выявленных в первой главе социокультурных факторов психологического благополучия.

Показатели аккультурационного стресса показывают по выборке значимые корреляционные связи с показателями психологического благополучия. Две из обнаруженных связей сильные: воспринимаемая дискриминация имеет отрицательную корреляцию с удовлетворенностью школой и положительную с аффектом по отношению к школе. Наши гипотезы получили подтверждение.

Анализ образовательной практики демонстрирует, что этническая принадлежность не учитывается в работе, ведется лишь учет обучающихся мигрантов и психологическое благополучие рассматривается преимущественно со стороны личностных факторов. Наша работа раскрывает важность социокультурных факторов. Так, мы увидели на примере данной выборки, что учет этноса при изучении компонентов психологического благополучия младших школьников дает нам более глубокое понимание специфики психологического благополучия каждой группы. Этнос может быть учтен при мониторинге не только психологического благополучия, но и других переменных, например, тревожности и мотивации. Учитывая этническую принадлежность, мы можем более эффективно выстроить работу по основным направлениям психологической службы.

Цель нашего исследования достигнута, тем не менее в данной работе были рассмотрены особенности психологического благополучия младших школьников лишь отдельных этнических групп, частично демонстрирующих

этнокультурное разнообразие московского образования. Поскольку выборки из этнических групп были небольшие, наша работа раскрывает лишь тенденции в рамках данной выборки. Однако данные нашего пилотажного исследования показывают необходимость проведения исследования на более обширной и разнообразной выборке. Работа ставит новые вопросы, прежде всего том, какова специфика психологического благополучия других этнических групп? Какие еще существуют предикторы психологического благополучия, и какова их роль для каждого этноса?

Представляется необходимым изучить большее число факторов, которые могут быть предикторами психологического благополучия. Понимание особенностей тех или иных этнических групп в самых разнообразных аспектах может позволить более эффективнее проводить психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в московском образовании.

Литература

1. Благополучие в образовании: современные исследования: сб. научных ст. Науч. ред. Т.Н. Канонир, А.И. Савенков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2024
2. Бушина, Е.В, Каримова, А. М. (2022) Взаимосвязь аккультурации и буллинга в российских школах. *Вопросы образования*, 2022, 2, 33-59.
3. Григорьева, М.В. (2012) Этнопсихологическая специфика адаптационной активности и субъективного благополучия личности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 2012, 12 (1), 49-53.
4. Канонир, Т.Н., Угланова, И.Л., Куликова, А.А. (2022) Мониторинг субъективного благополучия в школе: оценка в рамках современной теории тестирования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 2022, 4, 247–272.

5. Ключко, О.И. (2020) Психологическое здоровье и субъективное благополучие мальчиков и девочек. *Формирование здорового образа жизни*. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 99-125.
6. Королёва, Л.В. (2019) Проблемы образования детей мигрантов в городе Москве. *Вестник МГПУ. Серия: Философские науки*, 2019, 2 (30), 14–19.
7. Котовская, М.К. К проблеме адаптации мигрантов. *Этнодиалоги*, 2017, 1 (52), 114–122.
8. Катыгинский, С.С. (2021) Аккультурационный стресс у студентов-северян в контексте академической миграции. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2021, 4. 72–83.
9. Ключко, О.И., Тен, И.В., (2024) Психологическое благополучие младших школьников разных этнических групп. *Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов VI международной научно-практической конференции*. М., 394-399.
10. Курбангалеева, Г.М. (2023) К проблеме диагностики языковой адаптации детей мигрантов. *Вестник филологических наук*, 2023, 12, 180–184.
11. Овчинников, А.А., Султанова, А.Н. (2014) Сравнительный анализ психологического благополучия и стратегий адаптации студентов-мигрантов и студентов титульного этноса. *Медицина и образование в Сибири*, 2014, 4, 14-16.
12. Омельченко, Е.А. (2021) Дети из семей мигрантов в Рязанской и Калужской областях: проблемы интеграции в российское общество. *Вестник ЧГУ*, 2021, 2. 67–73.
13. Полетаев, Д. (2012) Проблемы обучения и адаптации детей-мигрантов в московской школе. *Этнодиалоги*, 2012, 1 (38), 142-159.
14. Программа оценки особых образовательных потребностей детей – иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой, Н.В. Ткаченко. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.

15. Пушкина, К.В. (2022) Влияние языковых трудностей на благополучие иностранных студентов. *Университет как фактор модернизации России: история и перспективы (к 55-летию ЧГУ им. И.Н. Ульянова): Материалы Международной научно-практической конференции*. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 393-397.

16. Скорынин, А.А. (2020) К вопросу о структуре психологического благополучия личности. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*, 2020, 2, 72–77.

17. Смирнова, М.А. (2024) Дети мигрантов в России: потребность в интеграционной образовательной поддержке. *Демографическое обозрение*, 2024, 11(1), 81-103.

18. Султанбаева, К.И., Горбунова, О.Ф., Оюн, М.М. (2023) Социальное самочувствие младших школьников – представителей этнических диаспор в поликультурном пространстве школы. *МНКО*, 2023, 6 (103), 126–131.

19. Танчук, И.А. (2022) Узбекская диаспора в Москве. *Постсоветские исследования*, 2022, 6. 128–131.

20. «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019 - 2025 годы» Указ Президента РФ от 31.10.2018 № 622 (ред. от 12.05.2023).

21. Шорина, Т.А. (2021) Поликультурное образование сегодня: опыт Москвы и Санкт Петербурга. *Этнодиалоги*, 2021, (1 (63), 91-107.

22. Храпко, А. М. (2023) Психологическое и субъективное благополучие как предмет научного анализа в психологической науке. *Образовательный процесс*, 2023, 1 (28), 28–32.

23. Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И., Савенков, А.И. Факторы субъективного благополучия и школьная тревожность современных младших школьников. М.: Перо.

24. Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985, 1(49), 71-75.

25. Tian, L., Wang, D., Huebner, E. S. (2015) Development and Validation of the Brief Adolescents' Subjective Well Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 2015, 2(120), 615—634.



УДК 37

ПРИЁМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНТАКСИСА

Криворотова Э.В.

*доктор педагогических наук, профессор департамента методики обучения
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

nanoring@mail.ru

Доброрадных А.С.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

dobroradnykh@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с поиском возможностей совершенствования грамматического строя речи учащихся при изучении синтаксиса. Успешность процесса изучения синтаксиса в значительной степени опирается на определенный уровень развития лингвистического мышления, трактовка которого представлена в статье. Авторы предпринимают небезуспешную попытку посредством предъявления значительного количества примеров заданий проиллюстрировать возможности развития лингвистического мышления при изучении синтаксиса. При этом лингвистическое мышление рассматривается авторами в качестве одного из важнейших условий эффективности процесса совершенствования грамматического строя речи обучающихся. В статье представлены некоторые

моменты, связанные с обозначением объективных и субъективных трудностей, возникающих при изучении синтаксиса и совершенствовании грамматического строя речи обучающихся. Авторы предлагают систему заданий, представляющих собой познавательные задачи, направленную на преодоление обозначенных трудностей в процессе совершенствования грамматического строя речи школьников. Для достижения целей, связанных с совершенствованием грамматического строя речи учащихся, авторы предлагают обращение к познавательным задачам, демонстрируя некоторые особенности процесса решения познавательных задач.

Ключевые слова: грамматический строй речи, грамматические ошибки, лингвистическое мышление, синтаксис, познавательные задачи.

THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF STUDENTS' SPEECH IN THE PROCESS OF LEARNING SYNTAX

Krivorotova E.V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching Methods
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

nanoring@mail.ru

Dobroradnykh A.S.

graduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

dobroradnykh@mail.ru

Abstract. *The article considers issues related to the search for opportunities to improve the grammatical structure of students' speech when studying syntax. The success of the process of studying syntax largely relies on a certain level of development of linguistic thinking, the interpretation of which is presented in the*

article. The authors make an unsuccessful attempt by presenting a significant number of example tasks to illustrate the possibilities of developing linguistic thinking when studying syntax. At the same time, linguistic thinking is considered by the authors as one of the most important conditions for the effectiveness of the process of improving the grammatical structure of students' speech. The article presents some points related to the designation of objective and subjective difficulties that arise when studying syntax and improving the grammatical structure of students' speech. The authors propose a system of tasks that are cognitive tasks aimed at overcoming the indicated difficulties in the process of improving the grammatical structure of schoolchildren's speech. To achieve the goals associated with improving the grammatical structure of students' speech, the authors propose turning to cognitive tasks, demonstrating some features of the process of solving cognitive problems.

Keywords: *grammatical structure of speech, grammatical errors, linguistic thinking, syntax, cognitive tasks.*

Введение

Вопросы, связанные с поиском эффективных приемов совершенствования грамматического строя речи учащихся при изучении синтаксиса, являются очень актуальными на сегодняшний день. Это связано, с одной стороны, с необходимостью развития и совершенствования коммуникативных умений школьников, а с другой – с непосредственной обусловленностью успешности процесса совершенствования грамматического строя речи учащихся при изучении синтаксиса тем или иным уровнем развития лингвистического мышления, о котором и пойдет речь в данной статье.

Постановка проблемы

Как известно, систематический курс синтаксиса начинается в школе с восьмого класса, где последовательно и на новом уровне происходит ознакомление школьников с лексико-грамматическими особенностями синтаксических единиц (словосочетания, простого и сложного предложения). С одной стороны, с этими единицами учащиеся в некоторой степени уже знакомы

из курса начальной школы и последующего курса морфологии (так, например, при изучении причастий и деепричастий учащиеся узнают о том, что причастие с зависимыми словами образует причастный оборот, выступающий в предложении в роли определения, а деепричастие с зависимыми словами образует деепричастный оборот, выступающий в предложении в роли обстоятельства). С другой стороны, школьники к началу изучения систематического курса синтаксиса уже не только познакомились с системой частей речи и с морфологическими признаками каждой из частей речи, но и узнали об их основной синтаксической функции, то есть о морфологизированных способах выражения главных и второстепенных членов предложения (к примеру, получили сведения о том, что имя существительное и местоимение часто выступают в роли подлежащего, а глагол – в роли сказуемого). Все это дает нам основание утверждать, что при изучении систематического курса синтаксиса наличествуют неисчерпаемые возможности для организации эффективной работы по преодолению часто встречающихся в речи школьников грамматических ошибок, относимых нередко к разряду речевых и связанных «с нарушением закономерностей и правил грамматики» (Львов, 1997, с. 41): это ошибки в образовании форм слов, в образовании сравнительной степени прилагательных, в образовании и употреблении видовых пар глаголов. Кроме того, именно этап систематического курса синтаксиса предоставляет учителю значительные возможности для развития грамматического строя речи учащихся.

Грамматический строй, по известному определению О.С. Ахмановой, есть «способ выражения грамматических отношений между словами как синтаксическая характеристика языка; организация сложной синтаксической единицы, обнаруживаемое в ней соответствие моделям построения»¹. М.Р. Львов рассматривает понятие «*грамматический строй речи*» как систему «единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса» (Львов, 2000, с. 218). Как известно, уже в дошкольном возрасте у

¹ Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Советская энциклопедия. 1966. 606 с. – с.457

детей наблюдается склонность в грамматике к являющимся результатом их метаязыковой деятельности языковым обобщениям (Ушакова, Лаврентьева, 2019, с. 73). Л.С. Выготский полагал, что развитие приводящих впоследствии к образованию понятий процессов коренится глубоко в детстве, однако вызревание, формирование и развитие тех интеллектуальных функций, которые лежат в основе процесса образования понятий, осуществляется лишь в переходном возрасте (Выготский, 2001, с. 121).

Следовательно, есть все основания полагать, что именно в старшем школьном возрасте есть все возможности для организации работы, направленной на осознанное развитие и совершенствование грамматического строя речи. Наличие этих возможностей обусловлено и тем, что процесс овладения грамматическим материалом сопряжен с работой над текстом, а опирающиеся на текст стратегии в обучении «оптимизируют учебный процесс, включая механизмы восприятия, понимания, интерпретации, активизируя память, когнитивные действия» (Дейкина, 2019, с. 132).

Учитывая все эти моменты, необходимо иметь в виду, что важность изучения синтаксиса должна быть обозначена для обучающихся достаточно четко и последовательно. Говоря о значимости изучения синтаксиса, важно донести до школьника, что, «как бы разнообразны ни были наши мысли, все они оформляются в сознании человека и так или иначе связаны с окружающим его миром»², а достижение этого понимания является основным условием для формирования и последующего развития лингвистического мышления школьника. Рассматривая лингвистическое мышление как возникающее у учащихся на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями качественно новое образование личности, которому присущи вместе с тем способность к вероятностному прогнозированию, высокий уровень сформированности мыслительных операций, а также наличие положительной мотивации процесса оперирования

² Русский язык: В 2 ч. / Под ред. Л. Ю. Максимова. - М.: Просвещение, 1989. Ч. 2. Москва: Просвещение, 1989. – 286 с. – с. 181.

свойствами лингвистических единиц (Криворотова, 2024, с. 14), мы можем утверждать, что достаточный уровень сформированности феномена *лингвистическое мышление* предполагает наличие определенного запаса лингвистических знаний и умений оперировать этими знаниями. Причем процесс оперирования лингвистическими знаниями зависит не только от уровня владения метаязыком, но и от уровня владения естественным языком, обеспечивающим в значительной степени наличие способности к вербальному вероятностному прогнозированию. Является очевидным, что формирование и развитие лингвистического мышления «происходит с опорой на рефлекссию как процесс самопознания субъектом внутренних актов и состояний, который особым образом направлен на внутреннюю духовно-интеллектуальную деятельность» (Криворотова, 2012, с. 129).

Поскольку в современном языковом образовании на первый план выходит задача обеспечения эффективности речевого общения учащихся, развития их межличностных отношений, особую роль в обучении русскому языку начинает играть коммуникативная направленность (Трегубова, 2017, с. 91), в процессе совершенствования грамматического строя речи у обучающихся должны формироваться умения конструировать собственное высказывание с пониманием уместности его употребления в речи, развиваться коммуникативные компетенции, умения, связанные с точным и емким выражением мысли, что, несомненно, облегчает коммуникацию.

Как показывает анализ школьной практики, при изучении синтаксиса у школьников в процессе овладения синтаксическими понятиями, в построении словосочетаний и предложений, в квалификации и употреблении учащимися тех или иных грамматических явлений возникают как субъективные трудности, что свидетельствует о невысоком уровне развития грамматического строя речи обучающихся, так и объективные, связанные собственно с особенностями изучаемого материала. Обозначим некоторые из них.

Во-первых, это наличие в языке синонимических синтаксических конструкций, которыми учащиеся не всегда умеют пользоваться в достаточной

степени грамотно. Овладевая различными синтаксическими средствами выражения одной и той же мысли, учащийся должен научиться разбираться как в смысловых оттенках каждой модели, так и в ее стилистической окраске. Выбор одной из ряда синонимичных форм зависит как от конструктивных возможностей, так и от смысловых и стилистических оттенков, которыми отличается данная форма от своих «конкурентов». Благодаря тому, что синтаксические синонимы стилистически дифференцированы, говорящий/пишущий может выбирать в зависимости от поставленного перед ним речевого задания наиболее подходящее средство. Речевое задание обусловлено как содержанием мысли, так и способом общения, речевой ситуацией, сюжетом и жанром речевого действия, характером отношений между его участниками. Несомненно, степень владения языком напрямую влияет на активность и широту использования говорящим права выбора из синонимических рядов конкретных средств передачи мысли (Золотова 1968: с.6). Неудивительно, что в эпоху усиливающихся и все более интенсивно развивающихся языковых контактов эта проблема приобретает еще большую актуальность, и, несомненно, скорейшее и верное ее разрешение даст возможность разнообразить и улучшить методы и приемы межкультурного общения.

Цель исследования

Цель данного исследования — выявить возможности процесса совершенствования грамматического строя речи при изучении синтаксиса и обозначить наиболее эффективные приемы организации работы в данном направлении.

Результаты исследования

С целью совершенствования грамматического строя речи и развития умения переструктурировать предложение с учетом возможностей использования синонимических синтаксических конструкций мы предлагаем использовать подобные задания: перестройте первое предложение, заменив в нем придаточное определительное причастным оборотом, а причастный оборот

– придаточным определительным.

1. *За собакой шел двенадцатилетний мальчик Сергей, который держал под левым локтем свернутый ковер для акробатических упражнений, а в правой нес тесную и грязную клетку со щеглом, обученным вытаскивать из ящика разноцветные бумажки с предсказаниями на будущую жизнь.*

2. *Картина мира как центральное понятие концепции человека, **выражающее специфику его бытия**, представляет собой целостный глобальный образ мира, **который** является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в единицах языка и текстах, **создаваемых** с помощью средств языка, и образует языковую картину мира (А.Н. Щукин).*

3. *Архипелаг – совокупность большого числа отдельных островов или групп их, **расположенных** близко друг от друга и **рассматриваемых** обычно как одно целое.*

В качестве еще одного эффективного средства совершенствования грамматического строя речи могут привлекаться познавательные задачи, которые представляют собой задания, направленные на развитие мышления и речи, на более глубокое и осознанное овладение изучаемым материалом.

Согласно общепринятой трактовке, познавательная задача по русскому языку – это учебное задание, в процессе выполнения которого осуществляется поиск новых знаний и способов деятельности, в связи с чем происходит формирование новых умений. В другой терминологии такая задача называется проблемной, она представляет собой разновидность поисковых заданий. В свою очередь, задания поискового характера, по мнению Т.В. Напольновой, есть задания частично-поисковые, «а также и проблемные задачи (иначе их называют познавательными задачами), то есть задания полностью поискового, исследовательского характера. Типы проблемных ситуаций для тех и других, естественно, одни и те же» (Напольнова, 1983, с. 18). Познавательные задачи должны строиться с учетом наиболее трудных моментов в изучаемом школьниками грамматическом материале и возникающих на разных этапах поиска ответа проблемных ситуаций (Криворотова, 2005, с. 11).

Процесс решения построенных на грамматическом материале познавательных задач в большей мере обусловлен нацеленностью на совершенствование уровней интеллектуального развития учащихся, так как овладение знанием в целом может рассматриваться как процесс решения интеллектуально-познавательных задач. В свете вышесказанного представим следующую типологию задач: 1) познавательные задачи, для решения которых необходима обобщающе-абстрагирующая деятельность; 2) аналитические задачи; 3) задачи, основанные на синтетической деятельности ума.

В данном контексте мы именуем задачи познавательными, допуская дифференциацию уровня необходимой для выполнения того или иного задания самостоятельности. Далее рассмотрим примеры познавательных задач и особенности их решения, которые предлагаются с целью совершенствования грамматического строя речи обучающихся.

ПЗ. Как вы думаете, почему в первом случае замена причастного оборота на придаточное определительное является равноценной, а во втором и третьем случае такая замена нежелательна. С чем это связано?

Как видим, формулировка задачи, с одной стороны, требует обобщающе-абстрагирующей деятельности, а с другой – ответ на вопрос задачи предполагает наличие у школьников знаний о стилистических особенностях данных конструкций.

ПЗ. Как вы думаете, в какой форме было бы употреблено причастие, если бы мы перестроили придаточное предложение в причастный оборот?

*Оба приятеля, **рассуждавшие** о приятностях дружеской жизни, остались недвижны, впяв друг в друга глаза, как те портреты, **которые** вешались в старину один против другого по обеим сторонам зеркала.*

Н.В. Гоголь. Мертвые души.

Соответственно, в качестве ответа, сформулированного учеником на вопрос задачи, должно быть следующее высказывание: «Так как мы заменяем придаточное предложение с непереходным глаголом, выступающим в роли сказуемого, в форме прошедшего времени, то в причастном обороте будет

употреблено действительное причастие прошедшего времени *вешавшиеся*».

Рассмотрим систему познавательных задач, построенных на языковом материале следующего текста и направленных на совершенствование грамматического строя речи учащихся.

1. *Корабли рейда сияли, **осыпанные** белыми лучистыми точками. На барке, черной внизу, с **освещенной**, как при пожаре, палубой, вертелось, **рассыпая** искры, огненное алмазное колесо, и несколько ракет выбежали из-за крыши на черное небо, где, медленно **завернув** вниз, потухли, **выронив** зеленые и голубые падучие звезды.*

2. *В то же время стала явственно слышна музыка; дневной гул толпы, **доносившийся** с набережной, иногда заглушал ее, оставляя один лишь стук барабана, а потом **отпускающая** снова, и она отчетливо раздавалась по воде...*

А. Грин

ПЗ. Согласны ли вы с утверждением, что выступающие в роли обособленных определений причастные обороты в представленных ниже текстах обособляются на одном и том же основании? Докажите свой ответ.

При ответе на вопрос задачи ученику необходимо сформулировать мысль о том, что, как известно, причастные обороты, стоящие после определяемого слова, обособляются. Но для верной формулировки данного ответа ученику необходимо хорошо представлять себе соотношение понятий *определение* и *определяемое слово*, *обособленное* и *необособленное определение* и иметь достаточно прочные представления о причастии.

ПЗ. Как вы считаете, прав ли ученик, утверждающий, что причастие *освещенный* образовано от глагола *освещать*? Сформулируйте свой ответ с использованием причастного оборота, являющегося обособленным определением.

Формулируя ответ на вопрос задачи, школьник должен, во-первых, обратиться к знаниям об особенностях образования причастий в зависимости от вида глагола, а, во-вторых, оформить свое рассуждение таким образом, чтобы с грамматической точки зрения синтаксическая конструкция включала

причастный оборот, например: «Причастие *освещенный*, являющееся страдательным причастием прошедшего времени с суффиксом *-енн*, образовано не от глагола *освещать*, который является глаголом несовершенного вида, а от глагола совершенного вида *осветить*».

ПЗ. Как вам известно, слова в словосочетании могут быть связаны по смыслу и грамматически или же только по смыслу. В каких из следующих словосочетаний, по вашему мнению, слова связаны только по смыслу? Обоснуйте свой ответ, используя при построении высказывания придаточные определительные и обстоятельственные предложения.

выбежали из-за крыши

выбежали неожиданно

выбежали на небо

на черное небо

отчетливо раздавалась

раздавалась по воде

Формулируя ответ, ученик должен рассуждать и выстраивать доказательный ответ примерно следующим образом: «Так как в словосочетаниях *выбежали неожиданно* и *отчетливо раздавалась* зависимое слово выражено наречием, у которого нет окончаний, в этих словосочетаниях слова связаны только по смыслу».

ПЗ. Как вы думаете, благодаря какому из выделенных слов мы можем безошибочно определить падеж существительных, являющихся в предложении однородными членами предложения?

*Люблю **дымок** спаленной жнивы,*

*В степи ночующий **обоз***

И на холме средь желтой нивы

***Чету** белеющих берез.*

М.Ю. Лермонтов

Как видим, однородные дополнения выражены двумя неодушевленными существительными мужского рода второго склонения, винительный падеж

которых совпадает с именительным падежом, и только одно дополнение выражено именем существительным женского рода первого склонения, форма винительного падежа которого не совпадает ни с какой другой падежной формой, что позволяет безошибочно определить падеж существительных, являющихся в предложении в данном случае однородными дополнениями.

Таким образом, процесс решения познавательных задач предоставляет возможности совершенствования грамматического строя речи на двух этапах: во-первых, на этапе переструктурирования собственно данного предложения, а, во-вторых, на этапе обоснования своей точки зрения и формулирования решения на вербальном уровне.

Во-вторых, объективные сложности в квалификации и употреблении учащимися тех иных грамматических явлений часто создает наличие в языке переходных явлений. И объективные, и субъективные трудности, возникающие при изучении как главных, так и второстепенных членов предложения, могут быть связаны как с самой природой языка, с наличием в нем таких явлений, которые в зависимости от конкретной речевой реализации приобретают разное коммуникативное назначение и поэтому могут по-разному интерпретироваться.

Как известно, «использование частей речи в нетипичной для них синтаксической функции создает условия для явлений переходности» (Бабайцева, 2011, с. 154). Это явление так называемого синкретизма также может являться объективным затруднением для учащихся. Явления переходности в языке привлекали и привлекают внимание многих лингвистов, но многие вопросы, связанные с проблемой переходности, остаются нерешенными. Однако это обстоятельство не может являться основанием для игнорирования данного явления в практике преподавания русского языка, тем более что данный материал включает в себе значительные возможности для совершенствования грамматического строя речи и развития мышления школьников. Несомненным является и то, что для развития лингвистического мышления «необходимо наличие установки на целенаправленное овладение обучаемыми полными представлениями о соотношении «форма – значение» в языке» (Криворотова,

2012, с. 128). Несомненно, в восьмом классе есть и возможность, и необходимость обратить внимание учащихся на наличие синкретичных членов предложения. Целесообразность подобной работы обусловлена тем, что, обнаруживая и допуская варианты в квалификации членов предложения, учащиеся овладевают умениями, связанными с проблемным видением языкового материала, с самостоятельным нахождением вариативных решений.

Необходимость изучения синтаксиса, членов предложения с учетом переходных явлений, «отражающих с синхронной системе языка богатство его возможностей и динамику его развития» (Бабайцева, 1979, с. 32), с одной стороны, часто обусловлена невозможностью без учета переходных явлений осуществить всестороннюю квалификацию синтаксических единиц, с другой, поскольку «одна и та же форма слова, в зависимости от ее отношения с другими словами, может выполнять функции разных членов предложения» (Виноградов, 1954, с. 21), это дает возможность совершенствовать грамматический строй речи школьника.

Так, например, организуя работу над теоретическим материалом в девятом классе о способах выражения подлежащего, учитель говорит о способах выражения подлежащего другими частями речи в значении существительного, а также неопределенной формой глагола.

Например: 1) *Присутствующие* говорили о разных предметах. (И. Тургенев) 2) *Во время детского чая большие* сидели на балконе. (Л. Толстой) 3) *Завтра* не будет похоже на сегодня. (И. Гончаров) 4) *Десять* делится на два. 5) *Далече* грянуло ура. (А. Пушкин) 6) *Учиться* всегда пригодится. (Пословица)³. При этом появляется возможность показать учащимся эту зависимость синтаксической функции слова от ее отношения с другими словами посредством обращения к познавательной задаче. Приведем примеры.

ПЗ. Можно ли, с вашей точки зрения, утверждать, что в приведенных ниже предложениях выделенные слова являются одинаковыми членами предложения?

³ Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов и др. М.: Просвещение, 2023. 271 с. – С. 76.

1. Во время дождя **большие** сидели на балконе, а **маленькие** играли в комнате. – Во время дождя и ветра **большие** деревья гнутся, а **маленькие** кусты трепещут.

2. **Завтра** не будет похоже на сегодня. – Я приеду к Вам **завтра**.

3. **Учиться** всегда пригодится. – Он уехал в город **учиться**.

В ходе решения предложенной задачи процесс развития и совершенствования грамматического строя речи может осуществляться не только собственно при ответе на вопрос задачи, но и на этапе доказательного и обоснованного формулирования этого ответа, представляющего собой конструкцию, соответствующую подобного рода высказываниям с использованием таких подчинительных союзов, как, например, *потому что, так как, вследствие того что* и др.

ПЗ. В классе между учениками зашел спор о том, какими членами предложения являются в следующих предложениях выделенные слова. Одни говорили, что это обстоятельства, а другие – что это дополнения, а в некоторых случаях – даже определения! Как вы думаете, можно ли сказать, что каждый из них прав?

По полю (где? по чему?) мчался стремглав лопоухий заяц.

В полночном небе (где? в чем?) ярко светила полная луна.

Вдоль берега реки (где? вдоль чего?) разросся густой кустарник.

Прогулка вдоль берега (где? какая? вдоль чего?) помогла освежиться после дневной жары.

ПЗ. Как выдумаете, с чем связано разное написание выделенных слов? С тем, что это разные части речи, или с тем, что эти слова употреблены в разных падежах?

1. **В течении** реки было много резких поворотов, порогов и неожиданных отмелей. – 2. **В течение** всего лета стояла хорошая погода, и мы проводили время у реки.

1. В продолжении романа писатель рассказал о дальнейшей судьбе полюбившейся всем героини. – 2. Ураган на море бушевал в продолжение нескольких дней, поэтому корабли оставались в порту.

ПЗ. Прав ли, по вашему мнению, ученик, утверждающий, что в первых и вторых предложениях выделенные слова – одинаковые части речи и являются в предложении одними и теми же членами? Обоснуйте свой ответ.

1. Вокруг дома буйным цветом расцвела сирень. – 2. Было ветрено и прохладно, поэтому вокруг не было ни души.

1. Велосипедисту ехать навстречу ветру было тяжело. – 2. Неожиданно из темноты навстречу выехал внедорожник и резко затормозил.

Как видим, в процессе формулирования доказательного ответа на вопрос задачи ученик обязательно должен использовать конструкции с придаточными обстоятельственными предложениями, например: «Выделенные слова в первых предложениях являются производными предлогами, потому что входят в состав вопроса (*вокруг чего? – вокруг дома; навстречу чему? – навстречу ветру*). А во вторых предложениях – это наречия. Поэтому мы не можем согласиться с учеником, который сказал, что это одинаковые части речи. Но мы можем согласиться с тем, что это одинаковые члены предложения, потому что они и в первых, и во вторых предложениях отвечают на обстоятельственные вопросы (*где? как?*)»).

В-третьих, как показывает практика, определенную объективную трудность представляют для обучающихся конструкции с деепричастным оборотом, поскольку говорящие/пишущие как школьники, так и взрослые часто не учитывают, что и главное, и второстепенное, т.е. добавочное, действие должно производиться одним и тем же субъектом.

ПЗ. В чем, по вашему мнению, заключается грамматическая ошибка в построении следующих предложений? Что нужно сделать, чтобы ее исправить?

Приходя в Третьяковскую галерею, меня всегда привлекает картина В.М. Васнецова «Богатыри».

Гуляя в зимнем лесу, вспоминается картина В.М. Васнецова «Снегурочка».

Читая рассказы В.Ю. Драгунского, мне нравятся его герои.

Как видим, ошибка возникла именно из-за того, что говорящий/пишущий не учел того, что и главное, и второстепенное, т.е. добавочное, действие должно производиться одним и тем же субъектом.

Таким образом, при изучении синтаксиса и собственно при изучении членов предложения совершенно необходимо обращаться к понятию *способ выражения члена предложения* и не только заострять внимание учащихся на разнообразии этих способов, но и предлагать школьникам такие задания, которые бы давали возможность использовать эти разные способы для построения тех или иных конструкций, что в значительной степени способствует совершенствованию грамматического строя речи обучающихся.

Литература

1. Бабайцева, В.В. (2011) Система членов предложения в современном русском языке. М.: ФЛИНТА: Наука.
2. Бабайцева, В.В. (1979) Русский язык. Синтаксис и пунктуация. М.: Просвещение.
3. Виноградов, В.В. (1954) Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения, *Вопросы языкознания*. 1954, 1, 3–29.
4. Выготский, Л.С. (2001) Мышление и речь. М.: Лабиринт.
5. Дейкина, А.Д. (2019) Аксиологическая методика: Монография. М.: МПГУ.
6. Золотова, Г.А. (1968) О структурных основаниях синтаксической синонимии, *РЯШ*. 1968, 6, 6
7. Криворотова, Э.В. (2012) Развитие лингвистического мышления и интеллекта школьника как условие становления языковой личности. Теория и практика преподавания русского языка в учебных заведениях всех типов: коллективная монография, посвященная 85-летию профессора М.Р. Львова. М.: МПГУ, 126–134.
8. Криворотова, Э.В. (2005) Познавательные задачи на уроках грамматики, *Русский язык в школе*, 2005, 3, 10–14.

9. Криворотова, Э.В. (2024) Феномен лингвистическое мышление в контексте школьного языкового образования. М.: Экон-Информ.
10. Львов, М.Р. (1997) Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение.
11. Львов, М.Р. (2000) Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия.
12. Трегубова, Л.С. (2017) Реализация взглядов М.Р. Львова на проблему развития синтаксического строя речи младших школьников в практике современной начальной школы, *Школа будущего*. 2017, 90–97.
13. Ушакова, О.С., Лаврентьева, А.И. (2019) Метаязыковая деятельность в процессе формирования языковой способности дошкольников. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 2019, 3 (63), 72–75.



УДК 159.9.072.432

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

Курганова Е.А.

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет»

г. Москва

KurganovaEA@mgpu.ru

Аннотация. В статье проводится теоретический анализ и раскрываются прикладные вопросы профилактики и коррекции нарушений эмоционально-личностной сферы у детей, находящихся на воспитании в учреждениях социальной поддержки закрытого типа. Показывается, что дети, находящиеся длительное время в закрытых учреждениях, сталкиваются с необходимостью дальнейшей интеграции в социальное сообщество, но имеют множество ограничений, связанных с социально-психологическими, биологическими и педагогическими факторами. Поясняются причины основных сложностей, накладывающих отпечаток на процесс социализации и их связь с патологическими проявлениями характера воспитанников, отсутствием у них развитых форм общения и взаимодействия с окружающими. Дается характеристика основных эмоциональных нарушений воспитанников детских домов и интернатов, таких как агрессивное поведение, эмоциональная холодность, отчужденность, враждебность по отношению к сверстникам и взрослым, неспособность к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций. Описываются научные взгляды на формирование у ребенка эмоционального и социального благополучия на ранних возрастных этапах

таких исследователей, как Л. И. Божович, Дж. Боулби, Э. Эриксон и др. Подчеркивается важность положительного эмоционального опыта ранних отношений с близкими взрослыми, эмоционального отклика с их стороны на потребности и просьбы ребенка. Разъясняются особенности эмоционального состояния ребенка в условиях депривации и госпитализма. Раскрывается механизм возникновения надежной привязанности и описываются факторы ее разрушающие. Описываются условия профилактики возможных эмоциональных нарушений в ранние возрастные периоды у детей в сложных жизненных обстоятельствах, оставшихся в младенческом, либо раннем возрасте без близких взрослых. Раскрываются наиболее востребованные формы и методы коррекции с детьми разных возрастных групп, воспитывающихся в учреждениях социальной поддержки. Приводятся результаты исследования эмоциональной сферы воспитанников учреждения социальной поддержки младшего школьного возраста, представлен пример модели оказания психолого-педагогической помощи детям, находящимся в учреждениях социальной поддержки и имеющих эмоциональные нарушения.

Ключевые слова: эмоциональные нарушения, дети-социальные сироты, воспитанники учреждений социальной поддержки, модель психолого-педагогической помощи.

PREVENTION AND CORRECTION OF EMOTIONAL DISORDERS IN CHILDREN OF SOCIAL SUPPORT INSTITUTIONS

Kurganova E.A.

assistant professor

Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University

Moscow

KurganovaEA@mgpu.ru

Annotation. The article provides a theoretical analysis and explores the applied issues of preventing and correcting emotional and personal disorders in children who

are being raised in closed-type social support institutions. It demonstrates that children who have spent extended periods of time in closed institutions face the challenge of further integration into the social community, but they also face numerous limitations related to socio-psychological, biological, and pedagogical factors. The article explains the underlying causes of the main difficulties that affect the process of socialization and their correlation with the pathological characteristics of the students, as well as their lack of developed communication and interaction skills. The article provides a description of the main emotional disorders in children from orphanages and boarding schools, such as aggressive behavior, emotional coldness, alienation, hostility towards peers and adults, and an inability to resolve conflicts constructively. The article also describes the scientific views of researchers such as L. I. Bozhovich, J. Bowlby, E. Erikson, and others on the development of emotional and social well-being in children at an early age. The article emphasizes the importance of positive emotional experiences in early relationships with close adults and their emotional responses to the needs and requests of children. The article explains the features of a child's emotional state in conditions of deprivation and hospitalism. It reveals the mechanism of the emergence of a secure attachment and describes the factors that destroy it. The article describes the conditions for preventing possible emotional disorders in early childhood in children who have experienced difficult life circumstances and have been left without close adults at an early age. It also explores the most effective forms and methods of correction for children of different age groups who are being raised in social support institutions. The article presents the results of a study of the emotional sphere of students at a social support institution for primary school age, and provides an example of a model for providing psychological and pedagogical assistance to children in social support institutions who have emotional disorders.

Keywords: *emotional disorders, social orphans, students from social support institutions, a model of psychological and pedagogical assistance.*

Введение

Проблема профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у детей,

живущих в закрытых учреждениях, является актуальной для психологии и педагогики, поскольку тесно связана с формированием личности и необходимостью подготовки детей к дальнейшей интеграции в социум. Нарушения в развитии эмоциональной сферы детей можно разделить на три группы: расстройства настроения, расстройства поведения, нарушения психомоторики (Карелина, 2004; Мисоченко, 2013). Последствия эмоциональных нарушений, усиленные биологическими и педагогическими факторами, а также спецификой жизни ребенка в ограниченном замкнутом коллективе, достаточно серьезны. Прежде всего, это искажение характера и форм общения со взрослыми и сверстниками, затрудняющее процесс социализации и становления личности, девиантное и делинквентное поведение в более старшие возрастные периоды.

Подавляющее большинство исследователей отмечают в качестве основных эмоциональных нарушений детей, воспитывающихся в детском доме или интернате, высокий уровень агрессивности, эмоциональную холодность, тревожность и враждебность по отношению к взрослому, аффективность поведенческих проявлений, неспособность к конструктивному выходу из конфликтных ситуаций (Бобров, Уласень, 2020; Jones, Everett, Hoffmann, 2024; Suh, Luthar, 2020). Эмоциональная сфера, как правило, слабо дифференцирована, а эмоции имеют примитивный и уплощенный характер. Все перечисленные особенности развития эмоциональной сферы воспитанников учреждений социальной поддержки негативно влияют на их социальную адаптацию (отношения в школе с одноклассниками и учителями), адаптацию к жизни. А.И. Захаров характеризовал эмоциональное неблагополучие детей-социальных сирот, то есть воспитывающихся в учреждениях социальной поддержки, как состояние, вызванное неразрешимыми личностными конфликтами (Захаров, 2006).

Безусловно, обобщив основные факторы, влияющие на появление и укрепление эмоциональных нарушений в детстве необходимо обратиться к ранним этапам психического развития ребенка и к теориям, объясняющим

становление эмоциональной сферы на ранних этапах онтогенеза, когда дети жили в своих семьях. Большинство воспитанников учреждений социальной поддержки попадают туда из дисфункциональных семей, т.е. семей, которые по причинам различного характера, не могут выполнять свои основные функции (в частности защиты и обеспечения безопасности жизни ребенка) должным образом (Bateva, 2014; Mphaphuli, 2023; Zhou, Lin, Guo, 2025). В эпигенетической концепции Э. Эриксона описываются наиболее важные психологические образования, которые представляют фундамент для благополучного эмоционального и социального развития в дальнейшем. У детей к концу младенческого возраста такой важнейшей психологической характеристикой выступает формирование базового доверия к миру (Эриксон, 2024). Это состояние формируется только у тех детей, к потребностям которых близкие взрослые были очень внимательны, окружали их лаской и заботой. И ребенок стал ощущать окружающий мир как дружелюбный и приходящий на помощь. Дети, чей жизненный путь начался в сложной обстановке дома ребенка или в неблагополучной семье воспринимают внешний мир как враждебный и чужой для них. Джон Боулби, теоретик, так же изучающий особенности поведения детей младенческого и раннего возраста в условиях депривации отмечал, что профилактикой эмоциональных нарушений в более старшем возрасте является формирование надежных эмоциональных отношений с близким взрослым в младенческом возрасте. Он дал характеристику этому состоянию как надежной привязанности (Боулби, 2016).

У дошкольников и младших школьников, воспитывающихся в государственных учреждениях, надежная привязанность с близким взрослым не возникает, в силу сложившихся обстоятельств и устоявшейся системы воспитания детей в таких учреждениях. Воспитатели сменяют друг друга. Часто смены длятся сутками, и дети видят воспитателей раз в несколько дней, что не способствует укреплению эмоциональных связей с конкретным взрослым (Шульга, 2022).

Для развития психического здоровья детей необходима здоровая и

благоприятная семейная обстановка. Позитивная атмосфера в семье, такая как открытое общение, крепкие межличностные отношения между родителями и детьми, гармония и сплоченность, способствует формированию у детей здоровых привычек. Дети, растущие в неблагополучных семьях, подвержены риску развития психических заболеваний, которые, если их не лечить, могут привести к долгосрочным проблемам с психическим здоровьем, таким как депрессия и тревожность (Листик, 2014; Oshri, 2015; Butler, Quigg, Bates, Jones, Ashworth, Gowland, 2022). У детей, которые постоянно сталкиваются с конфликтами, агрессией, жестоким обращением, пренебрежением, домашним насилием и разлукой с родителями из-за развода или из-за того, что родители имеют разные виды зависимости, ведут асоциальный образ жизни, могут возникнуть поведенческие и эмоциональные проблемы (Khaleque, 2017; Fraga, Soares, Peres, Barros, 2021; Mphaphuli, 2023; Grama, Georgescu, Coşa, Dobrean, 2024).

Все чаще учеными и практиками обсуждается и реализуется идея участия волонтеров в налаживании общения с детьми в домах ребенка и детских домах. Главное условие, приходить к конкретному ребенку на постоянной основе. На сегодняшний день, это лучший вид профилактических мероприятий, предупреждающий возникновение грубых эмоциональных нарушений в силу несформированной привязанности. В младенчестве и раннем возрасте именно привязанность к взрослому позволяет ребенку проявить самые важные для развития качества: любознательность и интерес к окружающему миру, отклик на сотрудничество с взрослым в предметно-орудийной деятельности, ориентация на взрослого как на образец действия с предметом и переживание эмоций радости и принятия в этом общении и сотрудничестве.

Л.И. Божович определяет потребность в общении в младенческом и раннем возрасте как главную социальную потребность ребенка (Божович, 2008). Дети вне семьи имеют очень ограниченные возможности к установлению теплых, доверительных контактов, что отражается на становлении эмоциональной сферы и социальном развитии.

У дошкольников и младших школьников эмоциональные нарушения проявляются в пассивном отношении к окружающему миру, низкой эмоциональной вовлеченности в предметную деятельность и общение, эмоциональной глухоте. Сплав нереализованной в раннем возрасте потребности в любви, признании и дефицита эмоционально-личностного общения со взрослым приводит к эффекту физического «прилипания» к посторонним людям, нарочитым попыткам любым способом обратить на себя внимание. Отсутствие эмпатических тенденций и неадекватность эмоционального реагирования порождают нарушения межличностных отношений, препятствуют формированию навыков речевой коммуникации.

Постановка проблемы

Проблема исследования заключается в противоречии между запросами практики в связи с наличием выраженных эмоциональных нарушений у большинства воспитанников учреждений социальной поддержки, нуждающихся в оказании комплексной помощи, и отсутствием разработанной и внедренной модели профилактики и коррекции вышеперечисленных особенностей психического развития детей, живущих в учреждениях социальной поддержки.

Все это настойчиво требует активного внедрения в практику психолога, работающего с данными категориями детей эффективных средств коррекции. Однако опыт использования в раннем и дошкольном возрасте специализированных групповых комплексов, направленных на профилактику и коррекцию отдельных отклонений (тревожности, агрессивности, нарушений общения и прочих) выявил лишь очень незначительную их эффективность (Tap & Vaiouli & Ochoa, 2011). Как показали наши исследования, более продуктивным является подход, при котором профилактика и коррекция эмоциональных нарушений создается комплексной поддержкой воспитанников, включающей не только занятия психолога с детьми, направленные на профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений, но и консультативные, просветительские мероприятия с другими субъектами воспитательного процесса в учреждении (воспитателями, административным звеном).

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать трехуровневую модель оказания психолого-педагогической помощи воспитанникам учреждений социальной поддержки, имеющих эмоциональные нарушения.

Методы исследования

С целью диагностики эмоциональной сферы воспитанников учреждений социальной поддержки были использованы наблюдение, метод тестов, опрос, проективный метод, метод экспертной оценки. Диагностические методики, построенные на основе данных методов: детский вариант шкалы явной тревожности CMAS в адаптации А.М. Прихожан, тест руки Э. Вагнера (Башкирова, 2022).

Результаты исследования

В исследовании приняли участие воспитанники младшего школьного возраста (8-11 лет) из учреждения социальной поддержки г. Долгопрудного в количестве 30 человек (18 мальчиков и 12 девочек). Большинство детей выборки впервые были изъяты из семьи и попали в стационарное отделение социально-реабилитационного центра в период их поступления в школу, что обострило проблему нарушений в эмоциональной сфере. Для определения особенностей развития эмоциональной сферы с воспитанниками была проведена психологическая диагностика и разработана модель оказания комплексной психолого-педагогической помощи со стороны специалистов центра. Представим результаты диагностики эмоциональной сферы.

С помощью метода экспертной оценки основных эмпирических индикаторов эмоциональной сферы, выделенных А.Б. Леоновой, были выделены 10 биполярных шкал: агрессивность-миролюбие, конформизм-лидерство, безучастность-увлеченность, индивидуализм-сотрудничество, неэмоциональность-эмоциональность, возбудимость-спокойствие, плохое настроение-хорошее настроение, мрачность-жизнерадостность, грусть-веселье, несчастье-счастье (Леонова, 1984). Каждая шкала оценивалась от 0 до 10 баллов, где крайние значения означали выраженность одного из полюсов шкалы. Мы

определили средние значения выраженности каждой шкалы и преобладание в эмоционально-личностной сфере воспитанников учреждений социальной поддержки одного из полюсов. На рисунке 1 представлены средние значения по выборке всех шкал методики.



Рисунок 1 – Средние значения выраженности проявлений эмоционально-личностной сферы воспитанников младшего школьного возраста учреждений социальной поддержки

Анализ рисунка показывает, что средние балльные значения находятся в диапазоне от 2,1 до 5,2, то есть сдвинуты в сторону левого полюса представленных шкал. Самое наименьшее среднее значение было получено по шкале «Безучастность-увлеченность». Воспитанники учреждений социальной поддержки, как правило, испытывали сложности с поиском занятий, которые их могли занять, увлечь. Эта шкала показывает уровень мотивации ребенка к занятиям группы. Дети чаще проявляли безынициативность, отсутствие интереса к предлагаемым занятиям. На втором месте с низкими средними значениями шкала «Агрессивность-миролюбие» (см. рис.1, 3,1 балла). Данный показатель рассматривается как проявление по отношению к другим запугивающих или разрушительных действий. Важно отметить, что в выборке мальчиков было больше, чем девочек; у мальчиков значения по этой шкале чаще были крайними, чаще проявлялась склонность к проявлению агрессии, чем у девочек. Воспитанницы учреждений социальной поддержки в большинстве

проявляли ситуативную агрессию, детей, готовых уладить конфликт в учреждении социальной поддержки не наблюдалось.

Большинство проявлений эмоционально-личностной сферы у воспитанников выражены в шкалах методики в пределах от 3 до 4 баллов. Можно сделать вывод, что в среднем у младших школьников - воспитанников учреждений социальной поддержки преобладает пессимистический настрой, неудовлетворенность жизнью, негативное восприятие происходящего в жизни, легкая печаль, склонность к тревожности, неустойчивое настроение, эмоциональная возбудимость, зависимость от мнения группы. По двум шкалам средние значения находятся в диапазоне от 4,5 до 5,2 баллов, что ближе к промежуточным значениям: (см. рис.1) «индивидуализм-сотрудничество», «неэмоциональность-эмоциональность», что трактуется, что воспитанники тянутся к другим людям, но неохотно сотрудничают, умеренная эмоциональность, адекватность. По шкале «неэмоциональность-эмоциональность» диапазон значений имел высокий разброс: были воспитанники у которых наблюдались крайние значения эмоциональности (с ярким выражением эмоций, плачем, беспричинным смехом и т.п.), но преобладали дети с ничего не выражающим взглядом, невыраженной мимикой, при этом средние значения по выборке показали умеренную эмоциональность.

Уровень тревожности мы измеряли с помощью детского варианта шкалы явной тревожности CMAS в адаптации А.М. Прихожан. На рисунке 2 представлены результаты диагностики уровня тревожности воспитанников учреждений социальной поддержки.

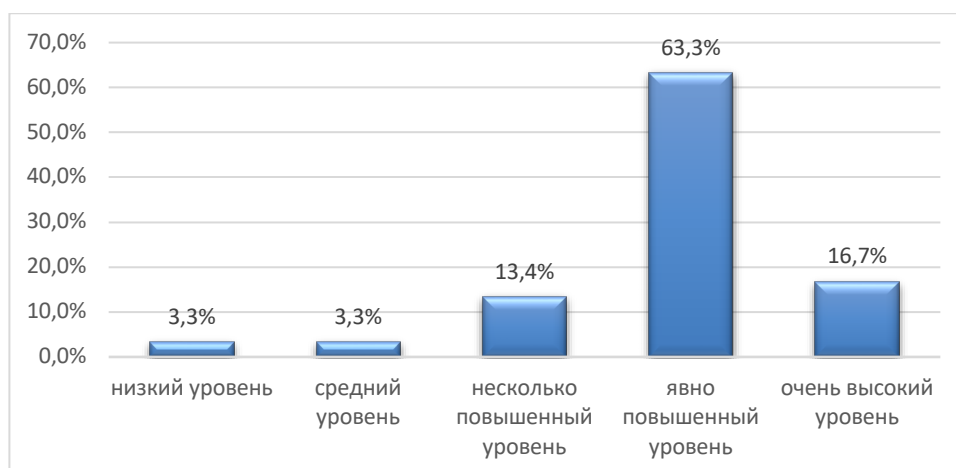


Рисунок 2 – Уровень тревожности воспитанников младшего школьного возраста учреждений социальной поддержки

Результаты диагностики выявили, что у большинства воспитанников тревожность явно повышена (см. рис. 2, 63,3%). На втором месте процент младших школьников с очень высоким уровнем тревожности, их можно отнести к группе риска. В результате сложившейся трудной жизненной ситуации они очень тяжело переживают свое положение. На третьем месте по численности дети с несколько повышенным уровнем тревожности, то есть тревожность связана с определенным кругом ситуаций, определенной сферой жизни. Меньше всего воспитанников имело низкий и средний уровень тревожности. Но, что касается низкого уровня тревожности, он может иметь защитный характер, что требует дополнительной диагностики с помощью других методик.

Методика тест руки Э. Вагнера является проективной и позволяет изучить особенности развития эмоционально-личностной сферы воспитанников младшего школьного возраста учреждений социальной поддержки. С помощью данного теста можно определить такие характеристики эмоционально-личностной сферы, как склонность к агрессии, директивности, страхам, эмоциональной и деловой коммуникации, зависимости от других, тревожности, демонстративности, активности и др. На рисунке 3 показан процент воспитанников, имеющих показатели развития эмоционально-личностной сферы выше нормативных. Каждый показатель брался за 100%.

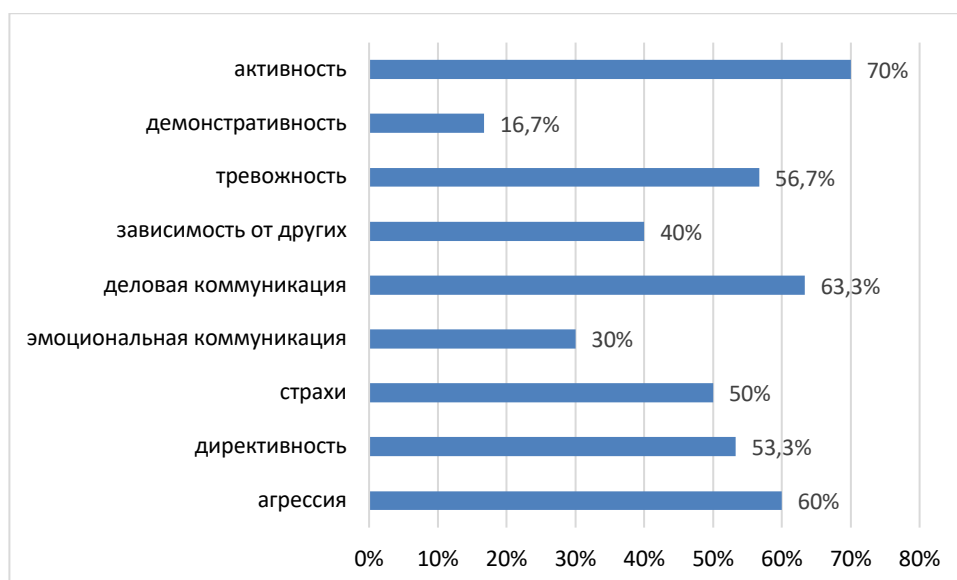


Рисунок 3 – Выраженность показателей эмоционально-личностной сферы младших школьников (тест Э. Вагнера)

Анализ рисунка 3 позволяет заключить, что у значительного числа младших школьников-социальных сирот, показатели развития эмоционально-личностной сферы выше нормативных значений. Высокий процент значений по категории «Активность» означает сниженное значение социума для человека, предпочтение взаимодействовать с физической средой, а не с социальной. Также высокий процент ответов по данной шкале, преобладающий над другими категориями, говорит о простоте внутреннего мира человека, его незрелости. Это отражает в целом особенности развития детей, так как они совершают много активных действий с предметами, игрушками и т.п. (примеры ответов воспитанников: рука берет ручку, рука стучит по двери, рука держит расческу и др.). Среди воспитанников были дети, показавшие высокие значения по категории «Демонстративность», это дети с истероидными чертами личности, желающие быть в центре внимания.

Мы выявили больше половины воспитанников с высоким уровнем тревожности (см. рис. 3, 56,7%). Это подтверждает результаты диагностики с помощью детского варианта шкалы явной тревожности CMAS (см. рис.2), в котором был выявлен высокий процент младших школьников с повышенной и очень высокой тревожностью.

На втором месте по выраженности показателей выше нормативных стоит

категория «Деловая коммуникация». В тесте руки категория «деловая коммуникация» и «эмоциональная коммуникация» отражают особенности общения. В случае деловой коммуникации преобладают ответы формального общения, в котором коммуникатор желает поделиться информацией, хочет быть понятым, принятым. В эмоциональном общении у коммуникатора проявляется желание общаться с другими, проявлять заботу и привязанность. У воспитанников учреждений социальной поддержки преобладает стремление к деловому общению над эмоциональным. Лишь у 30% (см. рис. 3) воспитанников высокий уровень ответов по категории «эмоциональная коммуникация», выражена потребность в эмоциональной привязанности, желание сотрудничать с другими, а не просто поверхностно общаться, как при деловой коммуникации.

У половины детей младшего школьного возраста из нашей выборки по тесту Э. Вагнера были выявлены высокие показатели по категории «страхи». Эта категория отражает страх перед ответным ударом, агрессией со стороны окружающих людей. Это связано с негативным опытом проживания в дисфункциональных семьях, перенесением физического и психологического насилия.

Категории директивность и агрессия являются по тесту Э. Вагнера показателями агрессивного поведения при условии низких значений по категориям деловой, эмоциональной коммуникации, зависимости. У 53,3% (см. рис. 3) воспитанников показатели выше нормативных по директивности, в этой категории рука выступает как руководящая, управляющая, отдающая команды другим. У 60% воспитанников высокие значения по шкале «Агрессия», ответа были связаны с нанесением повреждений, угрозой, нападением и т.п.

Обобщив результаты диагностики по тесту Э. Вагнера можно сказать, что у значительного числа воспитанников учреждений социальной поддержки выражены в эмоциональной сфере тревожность, страхи угрозы нападения. Они предпочитают взаимодействие с физической средой, чем с людьми. В конфликтах склонны к проявлению физической агрессии, либо зависимости, конформизму.

Анализ всех диагностических методик и сопоставление результатов диагностики позволяет прийти к выводу, что у воспитанников учреждений социальной поддержки преобладают негативные эмоции (грусть, мрачность, плохое настроение, ситуативная и личностная тревожность). Они склонны к проявлению агрессии в конфликтных ситуациях, предпочитают взаимодействие с физической средой, чем с социальной, имеют низкую мотивацию к вовлечению в разные виды деятельности. Выводы, полученные в результате диагностики позволяют сделать заключение о нарушениях в развитии эмоциональной сферы у воспитанников учреждений социальной поддержки, что говорит о необходимости создания не просто программы коррекции, а модели оказания психолого-педагогической помощи.

Воспитанникам учреждений социальной поддержки с нарушениями развития нервной системы или с риском их развития может быть оказана поддержка на разных уровнях. Трехуровневая модель, которая служит основой для организации поддержки, включает профилактику на первичном, вторичном и третичном уровнях:

- Первичная профилактика включает в себя стратегии и программы, направленные на предотвращение возникновения проблем, ориентированные на всех воспитанников, предоставляющие им и всему персоналу учреждения социальной поддержки прочную основу для обучения правильному поведению и не требующие больших затрат на одного человека. К таким программам относятся программы позитивной поведенческой поддержки, проекты по улучшению психологического климата, а также сотрудничество между специалистами учреждения социальной поддержки, школой и местным сообществом.

- Вторичная профилактика включает в себя программы, направленные на снижение частоты или интенсивности возникновения проблем, нацеленные на устранение изменяемых факторов, которые подвергают воспитанников риску (например, агрессивное или насильственное поведение), и требующие умеренных затрат на одного человека. На этом уровне около 10–15 %

воспитанников могут нуждаться в более интенсивной поддержке. Например, это могут быть занятия по разрешению конфликтов, программы взаимного обучения и тренинги по развитию социальных навыков.

- Третичная профилактика включает в себя программы, направленные на устранение уже возникших проблем (т.е. коррекцию), сокращение их продолжительности и предотвращение негативных последствий. Программы в значительной степени индивидуализированы и ориентированы на воспитанников, обеспечивают эффективную и оперативную помощь тем, кто в ней больше всего нуждается, и требуют более высоких затрат на одного ребенка. Примерно у 30-40% воспитанников наблюдаются хронические проблемы, требующие более интенсивной поддержки. К таким программам относятся комплексные услуги, индивидуальный функциональный анализ поведения и индивидуальные планы управления поведением.

Работа по созданию благоприятных условий для воспитанников с эмоциональными и поведенческими расстройствами может быть особенно сложной задачей из-за необходимости комплексного подхода для эффективного удовлетворения множества потребностей (Erofeeva, Belyakova, Ukolova, Kozlitina, Bazhdanova, Kalinina, 2021). В мероприятиях, направленных на развитие и коррекцию эмоциональной сферы необходимо участие всех субъектов воспитательного процесса учреждения социальной поддержки. Необходима поддержка как со стороны воспитателей, так и со стороны администрации, так как именно руководители учреждения играют первостепенную роль в создании игровой и развивающей среды, богатой разными стимулами, вызывающими у детей интерес.

Чем раньше реализуются разные уровни профилактических мероприятий, тем больше возможностей предупредить развитие тяжелых эмоциональных нарушений. Если говорить о конкретных подходах к организации и содержанию занятий с детьми дошкольного возраста, то многие психологи, работающие с данной категорией воспитанников, отмечают приоритет индивидуальных форм работы над групповыми или их комбинацию. Так как нехватка внимания и

совместной деятельности с взрослым часто создают конкурентную обстановку на занятиях среди детей, растущих без близких. И наоборот, любое индивидуальное занятие с ребенком позволяет ему почувствовать заинтересованность со стороны взрослого. Получить так необходимые ему внимание и поддержку. В содержательном отношении наиболее востребованными подходами являются игровая коррекция, сказкотерапия, психогимнастика (Листик, Курганова, 2021). Данные подходы можно использовать как синтез техник и упражнений, так и выбирать один из них. Данные подходы к коррекции и профилактике эмоциональной сферы позволяют учитывать возрастные особенности детей, создавать атмосферу заинтересованности. Отмечается, что использование комбинированных подходов в процессе профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста является более эффективным, чем использование одного подхода. Воспитанникам социальных учреждений крайне необходимо в игровой обстановке расширять диапазон эмоциональных реакций, от лица разных персонажей передавать чувства героев, разыгрывать интересные и важные для них сюжеты.

Заключение

Эмоциональные нарушения у детей в детских домах и интернатах серьезно влияют на их социализацию и адаптацию. Основные проблемы включают высокий уровень агрессии, эмоциональную холодность, тревожность, враждебность и примитивность эмоций. Эти нарушения затрудняют общение и сотрудничество с окружающими, что негативно сказывается на их жизни и учебе.

Большинство детей попадают в учреждения социальной поддержки из дисфункциональных семей, где не было должного внимания и заботы. Это приводит к формированию базового недоверия к миру и эмоциональной депривации. В учреждениях дети не получают стабильной привязанности к взрослым, что усугубляет их проблемы.

Исследование показало, что у детей младшего школьного возраста из

учреждений социальной поддержки преобладает пессимизм, тревожность и неудовлетворенность жизнью. Повышенная тревожность и агрессия выявлены более, чем у половины детей. Также у большинства воспитанников отмечены страхи и предпочтение взаимодействия с физической, а не с социальной средой.

Эффективными методами работы с дошкольниками и младшими школьниками являются индивидуальные занятия, игровая коррекция, сказкотерапия и психогимнастика. Комбинированные подходы позволяют учитывать возрастные особенности детей и создавать атмосферу заинтересованности.

Эмоциональные нарушения у детей в закрытых учреждениях требуют комплексного подхода и участия всех субъектов воспитательного процесса. С этой целью нами разработана трехуровневая модель профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у воспитанников. Мы считаем, что необходимо создавать благоприятные условия, обеспечивать стабильные эмоциональные связи и проводить систематические коррекционные мероприятия.

Литература

1. Башкирова, Е.Н. (2022) Методики диагностики эмоциональной сферы младших школьников: психологический практикум. М.: МПГУ.
2. Бобров, А.Е., Уласень, Т.В. (2020) Воспитанники учреждений социальной защиты: дифференцированная оценка психических расстройств и психотравмирующих факторов. Результаты оригинального исследования. *Российский психиатрический журнал*, 2. Получено с URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanniki-uchrezhdeniy-sotsialnoy-zaschity-differentsirovannaya-otsenka-psihicheskikh-rasstroystv-i-psihotravmiruyuschih>
3. Божович, Л.И. (2008) Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Питер.
4. Боулби, Дж. (2016) Создание и разрушение эмоциональных связей: руководство практического психолога. М.: Канон+.
5. Захаров, А.И. (2006) Происхождение и психотерапия детских неврозов. СПб.: изд-во КАРО.

6. Карелина, И.О. (2004) Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция. *Ярославский педагогический вестник*, 1-2 (38). Получено с URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-narusheniya-v-doshkolnom-vozraste-i-ih-korreksiya-1>
7. Леонова, А.Б. (1984) Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во Моск. ун-та.
8. Листик, Е.М. (2014) Влияние стиля воспитания на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучени*, 6, 53-58.
9. Листик, Е.М., Курганова, Е.А. (2021) Коррекция тревожности у детей дошкольного возраста в учреждениях интернатного типа. *Номинум*, 3, 30-39.
10. Мисоченко, М.С. (2013) Нарушения эмоциональной сферы у детей, воспитывающихся в условиях социально-реабилитационных центров. *Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. Получено с URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003590>
11. Эриксон, Э.Г. (2024) Полный цикл жизни: 16+. СПб: Питер.
12. Шульга, Т.И. (2022) Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт.
13. Bateva, S. (2014) Delinquent behaviour of children from dysfunctional families. *IJCRSEE*. 2. Получено с: <https://cyberleninka.ru/article/n/delinquent-behaviour-of-children-from-dysfunctional-families>
14. Butler, N., Quigg, Z., Bates, R., Jones, L., Ashworth, E., Gowland, S. et al. (2022). The contributing role of family, school, and peer supportive relationships in protecting the mental wellbeing of children and adolescents. *Sch. Ment. Heal*, 14, 776–788.
15. Erofeeva, M. & Belyakova, N. & Ukolova, L. & Kozlitina, I. & Bazhdanova, Y. & Kalinina, N. (2021). Development of health-saving competencies

in students from dysfunctional families as a factor of socialization and formation of a healthy behavior model.

16. Fraga, S., Soares, S., Peres, F.S., Barros, H. (2021). Household dysfunction is associated with bullying behavior in 10-year-old children: do socioeconomic circumstances matter? *J. Interpers*, 37, 13877-13901.

17. Grama, D.I., Georgescu, R.D., Coşa, I.M., Dobrean, A. (2024). Parental risk and protective factors associated with bullying victimization in children and adolescents: a systematic review and Meta-analysis, *Clin. Child. Fam. Psychol. Rev.* 27, 627–657.

18. Jones, M.S., Everett, H.D., Hoffmann, J.P. (2024). The combined effects of adverse childhood experiences and neighborhood quality on child health and well-being. *Child Abuse Negl*, 154.

19. Khaleque, A. (2017) Perceived parental hostility and aggression, and children's psychological maladjustment, and negative personality dispositions: A Meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 977–988.

20. Mphaphuli, L. (2023). The Impact of Dysfunctional Families on the Mental Health of Children.

21. Oshri, A. (2015) Child maltreatment types and risk behaviors: Associations with attachment style and emotion regulation dimensions. *Personality and Individual Differences*. 73, 127–133.

22. Suh, B., Luthar, S.S. (2020). Parental aggravation may tell more about a child's mental/behavioral health than adverse childhood experiences: using the 2016 National Survey of children's health. *Child Abuse Negl* 101.

23. Tan, Paulo & Vaiouli, Potheini & Ochoa, Theresa. (2011). Emotional and Behavioral Disorders: Promoting Prevention and Positive Interventions in School Settings. *Education Policy Brief, Center for Evaluationa and Educational Policy*. 9.

Получено

c

URL:

https://www.researchgate.net/publication/283351254_Emotional_and_Behavioral_Disorders_Promoting_Prevention_and_Positive_Interventions_in_School_Settings/citation/download

24. Zhou, Q, Lin, C. and Guo, X. (2025) Family dysfunction, parenting stress, and child mental health: associations with bullying involvement and the moderating role of neighborhood support. *Front. Psychol*, 16.



УДК 372.8

ЦИФРОВОЙ ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Курлыгина О. Е.

кандидат педагогических наук,

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Kurlyginaoe@mgpu.ru

Степанова Ю. А.

магистрант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

StepanovaYUA@mgpu.ru

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению понятия поликодовый текст (ПТ), представленного в цифровом формате и особенностям его использования на уроках русского языка в начальной школе. Авторы считают, что использование цифрового поликодового текста поможет разнообразить и оптимизировать процесс обучения правописанию, сделав его более увлекательным и эффективным, а также снизить возможные риски. В статье рассматривается баланс между традиционным подходом в обучении орфографии и применением современных средств. Представлены различные инструменты создания ПТ. Статья предназначена для учителей, исследователей и студентов, интересующихся современными подходами к*

обучению и методам повышения образовательной эффективности.

Ключевые слова: поликодовый текст, цифровой поликодовый текст, современные образовательные технологии, традиционный метод обучения, урок русского языка, начальная школа.

DIGITAL POLYCODE TEXT IN THE PRACTICE OF TEACHING SPELLING TO ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Kurlygina O. E.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

Kurlyginaoe@mgpu.ru

Stepanova Y. A.

Master's student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

StepanovaYUA@mgpu.ru

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the concept of polycode text (PT) presented in digital format and the features of its use in Russian language lessons in primary school. The authors believe that the use of digital polycode text will help diversify and optimize the spelling learning process, making it more engaging and effective, while also mitigating potential risks. The article explores the balance between traditional approach to spelling instruction and the use of modern tools. Various tools for creating PT are presented. The article is intended for teachers, researchers, and students interested in modern approaches to teaching and methods for enhancing educational effectiveness.*

Keywords: *polycode text, digital polycode text, modern educational*

technologies, traditional teaching method, Russian language lesson, primary school.

Введение

Изучение правописания является неотъемлемой частью начального языкового образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования декларирует орфографическую грамотность младших школьников как одно из важнейших метапредметных умений: «...овладение...основными нормами литературного языка (...орфографическими,...); приобретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний...» (ФГОС НОО).

Методическая наука на различных этапах своего развития, опираясь на исследования в области педагогики и психологии, предлагала множество способов улучшения работы над орфографией младших школьников (Д.Н. Богоявленский, Н.С. Рождественский, В.В. Репкин, М.С. Соловейчик и другие). «Освоение орфографической системы русского языка всегда представляло трудность для учеников, а методика организации обучения правописанию порождала у учителя целый ряд вопросов: Как уменьшить количество орфографических ошибок в детских работах? Как научить школьников проверять написанное? Как сформировать у них внимание к орфографическому образу слова?» - размышляет О.Е. Курлыгина (Курлыгина, 2017, с. 36).

Изучение правописания и развитие грамотности в школе основывается на работе школьников с орфограммой – местом в слове, где существует выбор написания. Ученики начальных классов должны осознать и усвоить суть различных типов орфограмм, научиться выявлять их отличительные признаки и, исходя из этого, применять соответствующие орфографические правила.

К сожалению, в современном мире утрачивается практическая ценность изучения русского языка. Снижение собственной мотивации к урокам русского языка учащиеся объясняют тем, что орфография и правила написания слов не нужны им в повседневной жизни: есть редактор в компьютере, рукой писать практически не требуется. Отсутствие интереса к русскому языку, стремления знать его и совершенствовать приводит к тому, что ученики перестают считать

этот предмет ярким и любимым, соответственно, их грамотность снижается вслед за снижением мотивации.

Постановка проблемы

Развитие орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка является важнейшей задачей системы образования, которая, несомненно, реализуется в соответствии с нормативными документами. Однако анализируя учебно-методические комплексы по русскому языку, можно сделать вывод, что в учебниках преобладают стандартные, традиционные упражнения, которые в силу своего однообразия могут стать неинтересными младшим школьникам. Для того, чтобы учителю добиться результата в обучении правописанию, необходимо совершенствовать образовательный процесс, включать в него задания нетрадиционного характера, проблемные, занимательные, составленные с учётом высокой степени трудности.

Цель исследования

Цель исследования – рассмотреть применение цифрового поликодового текста (ПТ) в качестве средства обучения младших школьников правописанию и проверить его эффективность.

Результаты исследования

Традиционный подход на уроках русского языка при обучении правописанию до сих пор присутствует. Он основывается, прежде всего, на организации работы по обеспечению запоминания правил (заучиванию) и написании диктантов как основного орфографического упражнения. Этот метод обучения имеет свои преимущества: ученики осваивают четкие правила-инструкции, которым нужно следовать при решении орфографических задач; регулярные диктанты способствуют становлению способности воспринимать речь на слух и реализовывать ее в письменной форме в соответствии с законами языка, школьники постепенно обретают навыки самоконтроля. Кроме того, диктант по-прежнему остается основным диагностическим средством грамотности учащихся. Но традиционные методы не всегда увлекают учеников, постоянное повторение одних и тех же заданий приводит к снижению интереса

учащихся к урокам русского языка в целом.

Современные средства обучения находят свое применение во всех направлениях начального языкового образования.

Одним из современных подходов к обучению русскому языку, который может обладать значительным потенциалом при становлении орфографической грамотности младших школьников, является использование цифровых образовательных ресурсов, «возможности которых определяются следующим образом:

- активная наглядность;
- оперативная обратная связь с обучающимися;
- оперативная обработка информации и результатов выполнения заданий в реальном времени;
- представление учебного контента с различной степенью детализации и с разной степенью сложности;
- самодиагностика достижений обучающегося и самоконтроль» (Курлыгина, Воеводина, 2023).

В этой связи можно рассмотреть ПТ, предъявленный в цифровом формате, в качестве одного из средств обучения правописанию.

Поликодовость текста В.Е. Чернявская предлагает понимать как сложный многоуровневый знак, интегрирующий в коммуникативное целое вербальные, визуальные, аудиальные и другие компоненты (Черняевская, 2009).

Т.Г. Орлова предлагает такое определение поликодового текста (ПТ): «Поликодовый текст – это высказывание, в котором сообщение закодировано семиотически разнородными средствами – вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспектах» (Орлова, 1995, с. 10).

ПТ представляет собой мощный инструмент в обучении, который позволяет передавать информацию разнообразными способами, что сделает обучение доступнее и привлекательнее. Учителя могут адаптировать

содержание ПТ, например, сочетать текст с аудиоматериалами и изображениями.

В наши дни невозможно представить подготовку учителя к уроку без использования различных инструментов, которые позволяют объединять видеоматериалы, аудиоматериалы, изображения и т.д. Для создания цифрового ПТ существует множество образовательных платформ, которые могут помочь при подготовке учителю конструировать увлекательный и динамический поликодовый текст (Wordwall, learningapps.org, PowerPoint).

Сайт Wordwall – это бесплатная онлайн-платформа, которая поможет учителю создавать интерактивные материалы для обучения. На платформе можно реализовывать задания различного характера: викторины, «найди пару», соедини, флеш-карты, анаграммы, парные совпадения и, в том числе, цифровой поликодовый текст (рис.1).

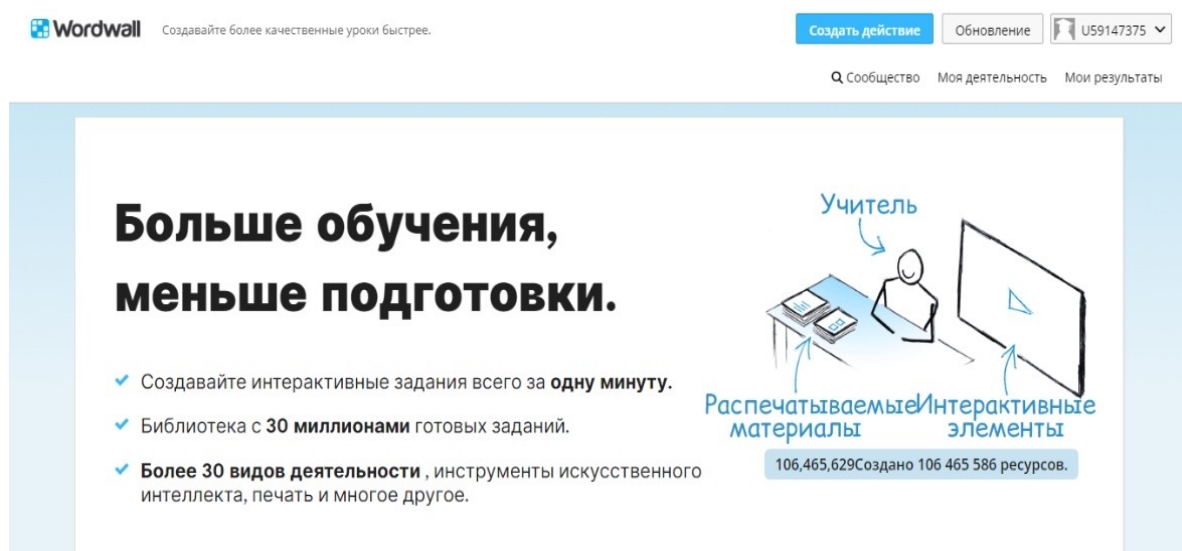


Рисунок 1 – Онлайн-платформа Wordwall

На данном сайте был разработан вариант цифрового ПТ для 3 класса, где ученики должны вписать верное слово опираясь на изображение. Само изображение находится слева от текста (рис. 2; рис. 3; рис. 4).

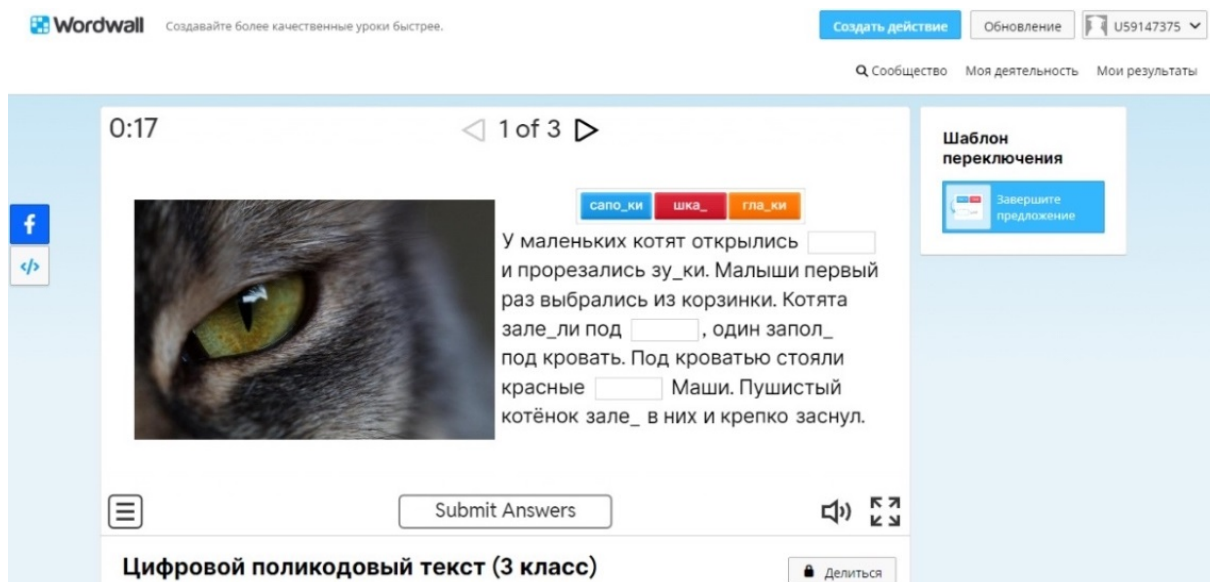


Рисунок 2 – Пример цифрового поликодового текста в Wordwall (1)

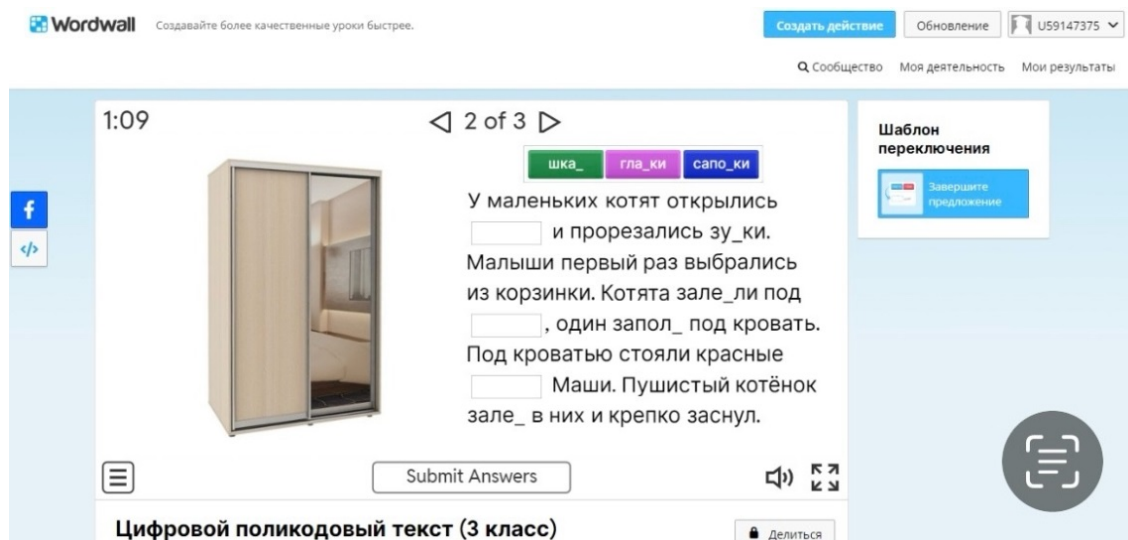


Рисунок 3 – Пример цифрового поликодового текста в Wordwall (2)

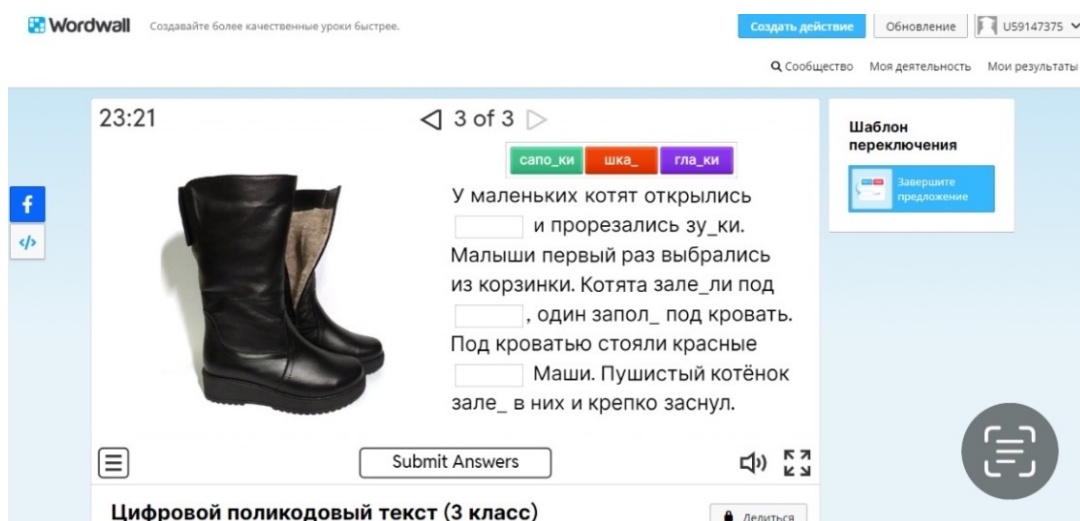


Рисунок 4 – Пример цифрового поликодового текста в Wordwall (3)

Цифровым ПТ можно воспользоваться и в начале урока, как заданием проблемного характера. Ученик получает возможность получать информацию не в готовом виде, как это происходит в традиционном методе обучения, а самому понимать, характеризовать, сопоставлять, осмысливать информацию.

Онлайн-сервис **Learningapps.org** – это приложение, позволяющее создать различные цифровые задания, которыми можно воспользоваться как в очном формате обучения, так и в дистанционном формате (рис.5).



Рисунок 5 - Онлайн-сервис Learningapps.org

Сервис поможет учителям сделать уроки более интенсивными, разнообразными и интересными. В learningapps.org можно разработать различные упражнения: хронологическую линейку, викторину с выбором ответа, заполнение пропусков, выполнение тестов и т.д. Представим вариант цифрового ПТ (безударные гласные), который был сконструирован в задании «Найти пару» (рис. 6).

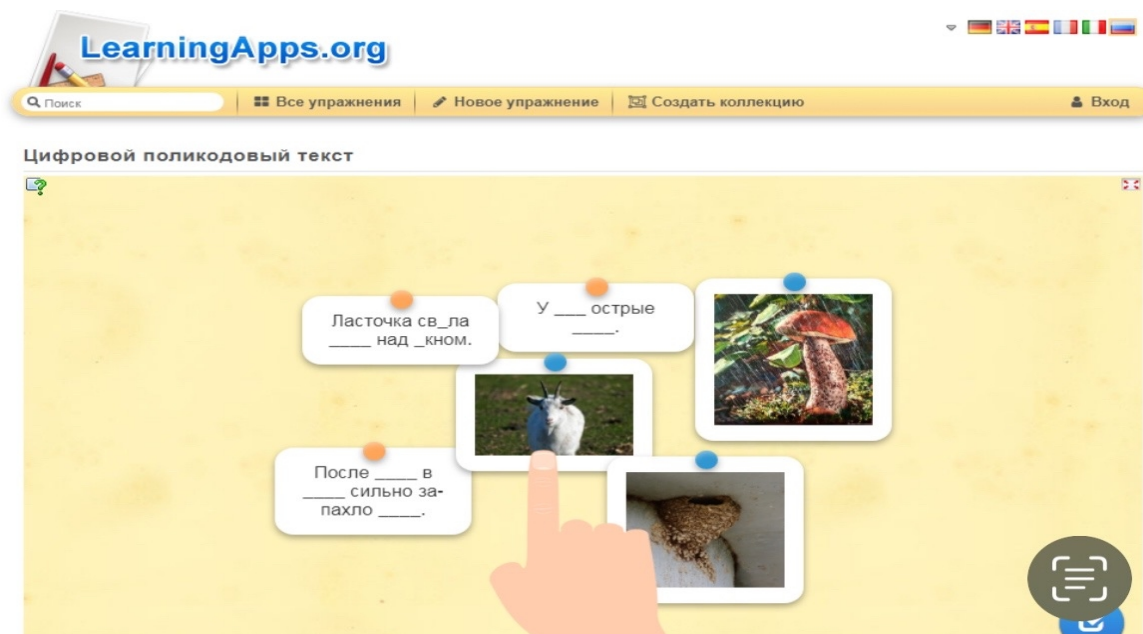


Рисунок 6 – Пример цифрового поликодового текста в Learningapps.org

Ученикам представлен не сразу готовый текст с картинками, которые уже стоят на своих местах, а именно, более усложненное задание, когда картинки нужно соединить еще и по смыслу.

Microsoft PowerPoint – это программа для создания электронных презентаций. Презентация состоит на основе слайдов, на которых можно разместить текст, изображение, звук, графику и т.д. (рис. 7).



Рисунок 7 - Microsoft PowerPoint

Программа отличный помощник учителю для создания цифрового поликодового текста, ведь в нем можно сочетать различные вербальные и невербальные средства. Ознакомимся с примером цифрового ПТ (рис. 8).

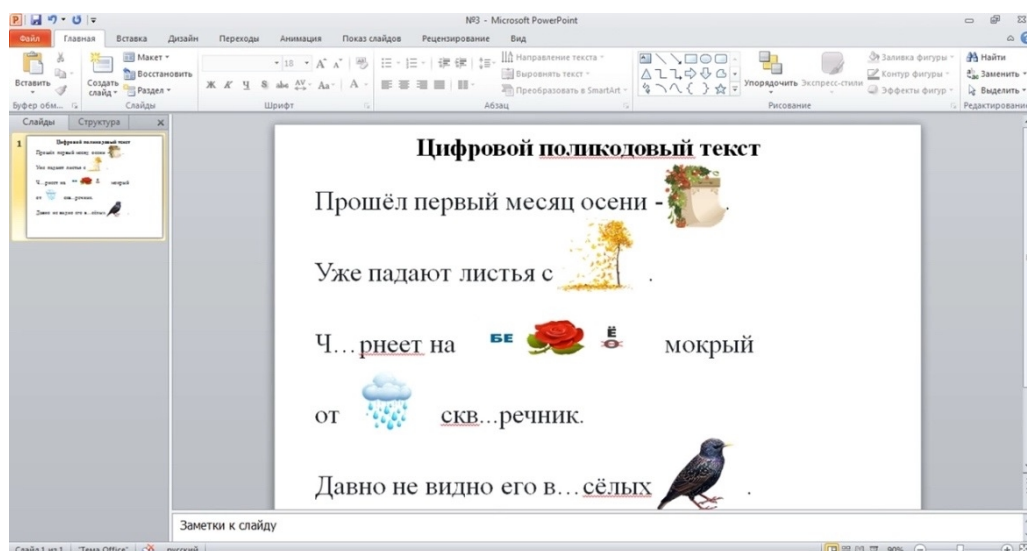


Рисунок 8 - Пример цифрового поликодового текста в Microsoft PowerPoint

Ключевыми условиями успешного использования цифрового ПТ на уроке являются

1. Компетентность учителя в работе, в создании цифрового ПТ;
2. Соответствие содержания цифрового ПТ теме урока;
3. Наличие всей необходимой материально-технической базы;
4. Заинтересованность учащихся.

Заключение

Применение цифрового поликодового текста, объединяющего совершенно различные виды информации, позволит значительно модернизировать процесс освоения правописания младших школьников, сделав его более результативным и увлекательным. Цифровой ПТ поспособствует более эффективному закреплению учебного материала и усилит восприятие учащихся.

Литература

1. Иванова, Е.А. (2022) Использование полимодальных (поликодовых) текстов в формировании орфографической грамотности учащихся начальных классов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Москва, 24 с.
2. Курлыгина О.Е., Воеводина, Т.В. (2023) Электронные образовательные ресурсы при обучении русскому языку: анализ платформ. *Начальная школа*, 2023, 4, 40-49.

3. Курлыгина, О.Е. (2017) О формировании комплекса орфографических умений. *Начальная школа*, 2017, 1, 35-40.
4. Орлова, Т.Г. (1995) Обучение жанрам поликодовых текстов в школе и в вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Москва, 16 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 года «Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования». Получено с <https://fgos.ru/>
6. Чернявская, В.Е. (2009) Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Либроком.



УДК 372.881.111.1

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМАЛЬНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ

Лазакович Ю.Ю.

кандидат психологических наук,

*Северо-кавказский филиал федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования*

"Белгородский государственный технологический университет

им. В.Г. Шухова"

г. Минеральные Воды

lazacoach@rambler.ru

Аннотация. В статье поднимаются вопросы необходимости обучения представителей цифрового поколения посредством визуального ряда, интерактивных техник. Описываются специфические особенности последних трех российских поколений в образовательной среде. Представлены взгляды сторонников и противников внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения. Обосновано сочетание традиционных и неклассических подходов. Изложены оптимальные техники преподавания поколению зуммеров в стиле «Перевернутого семинара». Описана новая роль педагога как наставника и куратора.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровое слабоумие, здоровьесберегающие технологии, классические и инновационные схемы обучения, продуктивные и репродуктивные методы, аналитические, стратегические, визуальные, информационные техники, перевернутый семинар.

ON THE OPTIMAL METHODS OF TEACHING GENERATION Z IN ENGLISH CLASSES AT COLLEGE

Lazakovich Y.Y.

Candidate of Psychological Sciences

North Caucasus branch of the Federal state

budget educational institution of higher education

"Belgorod state technological University named after V. G. Shukhov"

Mineralnye Vody

lazacoach@rambler.ru

Annotation. *The article raises the issue of the need to educate the digital generation through visual aids and interactive techniques. It describes the specific features of the last three Russian generations in the educational environment. The article presents the views of supporters and opponents of the introduction of information and communication technologies into the learning process. It substantiates the combination of traditional and non-classical approaches. The article presents optimal teaching techniques for the Z generation in the style of "Inverted Seminar." It also describes the new role of the teacher as a mentor and curator.*

Keywords: *digital technologies, digital dementia, health-saving technologies, classical and innovative learning schemes, productive and reproductive methods, analytical, strategic, visual, and information techniques, an inverted seminar.*

Введение

Перед каждым преподавателем английского языка в колледже среднего профессионального образования рано или поздно встает вопрос о поиске оптимальных методов обучения современных юношей и девушек в возрастном периоде от 17-20 лет. Результат анализа статей по данной тематике вызвал у меня как педагога несогласие. Получается, что основными тремя «китами» эффективного обучения на сегодняшний день являются: «визуализация»,

«геймификация» и «экшен», в виду того, что учащиеся описанного возраста относятся к цифровому поколению.

Генеральную мысль преобладающего большинства авторов можно сформулировать так: дети, рожденные в руках с гаджетами вместо погремушки, и «смартфон для них – это практически продолжение руки» (Веременко, 2020,1), имеют «фрагментарно-клиповое сознание», приводящее «человека к необходимости использования унифицированных, упрощенных схем мышления» (Чекун, Лушникова, 2015, 71). И, учитывая тот факт, что мы не можем «переформатировать» современных детей (Кролевецкая, 2021, 1), специалистам ничего не остается, кроме того, как видоизменить методы и формы подачи материала. В виду того, что продолжительность концентрации внимания не превышает 8 секунд (Веременко, 2020; Осипов, 2024) занятия необходимо дробить на модули (7-10 видов работы по 4 минуты советует Методический центр «Раменский дом учителя» (2021) или по 20-25 минут по Э. Кролевецкой (Кролевецкая, 2021)), внедрять как можно больше интерактивных мероприятий (Саленко, Рынкевич, 2025), максимально визуализированных (Кролевецкая, 2021; Чекун, Лушникова, 2015; Веременко, 2020; Осипов, 2024). И поскольку, «новое поколение предпочитает получать (и способно запоминать) «концентрированные» и максимально визуализированные знания» (Кролевецкая, 2021, 1), то «для каждой темы необходимо разрабатывать видео-сопровождение» (Чекун, Лушникова, 2015; Мирошкина, 2017). У педагога меняется роль: его воспринимают даже «не как наставника, а уже как партнера» (Саленко, Рынкевич, 2025).

Хочется особо подчеркнуть следующее: школьников и студентов следует обучать приготовленными руками преподавателей или найденными ими видеопродуктами с краткой, практичной, однозначной информацией. Данный подход невозможно сравнить ни с чем. Даже в кино- и телеиндустрии, где над одним проектом работают целые команды во главе с режиссером, решая аналитические, логические, логистические, художественные, экономические, политические вопросы (и все в одном проекте), ради того, чтобы аудитория

«поглотила» медиапродукт без всяких усилий. Здесь на память неизменно приходят слова В. Познера о современном телевидении, которое он остроумно назвал «конвейер плюс театр» (Олешко, 2006, с.9). Не вызывает сомнения тот факт, что просмотр телевизионных сюжетов носит развлекательный, а не созерцательный характер. Конечно, он может быть развивающим, расширяющим кругозор в зависимости от содержания фильма или программы. Но, в любом случае, зритель получает готовую информация без каких бы то ни было умственных усилий. Однако истинные, глубинные знания, хранящиеся в долговременной памяти, никогда не даются легко, без преодоления себя, привлечения силы воли, концентрации внимания. Имея опыт по ведению личностных и корпоративных тренингов, уверенно заявляю, что для тренера нет страшнее обратной связи: «Было весело». Если было только весело, значит, человек ничего для себя не открыл, ничего нового не узнал, не удивился, не изменился. Ноль трансформации – ноль развития.

Однако в Распоряжении Минпросвещения России от 18.05.2020 г. № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» рекомендовано обучение посредством использования данных из облака, социальных сетей, мобильного обучения, открытых онлайн уроков, внедрения виртуальной реальности, геймификации «учения через включение цифровых игровых форм ...» (Чахнашвили, Иванов, 2022, 60) и так далее.

Отталкиваясь от этого «базиса», искусная пропаганда платных обучающих онлайн-площадок активно популяризирует визуальные способы подачи материала в игровой форме, мастерски играя на том, что в классической школе сложно найти подход к зуммерам, «но всегда есть возможность отыскать частного педагога, который «на ты» с современными технологиями и понимает молодежные тренды» (МЦ «Раменский дом учителя», 2021, 1). Индивидуальный, креативный подход к учащемуся с оптимальным темпом усвоения информации, захватывающими играми, видеосюжетами предлагает эксперт онлайн-школы английского языка для детей Novakid Э. Кролевецкая

(Кролевецкая, 2021), генеральный директор Учи.ру С. Верemenко (Верemenко, 2020), автор канала «Лаборатория онлайн-обучения» М. Осипов (Осипов, 2024) и другие.

Безусловно, рядовому учителю сложно конкурировать с командой профессионалов обучающих электронных платформ. Но вопрос совсем в другом: а нужно ли это вообще? Так, например, обязательная аудиторная учебная нагрузка дисциплины «ОГСЭ.03 Иностранный язык в профессиональной деятельности» по специальности «10.02.05 Обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем» составляет 218 часов (109 практических занятий по 24 темам). Получается, чтобы быть современным, интересным для «цифровых аборигенов» педагогом, надо подобрать (создать) как минимум 109 видео материалов. А учитывая тот факт, что в данной дисциплине предусмотрен не промежуточный контроль, а только итоговый в виде дифференцированного зачета в 8 семестре, то логично предположить: а будет ли в действительности эффект от такой каторжной работы педагога? Память угодливо выдает слова любимого персонажа деда Щукаря в романе М. Шолохова «Поднятая целина», когда на него ругался секретарь партийной ячейки Макар Нагульников: «...Пущай попрыгает, а все одно тем же местом на стулу сядет, каким и раньше сидел» (Шолохов, 2021, 275). Насколько это новое цифровое направление педагогически и методически оправдано? И насколько оно эффективно, а, самое главное, дальновидно?

Постановка проблемы

Таким образом, четко вырисовываются несколько злободневных вопросов:

1. Почему принято считать, что цифровому поколению нужны видеоряды и интерактив?
2. Если современные учащиеся колледжа имеют общепризнанное название поколения, то к какому типу поколений отношусь я сама как педагог и мои коллеги по цеху? В чем суть барьера между поколениями в плане обучения и воспитания?

3. Если я не разделяю идею массовой цифровизации образования, то есть ли у меня единомышленники? Существует ли название парадигмы образования, чьи позиции я разделяю?

4. Насколько правомерно и целесообразно классический подход в обучении заменять интерактивным и цифровизированным? И каковы от этого могут быть последствия в необозримом будущем?

5. Какие методы заслуживают внимания, а какие нет? Каков предпочтительный стиль обучения, способствующий действительно качественным знаниям.

Вопросы исследования

В поисках ответов на поставленные вопросы нужно изучить психические и поведенческие особенности не только зуммеров, но и предыдущих поколений; также изучить мнения и результаты исследователей по вопросу цифровизации в образовании, особенно ее последствий, проследить мысль о том, что считают по этому поводу противники и негативисты информатизации. Выяснить, почему так сильно пропагандируется визуализация? И, наконец, понять, в каком направлении работать, чего придерживаться, какими методами следует оперировать в практической педагогической деятельности.

Цель исследования

Главными целями исследования являются необходимость определения эффективного здорового стиля преподавания учащимся среднего профессионального образования с учетом их психических и когнитивных особенностей как представителей цифровой эпохи, а также поиск арсенала техник и приемов, способствующих качественному, глубинному усвоению материала на занятиях по английскому языку, без утраты мотивации с обеих сторон: как у учащихся, так и у педагогов.

Методы исследования

Основными методами исследования выступили сбор, анализ исследований и публикаций по изучаемому вопросу, систематизация, теоретическое и эмпирическое обоснование методов и приемов.

Результаты исследования

«Теорию поколений» Н. Хоува и В. Штрауса о людях, рожденных и живших в определенный период времени, с едиными ценностями, сформированными в силу единого воспитания и влияния социальных явлений, блестяще дополнила исследовательская группа российских ученых во главе с М.Р. Мирошкиной, реализовав масштабное исследование по теме: «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования», сделав акцент именно на фундаментальном влиянии исторических событий России на формирование мировоззрения того или иного поколения (Мирошкина, 2017). Особой ценностью озвученного проекта является описание противоречий между поколениями как участниками образовательного процесса. В рамках заявленных вопросов в данной статье нас интересуют последние три поколения, предложенные М.Р. Мирошкиной и коллегами: «Последнее советское поколение, поколение перестройки» (годы рождения 1958-1978), «Первое несоветское поколение» (1979-1999, соответственно) и «Цифровое поколение» (от 2000-х) (Мирошкина, 2017). Нетрудно сосчитать, что в современном учебном заведении уровня СПО первые два поколения являются педагогами, а последнее – учащимися.

К слову, автор статьи относится к «Поколению перестройки». Несмотря на то, что представители этого поколения находятся в среднем и предпенсионном возрасте, они освоили Интернет, активно пользуются поисковыми системами, потому что любят учиться. Именно это и формирует их стиль преподавания, «им важно, чтобы учащиеся сами могли добывать информацию» (Мирошкина, 2017, 17), для чего они дают как можно больше литературы для прочтения, знакомят с различными библиотеками, словарями, обеспечивают структурированными заданиями.

Представители «Первого несоветского поколения» как учителя, так и родители ориентированы на лоск. Это проявляется в размещении детальных фотоотчетов о (жизне)деятельности в виртуальной среде. В учебных заведениях происходит смещение приоритетов с образовательных на воспитательные,

«мероприятийные», такие как викторины, концерты, соревнования (Мирошкина, 2017). Справедливости ради, следует отметить, что данный подход диктуется свыше постоянными требованиями: «Разместите на площадке информацию о кружках», «Зарегистрируйтесь», «Проголосуйте» и т.д. Сама профессия педагога оценивается как непопулярная, как последний вариант.

Согласно докладу М.Р. Мирошкиной, представители цифрового поколения еще учатся (Мирошкина, 2017). Однако, будучи независимыми от родителей в плане получения информации, дети впитывают в себя знания об окружающем мире поверхностные и зачастую неадекватные. Клиповое мышление при концентрации внимания не более 8 секунд формирует у них способность к многозадачности и преобладанию кратковременной памяти над долговременной. Перед ними не стоит задача запомнить материал, достаточно помнить, где его найти. Отсюда нежелание учить материалы наизусть. И вообще, любая неактуальная, не практикоориентированная информация воспринимается как лишняя. Ориентация на мгновенный результат, быстрое решение сложной задачи, причем не через поиск информации для чтения, анализа, синтеза, а через поиск готового видеоряда. Обратная связь их деятельности тоже должна быть мгновенная.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в учебном процессе участвуют три разных поколения, каждое из которых сформировано по соответствующим закономерностям (Мирошкина, 2017; Пошехонова, 2018), и для эффективного взаимодействия всех участников процесса необходимо совершенствование методики обучения и воспитания детей.

В своем труде В.А. Пошехонова показывает деление ученых мужей на «апологетов» и «антагонистов» по отношению к системе цифровизации (Пошехонова, 2018). Так, защитники отстаивают мнение о том, что успешное прохождение стадий социализации напрямую зависит от освоения цифровой реальности, как ведущего инструмента практической деятельности и общения ребенка (Пошехонова, 2018; Мирошкина, 2017; Чеkun, Лушникова, 2015; Веремченко, 2020; Осипов, 2024; Саленко, Рынкевич, 2025 и др.). А посему

поднимается вопрос о грамотном применении клипового мышления в обучении путем вычленения сжатой информации, картинки части мира и на этом «выстраивание фундаментальных знаний» с помощью планшетов, сотовых телефонов, ноутбуков, интерактивных досок, видеоигр, блогов, социальных сетей, чатов, электронных площадок (Мирошкина, 2017, 34).

Противники внедрения масштабных цифровых технологий в образовательную деятельность утверждают, что успешность обучения обусловлена, скорее, квалификацией педагога и его стилем преподавания в рамках тех же традиционных методов, а также приводят в качестве доводов негативные результаты воздействия на мыслительные процессы, базовые ценности личности, эмоционально-волевые регуляции и формирования цифровой зависимости у детей и подростков (Пошехонова, 2018).

Так, М.Л. Чахнашвили и Д.В. Иванов описывают такие ужасающие последствия бесконтрольного «зависания» в гаджетах, как формирование высокой степени утомляемости детей, синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), зависимости от Интернета наравне с наркотической, снижение эмоционального и социального интеллекта, увеличения социальной изоляции, задержки в развитии простой слухомоторной реакции (ПСМР), простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), фонематического восприятия, дисбаланс между сформированностью произвольного внимания (ПВ) и смысловой памяти (СП), формировании онкологических заболеваний мозга под воздействием излучения электромагнитных волн (Чахнашвили, Иванов, 2022).

В западных исследованиях синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) называют «digital dementia», а наш соотечественник доктор А.В. Курпатов – «цифровым слабоумием», которое может привести к исчезновению целого поколения (Кобзева, 2019). М.Л. Чахнашвили, Д.В. Иванов, А.В. Курпатов в один голос утверждают, что дети не должны конкурировать с различными электронными устройствами за внимание родителей к ним, а родители не должны заменять функции и труд родителя в

воспитательном процессе, ибо ребенок гармонично развивается только в живом общении с членами семьи (Чахнашвили, Иванов, 2022; Кобзева, 2019).

В цифровой среде интеллект стремительно деградирует, если вообще успевает развиваться, поскольку мозг получает дофамин, нейромедиатор, отвечающий за удовольствие, не в результате решения сложной умственной задачи, названной А. Маслоу «Ага-эффект» («пиковое» переживание), а в результате весёлых развлечений, компьютерных игр, по механизму схожих с психотропными препаратами (Кобзева, 2019). Первый вариант дофамина А.В. Курпатов называет «нечестным», а второй «честным», как вознаграждение мозга за интеллектуальную работу (Кобзева, 2019). Согласитесь, если ребенок имеет возможность безграничного получения «легкого» удовольствия, легко ли он согласится на отказ от него и замену на «честный» дофамин в результате сложной интеллектуальной деятельности не мгновенного результата? Вопрос, явно, риторический.

М.Л. Чахнашвили и Д.В. Иванов остро поднимают вопрос о необходимости пролонгированного масштабного клинического исследования о степени влияния цифровых технологий в обучении на здоровье детей и подростков, а сам процесс внедрения и применения предлагают повсеместно прекратить до того момента, пока не будут разработаны адекватные санитарно-гигиенические нормы по сохранению здоровья будущего поколения страны (Чахнашвили, Иванов, 2022).

Со своей стороны, педагоги, чей долг состоит в обучении, воспитании здоровьесберегающими средствами, должны разумно подходить к вопросу применения информационных технологий на своих занятиях. Другими словами, нам следует стремиться к ограничению гаджетов в образовательном процессе; не строить работу на готовой подаче материала (особенно видео), а стремиться переключить подростков и юношей с прокрастинирующего «серфа» в интернете на целенаправленную поисковую и исследовательскую деятельность, заданную учителем (здесь наши видения с Э. Кролевецкой совпадают: цифровое поколение действительно любит самостоятельно

работать в электронной среде (Кролевецкая, 2021). Любыми способами вовлекать в мыслительную деятельность по типу «найдите», «сравните», «определите общее и отличное», «выскажите свое мнение», «почему именно этот материал соответствует поставленной задаче», «какую мысль хотел донести читателям автор статьи или книги».

Какие же техники и подходы из существующих соответствуют поставленной задаче? Давайте рассмотрим их.

Г.А. Пичугина отмечает, что большинство методистов предпочитают применять методы продуктивные, нацеленные на получение новых знаний, в отличие от репродуктивных, предназначенных для закрепления материала, путем механического запоминания и выполнения заданий по образцу. Автор дает понять, насколько ошибочно исключать репродуктивный метод из обучения, поскольку именно он отвечает за развитие мыслительных операций, таких как анализ, синтез, абстрагирование, которые, в свою очередь, необходимы для реализации продуктивного метода. Поэтому Г.А. Пичугина подчеркивает взаимозависимость обоих подходов друг от друга и их обоюдную обязательность в учебном процессе, но при условии, что продуктивной деятельности будет отведена лидирующая роль, а репродуктивной – вспомогательная. (Пичугина, 2020).

Ряд авторов предлагают разбавлять классические схемы обучения инновационными технологиями (Галета, 2025), методиками смешанного типа (Веремченко, 2020), интерактивными методами (Саленко, Рынкевич, 2025), информационными и коммуникационными технологиями (Чекун, Лушникова 2015). К репродуктивным методам относятся объяснения, конспектирование лекционного материала, чтение и перевод текста, решение аналогичных задач, демонстрационные планы, схемы, алгоритмы, таблицы, модели, презентации, выполнение пошаговой работы по образцу. К широко известным продуктивным методикам относятся: круглые столы, мозговые штурмы, кейсы, мастер-классы, квесты, тесты, проекты.

Однако максимально подходящими под заявленные задачи в данной

статье подходят следующие методики, классифицированные нами по следующим направлениям.

Аналитическое направление

Для формирования способности увидеть в тексте, заявленную автором проблему, сформулировать свое отношение к ней, упорядочить свои мысли и эмоции идеально подходят **методы критического мышления**, позволяющие работать с большим массивом информации. Обучение чтению и письму становится более продуктивным. Данные методы подходят как для индивидуальной, так и групповой работы (Сорокина, 2021). Среди описанных методов можно выделить метод «*кластеров*», предназначенный для схематичного представления ключевых единиц текста в виде гроздей, объединенных между собой причинно-следственными связями. Метод «*концептуального колеса*» применяется для поиска синонимов к центральному слову (Сорокина, 2021). Метод «*тонких*» и «*толстых*» вопросов подходит для домашнего чтения, где на предтекстовом этапе работы учащиеся формулируют самые общие вопросы («тонкие») об авторе, заглавии, ключевых персонажах, а «толстые» вопросы применяются на текстовом и послетекстовом этапах, как правило, они касаются главной проблеме текста, ее понимания и видения студентами. Для продуктивной компарации все вопросы изображаются графически с последующим выбором наиболее удачных (Сорокина, 2021). Метод решения проблем «*ИДЕАЛ*» предназначен для формирования навыка обнаружения проблемной ситуации и предвидения ее развития, прогнозирования последующих событий. Так, учитель читает половину текста до определенного момента, а учащиеся формулируют актуальную проблему, поднятую автором, и свой вариант решения. Все мнения изображаются графически на доске. Путем коллективного обсуждения выбирается наиболее оптимальное решение. И только после этого текст дочитывается полностью и проводится сравнительный анализ насколько учащиеся были близки к идее автора (Сорокина, 2021). Метод «*Рыбья кость*» (*фишбоун*) предназначен для поиска причин заявленной проблемы (это верхние косточки скелета рыбы) и

фактов, подтверждающих ее (нижние косточки). Такой способ визуализации развивает навык представлять четко, ясно, конкретно и структурированно генеральные мысли. Метод «*Инсерт*» применяется для вовлечения всей аудитории в индивидуальную работу по маркированию информации текста по критериям «известное», «неизвестно», «интересно», «противоречиво», «неожиданно» и т.д. (Сорокина, 2021). С помощью данного метода фронтальная работа происходит с большим энтузиазмом со стороны учащихся.

Стратегическое направление

Метод «*перевернутого класса*» оправдывает свое название: вместо классической лекции, пусть даже и в мини-формате, все время на занятии ведется практическая работа по объяснению непонятных моментов, разбора наиболее трудных заданий, закрепление материала путем выполнения текста. Преимущество данного подхода заключается в том, что учащиеся самостоятельно, каждый в своем темпе, изучают содержание онлайн-уроков, видеоматериалов, подготовленных учителем и заданных на дом (Веременко, 2020; Золотарева, 2022). С.А. Золотарева описывает технические трудности, которые могут сорвать данный урок, такие как: отсутствие или медленная скорость Интернета, проблемы со звуком или изображением (Золотарева, 2022). Для преодоления подобного рода препятствий мы предлагаем данный метод модернизировать. Во-первых, видеоматериалы должны искать сами учащиеся. Будучи цифровыми детьми, они отлично ориентируются в электронном пространстве и владеют навыками поискового и просмотрового чтения. Более того, студенты в любом случае будут «серфить» просторы Нета, и будет лучше, если они будут делать это целенаправленно, под руководством педагога. Далее, чтобы не зависеть от наличия и скорости доступа в сеть, предлагается скачивать отобранные видеоматериалы в общую копилку, особенно учитывая стремительно меняющуюся политическую ситуацию в стране и мире и запрет на посещение многих образовательных каналов. Лучше будет, если между параллельными группами будет объявлено соревнование по подбору роликов и презентаций. А возможно, студентам вообще не нужно знать, что они ищут

материал для другой группы, с целью внесения элемента неожиданности. По собственному опыту заметим, что зачастую такая поисковая работа приводит не только к накоплению интересных материалов, но и к открытию необычных идей для проектов и научных статей. Студенты при таком подходе раскрывают свои увлечения, расширяют кругозор. Осознание того, что их труд будет использоваться другими, повышает их самооценку, помогает преодолевать стеснительность. Для некоторых учащихся такие задания – амбициозный вызов, идеальный способ заявить о себе и своих возможностях с помощью нахождения увлекательной, редкой, необычной информации. Более того, на этапе работы над презентацией предоставляется прекрасная возможность научить логически излагать суть материала, чередовать с видео сюжетами, разрабатывать интересные задания самостоятельно. Как видно, роль педагога действительно меняется в пользу наставника или куратора проектов.

Подготовленные студентами видеоматериалы и отобранные из них преподавателем наиболее удачные, актуальные, плавно переходят в качестве модульной основы для другого нестандартного смешанного вида обучения, при котором традиционное офлайн-обучение чередуется с элементами онлайн-обучения, - *«ротации станций»*. Как рекомендуют К.А. Ключко и А.А. Молчанова, для реализации данной технологии всех учащихся следует поделить на микро-группы и выделить несколько зон (естественно, что столы и стулья должны быть не статичными, необходима возможность для их перемещения) – станций (Ключко, Молчанова, 2024). Станций может быть несколько, но не слишком много, чтобы излишняя динамичность не привела к ситуации «балагана», а также обязательными являются следующие станции: фронтальной работы с учителем и станция краткого обучения онлайн. Следует отметить, что данная техника больше подходит для учащихся младших и средних классов ввиду направленности на новое, необычное, динамичное. А что касается возраста ранней юности, то здесь мы можем столкнуться с демонстративным поведением, проявлением независимости, сопротивлению заданным режимным моментам, ограничению по временному регламенту

(Клочко, Молчанова, 2024). Для повышения чувства собственной значимости, признания лидерских качеств предлагается прибегнуть к помощи учащихся, определив им статус менторов. Причем распределить таких учеников по одному в каждой группе. Это существенно облегчит работу педагога-модератора, а также создаст ситуацию для конкуренции. Опытные преподаватели согласятся, что шутовское соперничество возникает каждый раз при делении группы (класса) на подгруппы, особенно если друзья попадают в разные команды, поскольку они хорошо знают сильные слабые стороны друг друга и не избегают возможности взаимно «пощекотать нервы».

Визуальное направление

Хорошо зарекомендовал себя нестандартный способ визуального фиксирования важной информации – *скетчноутинг* (Осипов, 2024; Харабаджах, 2023). Отличительной особенностью и преимуществом данного метода является возможность делать заметки в виде картинок, якорей-символов, причем располагать их в любом порядке на флипчарте или доске. Здесь принципиальное отличие от схематичных методов отображения ключевых моментов. Во-первых, скетчноутинг позволяет визуализировать, а не записывать информацию в виде конспекта. Во-вторых, он помогает восстановить хронологию материала, представленного в исходном тексте, точнее помогает увидеть, что было пропущено. А в-третьих, каледойскопическое расположение опорных моментов материала запускает в мозге процессы восприятие и воображение: восприятие достраивает недостающие элементы, а воображение создает новые структуры. В этом и есть суть работы гения: найти новый способ применения известным данным в совершенной новой комбинации. Метод визуальных заметок одинаково полезен как в групповой работе, так и в индивидуальной при разработке качественно нового продукта.

Еще одним визуализированным методом является *инфографическая временная шкала* или *таймлайн* (от англ. Timeline – временная хроника) (Котельников, 2023; Осипов, 2024). Ее несомненным преимуществом является

универсальность в плане применения в любой науке, где требуется хронологическое представление материала. Таймлайн также относится к информационной технике, поскольку больше нет необходимости чертить ее на бумаге. Для создания и сохранения временной ленты существуют специальные электронные сервисы, такие как: Classtools (<http://www.classtools.com>); Timeglider (<http://timeglider.com>); Knightlab (<https://timeline.knightlab.com>) и др. (Котельников, 2023). Функции и возможности данного метода многообразны: неоднократное использование; открытость для комментариев, оценок, распространения; возможность встраивания всевозможных типов информации: печатных, табличных, карточных, звуковых и видеорядовых; интерактивное обучение, при котором несколько участников создают одну ленту. Временная шкала идеальный метод для заданий на развитие мыслительных процессов, а именно: анализ, синтез, систематизация, классификация, сравнение. Учит выделять периоды и восстанавливать хронологию событий. Последнее особенно важно, ибо как показывает опыт, современные учащиеся страдают от неумения изложить информацию последовательно по курсу, определенному педагогом. При формулировании студентам заданий на хронологию желательно очерчивать достаточно длинный промежуток времени и регламентировать длину ленты с тем, чтобы они учились выделять главные события, а не копировали бездумно из Википедии готовые материалы. Таким образом, таймлайн незаменимый прием по развитию критического и творческого мышления.

Информационное направление

Интересной и увлекательной для студентов методикой является *система подкастинга*, предназначенная на развитие нескольких видов речевой деятельности: слушания, письма и говорения (Галета, 2025). Суть техники заключается в подборе видеороликов на определенные темы на уже готовых аутентичных подкастах специальных сайтах. Среди них можно выделить www.recap.ltd.uk/podcasting/, www.breakingnewsenglish.com/ и др. (Галета, 2025). Учитывая тот факт, что российские школьники и студенты лишены

англоязычного окружения, навык аудирования у них или сильно хромает, или же они способны улавливать на слух американизмы и ненормативную лексику, но при этом «плавают» в классической грамматике. Далее, подкасты снимают языковой барьер, появляющийся вследствие боязни сделать ошибку. Помимо развития навыков слушания, система подкастов учит выделять главную мысль в сюжете, пересказу услышанного, высказывания собственного мнения по проблематике. Логично предположить, что выбранные преподавателем подкасты слушаются индивидуально не только на занятиях по английскому языку, но в большей степени во внеаудиторной работе в удобном для реципиента темпе. В данном подходе также можно поручать студентам искать интересные сюжеты на различные темы с обоснованием своего выбора и с последующей разработкой заданий на понимание, сравнение, уточнение материала. Подобные задачи вызывают огромный интерес у учащихся.

Еще одним интересным технологичным методом является *«Цифровое повествование»* (Галета, 2025). Особенно хорошо его применять в совокупности с написанием эссе. Всем известно, что современные учащиеся испытывают трудности при заучивании текстов даже собственного сочинения. Так вот, повествование своего сюжета запоминается легко при создании веб-рассказа или видео-рассказа и применением любых цифровых технологий: картинок, фото, видеосюжетов, фрагментов фильмов. На примере цифровых рассказов преподавателя студенты могут создавать свои собственные на различные темы: «Как я провел лето», «Почему я не люблю зиму», «100 причин моей нелюбви к английскому» (тема нарасхват!!!). Рекомендуем применить данную технику к теме «Страноведение», вызывающей наибольшую сложность у студентов. В последней теме желательна групповая работа с последующей презентацией.

Заключение

В заключении мы приходим к выводу, что в обучении цифрового поколения необходимо сочетать традиционные и информационные технологии таким образом, чтобы репродуктивные методики выступали как

дополнительные, а продуктивные – ведущие. Среди продуктивных методик отдавать предпочтение следует тем, которые способствуют развитию критического мышления. К интерактивным и цифровым техникам предлагается применить подход, с рабочим названием «Перевернутый семинар», при котором акцент с подготовки электронных материалов педагогом смещен в сторону учащихся. Учитывая тот факт, что представители цифрового поколения значительно лучше воспринимают зрительные образы, способны избирательно прорабатывать огромные массивы информации в виртуальной среде, быстрее запоминают найденные ими материалы, то педагогу остается лишь воспользоваться этой специфической особенностью для организации целенаправленной поисковой работы студентов по созданию базы уникальных визуальных наработок и параллельно обучать их с помощью описанных в статье продуктивных технологий критически мыслить, анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, высказывать свое мнение, создавать уникальные продукты творчества. В таком свете у современного учителя, к какому бы поколению он бы не относился, действительно меняется роль: он становится наставником, куратором индивидуальной траектории обучения, руководителем проектов.

Литература

1. Верemenko, С. (2020) Образование поколения Z: как учить детей, выросших с гаджетом вместо погремушки. Электронный проект «Хайтек+». Получено с <https://hightech.plus/2020/04/23/obrazovanie-pokoleniya-z-kak-uchit-detei-virosshih-s-gadzhetom-vmesto-pogremushki>
2. Галета, Е.В. (2025) Современные технологии в обучении иностранным языкам цифрового поколения обучающихся. Всероссийское педагогическое издание «Учительский журнал». Получено с <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/10506>
3. Золотарева, С.А. (2022) Метод «Перевернутого класса»: история и опыт применения. *Мир науки, культуры, образования*, 2022, 2 (93), 1-4.
4. Ключко, К.А., Молчанова, А.А. (2024) Использование технологии

«Ротация станций» при обучении иностранному языку в старшей школе. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*, 2024, 20, 124-130.

5. Кобзева, Е. (2019) Андрей Курпатов – о цифросексуальности, воспитании детей и расстройствах психики XXI века. Сайт ООО «ТВ КУПОЛ». 78.ru Получено с <https://78.ru/articles/2019-06-11/andrei-kurpatov-o-cifroseksualnosti-vospitanii-detei-i-rasstroistvah-psihihi-xxi-veka>

6. Котельников, А.В. (2023) Таймлайн как современный интерактивный инструмент оптимизации воспитательного процесса. *Вестник военного образования*, 2023, 5 (44), 125-128.

7. Кролевецкая, Э. (2021) Новое поколение – новые форматы обучения. Как «довести до ума» поколение Z. Онлайн-школа английского языка Novakid. Получено с <https://www.techinsider.ru/science/742753-novoe-pokolenie-novye-formaty-obucheniya-kak-dovesti-do-uma-pokolenie-z/>

8. Методика обучения поколения Z (2021). МОУ ДПО «Методический центр «Раменский дом учителя». Получено с: <https://ramrdu.edumsko.ru/associations/gum/post/1500038>

9. Мирошкина, М.Р. (2017) Цифровое поколение в образовании: научный доклад по результатам комплексного исследования «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования». *Сборник «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: научно-практическая интернет-конференции с международным участием*. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО».

10. Олешко, В.Ф. (2006) Психология журналистики. Учебное пособие. СПб.: Издательство Михайлова В.А.

11. Осипов, М. (2024) Особые секреты зумеров: что стоит учитывать при онлайн-обучении поколения Z. Платформа для предпринимателей и высококвалифицированных специалистов малых, средних и крупных компаний vc.ru. Получено с <https://vc.ru/education/1210747-osobyie-sekrety-zumerov-chto-stoit-uchityvat-pri-onlain-obuchenii-pokoleniya-z>

12. Пичугина, Г.А. (2020) Продуктивный и репродуктивный методы

обучения в организации современного образования. *Balkan Scientific Review*, 2020, Т. 4, 4(10), 16-21.

13. Пошехонова, В.А. (2018) Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения. *Педагогическое образование в России*, 2018, 5, 13-20.

14. Распоряжение Минпросвещения России (2020) «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» от 18.05.2020 г. № Р-44 Получено с <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-18052020-n-r-44-ob-utverzhdanii/>

15. Саленко, А.К., Рынкевич, А.А. (2025) Специфика обучения поколения Y и Z в цифровую эпоху. Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» Получено с <https://scienceforum.ru/2020/article/2018018764>

16. Сорокина, Е.А. (2021) Применение технологии критического мышления на уроках иностранного языка. *Вестник Шадринского Государственного Педагогического Университета*, 2021, 4 (52), 128-133.

17. Харабаджах, М.Н. (2023) Актуальные инструменты трансформации учебного текста: визуальные заметки (скетчноутинг). *Проблемы современного педагогического образования*, 2023, 78 (2), 335-337.

18. Чахнашвили, М.Л., Иванов, Д.В. (2022) Влияние цифровизации на здоровье детей и подростков. *Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание*, 2022, 3, 56-66.

19. Чекур, О.А., Лушникова, И.И. (2015) Современные технологии в обучении иностранным языкам цифрового поколения студентов. *Педагогика и психология образования*, 2015, 1 69-73.

20. Шолохов, М.А. (2021) Поднятая целина. Серия Русская классика. М: АСТ.



УДК 37

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ОЦЕНКЕ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СИСТЕМАМИ ГЕНЕРАТИВНОГО
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Лукина А.С.

кандидат психологических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

lukinaas@mgpu.ru

Николаева Е.А.

доктор культурологии, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

k_katrina69@mail.ru

Аннотация. Цифровая трансформация образования предъявляет новые требования к профессиональному портрету педагога, делая актуальным формирование у будущих учителей компетенций для работы с технологиями генеративного искусственного интеллекта (ГИИ). Коммуникация с ГИИ представляет собой качественно новый вид профессиональной деятельности, требующий специфических метакоммуникативных навыков. Существует системное противоречие между потребностью в таких компетенциях и отсутствием валидного инструмента для их диагностики в системе педагогической подготовки. Цель исследования – разработка, содержательное

обоснование и описание структуры критериально-диагностического инструментария для оценки коммуникативной компетентности будущих учителей во взаимодействии с системами генеративного ИИ. Исследование опирается на интеграцию системного, компетентностного и культурно-исторического подходов. Коммуникация с ГИИ трактуется как сложная метакогнитивная и метакоммуникативная деятельность, в которой педагог выступает управляющим субъектом диалога с квази-субъектной системой. В статье представлена структура диагностического комплекса, ядром которого являются три взаимосвязанных критерия: когнитивно-рефлексивный (понимание природы и ограничений ГИИ, рефлексия собственных мыслительных процессов); операционально-деятельностный (практические умения по построению эффективного диалога, формулировке и итеративному уточнению запросов); ценностно-смысловой (осознание целей, педагогической целесообразности и этических норм взаимодействия с ГИИ). Для каждого критерия определены конкретные индикаторные показатели, позволяющие объективизировать оценку. Разработанный комплекс направлен на устранение выявленного противоречия и может быть интегрирован в систему профессиональной подготовки педагогов для формирования у них готовности к эффективной работе в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, будущие учителя, генеративный искусственный интеллект (ГИИ), диагностика, критериально-оценочный инструмент, метакоммуникативные навыки, цифровая педагогика.

CRITERIA AND DIAGNOSTIC COMPLEX FOR ASSESSING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN INTERACTION WITH GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS

Lukina A.S.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Psychology*

*Institute of Pedagogy and Educational Psychology
Moscow City University
Moscow*

lukinaas@mgpu.ru

Nikolaeva E.A.

*doctor of Culturology, Associate Professor
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

k_katrina69@mail.ru

Abstract. *The digital transformation of education imposes new requirements on the professional portrait of a teacher, making it relevant to develop the competencies of future teachers to work with generative artificial intelligence (GAI) technologies. Communication with GAI is a qualitatively new type of professional activity that requires specific meta-communicative skills. There is a systemic contradiction between the need for such competencies and the lack of a valid tool for their diagnosis in the system of teacher training. The purpose of the study is to develop, substantiate, and describe the structure of a criterion-diagnostic tool for assessing the communicative competence of future teachers in interaction with generative AI systems. The study is based on the integration of systemic, competence-based, and cultural-historical approaches. Communication with GAI is interpreted as a complex metacognitive and metacommunicative activity in which pedagogical.*

Keywords: *communicative competence, future teachers, generative artificial intelligence (GAI), diagnostics, criterion-based assessment tool, meta-communicative skills, digital pedagogy.*

Введение

Современная образовательная парадигма, находящаяся в состоянии перманентной трансформации под влиянием глобализационных и цифровых процессов, предъявляет принципиально новые требования к профессиональному

портрету педагога. Если традиционно коммуникативная компетентность рассматривалась как неотъемлемая, но в достаточной мере интуитивная и личностно обусловленная характеристика учителя, то сегодня она становится объектом целенаправленного формирования, развития и, что особенно важно, объективной диагностики. Коммуникация перестала быть лишь фоном педагогической деятельности, превратившись в ее ключевой инструмент и смыслообразующий компонент.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом взаимосвязанных факторов системного характера, отражающих парадигмальный сдвиг в образовательной коммуникации в целом.

Во-первых, сама коммуникационная среда, в которую погружены все участники образовательного процесса, претерпела кардинальные изменения, приобретая качественно новые характеристики. Она трансформировалась из преимущественно монологической и вербально-ориентированной в полиформатную и гипердинамичную. Данная среда интегрирует в себе множество каналов и кодов взаимодействия:

- Вербальное общение (как очное, так и опосредованное цифровыми платформами, где оно теряет часть невербального сопровождения и требует компенсаторных механизмов);
- Невербальная коммуникация (которая в условиях видеоконференций подвергается специфической трансформации — «рамочный» характер изображения, контроль взгляда в камеру);
- Визуальный язык (инфографика, мемы, скринкасты, видеолекции), становящийся доминирующим в восприятии представителей «поколения Z»;
- Цифровое взаимодействие (в социальных сетях, мессенджерах, на образовательных порталах), подчиняющееся собственным алгоритмам и законам виральности;
- Гибридные (смешанные) форматы, которые, став нормой в постпандемийную эпоху, требуют от педагога навыков симультанного

управления коммуникацией с аудиториями, присутствующими очно и дистанционно.

Эта полиформатность порождает феномен коммуникативной многозадачности, когда педагог должен не только транслировать содержание, но и технически организовывать различные каналы связи, оперативно переключаться между ними и удерживать внимание распределенной аудитории.

Во-вторых, принципиальному пересмотру подвергся коммуникативный статус обучающегося. В рамках культуру-центрированной и субъект-субъектной парадигмы образования ученик более не является пассивным реципиентом информации. Благодаря доступности цифровых инструментов и открытых образовательных ресурсов он превратился в активного продуцента контента, критика, куратора информационных потоков и со-творца знания. Это проявляется в таких практиках, как ведение образовательных блогов, создание проектных видеороликов, участие в вики-редактировании, комментирование и рецензирование работ сверстников. В этой новой конфигурации традиционная роль педагога как единственного носителя истины и источника знания уступает место ролям фасилитатора, модератора, наставника и архитектора образовательной среды. Следовательно, от будущего учителя требуются не столько навыки директивного управления, сколько компетенции по выстраиванию сетевых коллабораций, организации продуктивной дискуссии в цифровом пространстве и грамотной оценке краудсорсинговых результатов деятельности.

В-третьих, на уровне межпоколенческого взаимодействия обострился феномен «цифрового разрыва», который в современном контексте носит не столько технический, сколько культурно-коммуникационный характер. Если предыдущие поколения застали момент становления цифровых технологий и являются в их отношении «мигрантами», вынужденными осваивать новые «языки» и коды, то их ученики — это «цифровые аборигены», для которых цифровая среда — естественная и органичная среда обитания. Этот разрыв порождает асимметрию: педагоги часто демонстрируют высокий уровень

предметного знания, но испытывают дефицит в области цифрового этикета, языка интернет-коммуникации и поведенческих паттернов, присущих онлайн-сообществам. Это создает риски потери авторитета, неэффективной коммуникации и даже конфликтов, основанных на непонимании контекста.

В-четвертых, в свете указанных вызовов система педагогического образования сталкивается с острейшим дефицитом научно обоснованных и практико-ориентированных инструментов для диагностики уровня коммуникативной компетентности будущих педагогов, адекватными новой реальности. Проведенный анализ существующих методик диагностики (опросники, наблюдение за риторической техникой, тесты на знание психологии общения) выявил их принципиальную ограниченность. Они, как правило, фокусируются на отдельных, зачастую устаревших аспектах коммуникации, не охватывая ее комплексно в синтезе традиционных (вербальных) и цифровых форматов. Отсутствует аппарат, позволяющий оценить, например, способность будущего учителя модерировать конфликт в групповом чате, создавать педагогически эффективный мультимедийный контент или выстраивать стратегию позитивного самопрезентирования в профессиональных социальных сетях. Отсутствует и релевантный диагностический аппарат для оценки специфических компетенций работы с системами генеративного искусственного интеллекта (СГИИ) в профессиональной деятельности педагога.

Постановка проблемы

Таким образом, возникает системное противоречие между объективной потребностью современной школы в педагоге, интегрированном в полиформатную коммуникационную среду, и отсутствием в системе профессиональной подготовки валидного инструмента, позволяющего выявить и оценить уровень сформированности соответствующих компетенций у будущих специалистов. Разрешение данного противоречия обуславливает цель нашего исследования, которая заключается в определении и содержательном обосновании структуры критериально-диагностического инструментария, предназначенного для оценки коммуникативной компетентности будущих

учителей во взаимодействии их с системами генеративного искусственного интеллекта.

Современный этап развития системы образования характеризуется её интеграцией в глобальный процесс цифровой трансформации, что, как было отмечено выше, детерминирует смену образовательных парадигм и пересмотр целевых ориентиров профессиональной подготовки педагогических кадров. В данном контексте проблема формирования коммуникативной компетентности будущего педагога, понимаемой как интегративное качество личности, обуславливающее готовность и способность к осуществлению профессионально-значимого общения, обретает новое измерение. Традиционный фокус на выстраивании непосредственных субъект-субъектных отношений в системе «педагог-обучающийся» и «педагог-коллега» сегодня оказывается недостаточным. Актуальным становится осмысление и практическое решение задачи включения в структуру профессиональной деятельности педагога принципиально нового вида взаимодействия – опосредованной коммуникации с системами генеративного искусственного интеллекта. Данный формат взаимодействия, обладая определенной преемственностью с традиционными коммуникативными практиками (например, в части постановки задачи и ведения диалога), в своих сущностных характеристиках демонстрирует качественную специфику. Это обуславливает необходимость формирования у педагога комплекса специфических компетенций, не сводимых к навыкам межличностного общения. СГИИ в данном случае выступает не просто как инструмент, а как квази-субъектный элемент педагогической системы, генерирующий семантически насыщенный, креативный контент. Ключевым фактором, определяющим эффективность и продуктивность коммуникации в системе «педагог-ИИ», выступает уровень сформированности у специалиста специфических метакоммуникативных компетенций, позволяющих трансформировать потенциальные возможности системы в конкретные педагогические результаты.

Следовательно, ядро проблемы смещается от формирования у будущего

педагога узкотехнических умений работы с программным обеспечением к становлению целостной метакоммуникативной компетентности, обеспечивающей проектирование, осуществление и рефлексию всей совокупности деятельности в условиях гибридной («человек-ИИ») профессиональной среды. Несформированность данной компетентности порождает ряд системных рисков: от некритичного принятия решений на основе сгенерированного контента и ингибирования собственного креативного и критического потенциала педагога до возникновения этических коллизий, связанных с авторством и ответственностью. Таким образом, разработка модели и уровневых характеристик владения коммуникативными навыками взаимодействия с СГИИ представляет собой не только актуальную, но и стратегически важную задачу для психолого-педагогической науки, от решения которой зависит эффективность и конкурентоспособность национальной системы образования в долгосрочной перспективе.

Методы исследования

Данная работа представляет собой теоретическое исследование, выполненное в русле качественного анализа психологических и педагогических феноменов. Методологическую стратегию можно определить как концептуальный синтез, реализуемый посредством методов анализа, моделирования, систематизации и классификации, в русле которых авторами реконструируется структура коммуникативной компетентности будущего учителя и обосновывается критериально-диагностический комплекс для оценки ее сформированности во взаимодействии с системами генеративного искусственного интеллекта. Коммуникация с генеративным ИИ представляет собой сложный, многоуровневый процесс, который не сводится к техническому умению формулировать запросы. Это – метакогнитивная и метакоммуникативная деятельность, в ходе которой педагог должен управлять не только своим мышлением, но и «мышлением» искусственной системы. В качестве методологического основания нам видится интеграция системного, компетентностного и культурно-исторического подходов. С позиций системного

подхода коммуникативная компетентность педагога рассматривается как целостное, многоуровневое образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов, эффективность которого определяется не только развитостью отдельных элементов, но и синергетическими связями между ними. Компетентностный подход позволяет сместить акцент с суммы усвоенных знаний и умений на способность и готовность будущего специалиста мобилизовать их для решения конкретных профессионально-коммуникативных задач в реальных, в том числе непредсказуемых, ситуациях взаимодействия. Культурно-исторический подход (Л.С. Выготский) и теория медиа (М. Маклюэн) дают понимание того, что коммуникационные инструменты не являются нейтральными; они активно формируют когнитивные паттерны, способы восприятия и социальные практики. Следовательно, владение современными средствами коммуникации – это не просто технический навык, а новая культурная грамотность педагога.

Результаты и обсуждение

Анализ трудов отечественных и зарубежных исследователей (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя и др.) позволяет определить коммуникативную компетентность педагога как интегративное личностно-профессиональное качество, представляющее собой систему мотивационных ориентаций, знаний, умений и навыков, а также рефлексивных способностей, обеспечивающих конструктивное, эффективное и этическое взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса в разнообразных коммуникативных контекстах (от межличностного до сетевого) для достижения педагогических целей.

В данном контексте ГИИ выступает в роли «цифрового орудия» и «знаковой системы», опосредующей профессиональное мышление и деятельность педагога.

Системный подход к выделению критериев обеспечивает всесторонний анализ профессиональной деятельности, создавая целостную методологическую основу для изучения ее структурных компонентов и их взаимосвязей. В рамках

данного подхода первостепенное значение приобретают следующие критерии.

1. Когнитивно-рефлексивный критерий обращен к внутреннему плану сознания педагога, к его способности понимать природу, возможности и ограничения ГИИ, а также рефлексировать над собственными мыслительными процессами в ходе взаимодействия.
2. Операционально-деятельностный критерий описывает внешний, поведенческий план, то есть конкретные умения и действия по построению эффективного диалога с ИИ.
3. Ценностно-смысловой критерий затрагивает мотивационно-этический аспект, определяющий, ради чего и в соответствии с какими нормами и принципами осуществляется это взаимодействие.

Рассмотрим каждый критерий детально, выделив конкретные показатели.

1. Когнитивно-рефлексивный критерий.

Данный критерий является системообразующим и фундаментальным для всей структуры метакоммуникативной компетентности, поскольку именно от глубины и рефлексивности понимания педагогом природы, возможностей и ограничений генеративного ИИ находится в прямой причинно-следственной зависимости эффективность, осмысленность и профессиональная адекватность всех его последующих операциональных действий и ценностных выборов. Когнитивно-рефлексивный компонент выступает в роли внутреннего когнитивного сценария, который предопределяет и направляет внешнюю, инструментальную деятельность специалиста. Иными словами, то, *как педагог мыслит* о генеративном ИИ – как о «черном ящике», продвинутом поисковике или в качестве квази-субъектного партнера по решению задач, – напрямую детерминирует *то, какие конкретные шаги он предпринимает* в процессе взаимодействия с ним.

Таким образом, от сформированности данного критерия зависят действия педагога по:

1. Постановке цели и планированию взаимодействия (насколько точно и глубоко он может спроектировать сессию работы с ИИ, предвидя желаемый результат и потенциальные риски).

2. Конструированию промптов (насколько сложные, контекстуализированные и диалогичные запросы он способен формулировать, исходя из понимания архитектурных принципов работы языковых моделей).

3. Критической оценке и верификации (насколько тщательно и системно он проверяет полученные от ИИ результаты, осознавая вероятность «галлюцинаций» и алгоритмических смещений).

4. Принятию решений о интеграции (насколько обоснованно он выбирает дальнейшую судьбу сгенерированного контента – от полного отклонения до творческой адаптации и включения в образовательный процесс).

Без развитого когнитивно-рефлексивного основания любые операциональные умения рискуют превратиться в механическое, неосмысленное манипулирование интерфейсом, не приводящее к качественному результату.

Когнитивно-рефлексивный критерий включает в себя следующие показатели:

— *Показатель 1.1. Системное понимание архитектуры и принципов работы генеративного ИИ.*

Содержанием данного показателя является базовое концептуальное представление о генеративном ИИ как о вероятностной модели, обученной на больших данных, не обладающей сознанием, интенциональностью и личным опытом. Будущий педагог должен осознавать, что ответы ИИ представляют собой статистически вероятные комбинации языковых единиц, сформулированные на основе паттернов в обучающих данных, а не являются результатом содержательного анализа, критического осмысления или рефлексии личного опыта, присущих человеческому познанию. Это понимание позволяет избежать антропоморфизации и некритичного отношения к генерируемому контенту.

— *Показатель 1.2. Сформированность метакогнитивных стратегий.*
Содержанием данного показателя является развитая способность педагога к

осознанной регуляции собственной познавательной деятельности в процессе взаимодействия с ГИИ. Это предполагает владение комплексом стратегий, обеспечивающих управление когнитивными процессами на всех этапах работы — планировании, контроле и мониторинге, а также оценке и коррекции.

Планирование коммуникации реализуется как проспективная рефлексия, в ходе которой педагог до начала диалога с ГИИ осуществляет концептуализацию замысла. Данный процесс предполагает определение системы взаимосвязанных параметров, задающих содержательные и организационные рамки предстоящего взаимодействия: формулировку дидактической цели, соответствующей программным требованиям и образовательным стандартам; идентификацию характеристик целевой аудитории (возрастные, психологические, когнитивные особенности обучающихся); выделение ключевых смысловых узлов будущего образовательного контента; установление критериев его педагогической эффективности и соответствия ценностно-смысловым основаниям профессионально-педагогической деятельности.

Контроль и мониторинг осуществляются через постоянный анализ соответствия генерируемых ИИ результатов первоначальному профессиональному замыслу. Педагог последовательно оценивает смысловую адекватность материалов, проверяет их логическую структуру и терминологическую точность. В процессе работы специалист определяет необходимость корректирующих действий через семантический анализ и верификацию содержания, устанавливая степень соответствия предложенных решений поставленным дидактическим задачам.

Оценка и коррекция заключаются в осуществлении комплексной рефлексивной деятельности, направленной на критический анализ результатов взаимодействия с системой генеративного искусственного интеллекта и последующую модификацию стратегии работы. Данный процесс предполагает многоуровневый анализ, выходящий за рамки верификации фактологической точности, и включает оценку логической связности генерируемого контента, его дидактической ценности, соответствия конкретному педагогическому контексту

и психолого-возрастным особенностям контингента обучающихся. На основе проведенного анализа осуществляется двойная коррекция: операциональная, выражающаяся в изменении формулировок последующих запросов к системе, и концептуальная, предполагающая при необходимости ревизию исходного профессионального замысла.

Именно через механизм оценки и коррекции замыкается метакогнитивный цикл профессионального взаимодействия с ГИИ, обеспечивая переход от линейного исполнения заранее составленного плана к гибкой, саморегулируемой деятельности. Данный процесс трансформирует единичный опыт коммуникации с искусственным интеллектом в устойчивый профессиональный навык, способствуя развитию у педагога способности к непрерывной оптимизации стратегий работы в условиях цифровой образовательной среды.

Показатель 1.3. Рефлексия границ применимости ГИИ в педагогической деятельности.

Содержанием данного показателя является сформированная у педагога способность к критическому определению дидактической и методологической целесообразности интеграции генеративного искусственного интеллекта в профессиональную деятельность. Рефлексия границ применимости предполагает осознанный выбор инструментов решения профессиональных задач на основе анализа их операциональных характеристик и методологических ограничений.

Оптимальная интеграция ГИИ в педагогическую деятельность обнаруживается в сферах, требующих обработки стандартизированных данных и алгоритмизации рутинных процессов. К ним относятся техническое форматирование дидактических материалов, генерация структурных шаблонов учебных планов, систематизация дидактических единиц, первичный анализ текста, проверка формальной логики заданий и стандартизация формулировок. В этих областях ГИИ демонстрирует высокую эффективность благодаря способности к быстрой обработке больших объемов информации по заданным алгоритмам.

Однако существующие технологические ограничения определяют сферы, требующие безусловного профессионального педагогического вмешательства. Критически важными остаются задачи, предполагающие контекстуальную интерпретацию образовательных результатов, проектирование индивидуальных образовательных траекторий, методологическое обоснование педагогических решений и содержательную верификацию когнитивных моделей учащихся (анализа того, как ученик выстраивает систему знаний, какие связи устанавливает между понятиями и какие индивидуальные характеристики мыслительной деятельности демонстрирует). В данных областях принципиальное значение приобретают человеческие компетенции - способность к целостному восприятию педагогической ситуации, учету неповторимых особенностей учебного процесса и принятию решений в условиях неопределенности.

Практическая реализация данного показателя проявляется в ситуациях осознанного выбора педагогом инструментов профессиональной деятельности. Например, педагог может отклонить сгенерированную ИИ концепцию урока в пользу авторской разработки, которая учитывает специфику конкретного классного коллектива.

Важно отметить, что рефлексия границ применимости ГИИ реализуется не как запретительная, а как селективная функция, обеспечивающая оптимальное распределение профессиональных задач в системе «педагог-технологический инструмент». Эта способность позволяет сохранить антропоцентричную природу образовательного процесса, одновременно эффективно используя технологические возможности для оптимизации рутинных аспектов профессиональной деятельности.

2. Операционально-деятельностный критерий

Данный критерий характеризует практический компонент профессиональной компетентности педагога, проявляющийся в конкретных умениях и действиях по организации эффективного взаимодействия с системами генеративного искусственного интеллекта. Если когнитивно-рефлексивный

критерий формирует основу понимания, то операционально-деятельностный критерий раскрывает, каким образом это понимание реализуется в практической плоскости.

Содержание данного критерия составляет совокупность специальных умений, позволяющих педагогу:

- формулировать профессиональные задачи в формате, доступном для обработки искусственным интеллектом
- осуществлять содержательный контроль результатов генерации
- адаптировать полученные материалы для непосредственного использования в образовательном процессе

Формирование данных умений непосредственно зависит от развития когнитивно-рефлексивного компонента: чем глубже педагог понимает принципы работы ИИ, тем более эффективные стратегии взаимодействия он может выстраивать. Например, осознание вероятностной природы генерации позволяет разрабатывать более точные и контекстуализированные запросы, а понимание ограничений ИИ способствует развитию критического отношения к получаемым результатам.

Таким образом, операционально-деятельностный критерий представляет собой практическую реализацию теоретического понимания возможностей и ограничений искусственного интеллекта в профессиональной педагогической деятельности. Данный критерий находит свое воплощение в следующей системе показателей.

Показатель 2.1. Владение техниками промпт-инжиниринга.

Это ядро операционального компонента. Оно подразумевает:

- *Способность к декомпозиции задачи:* умение разбить сложную педагогическую задачу на последовательность простых, логически связанных запросов к ИИ.
- *Контекстуализация запроса:* умение насытить промпт релевантной информацией, предполагающей указание предметно-содержательных параметров, аудиторных характеристик, целевых ориентиров, форматных

ограничений и процедурных условий. Данный показатель отражает способность педагога к вербальному моделированию педагогической ситуации в формате, обеспечивающем содержательную адекватность ответа системы ИИ.

— *Использование ролевых моделей*: способность дать ИИ конкретную роль, что существенно повышает качество и содержательное соответствие ответа.

— *Итеративное уточнение*: владение стратегией последовательного диалога, где каждый следующий запрос строится на основе предыдущего ответа ИИ, с использованием уточнений, дополнений и коррективов.

Показатель 2.2. Навыки верификации и критического анализа контента.

В контексте интеграции систем генеративного искусственного интеллекта в образовательный процесс формирование навыков верификации и критического анализа генерируемого контента приобретает характер не дополнительной, а базовой профессиональной компетенции педагога. Сущностное понимание данной необходимости раскрывается через последовательный анализ нескольких взаимосвязанных аспектов.

Природа генерируемого искусственным интеллектом контента основывается на статистических закономерностях обработки тренировочных данных, что принципиально отличает данный процесс от осознанного познавательного акта, присущего человеческому мышлению. Эта фундаментальная особенность обуславливает возможность наличия в материалах скрытых семантических ошибок, известных как "галлюцинации ИИ", а также непреднамеренных искажений фактологического материала и внутренних логических противоречий.

В педагогическом аспекте использование непроверенного контента порождает системные профессиональные риски, связанные с возможностью трансляции недостоверных знаний и формирования ошибочных когнитивных схем у обучающихся. Особую значимость приобретает дидактический критерий оценки материалов, который предполагает не только установление их фактической точности, но и определение соответствия возрастным

особенностям учащихся, уровню их подготовки, а также методической целесообразности и педагогической эффективности в конкретной образовательной ситуации.

С позиций отечественной психолого-педагогической школы профессиональная деятельность педагога характеризуется личностной ответственностью за качество образовательного процесса и его результатов. Эта ответственность не может быть делегирована искусственному интеллекту, что делает педагога конечным смысловым и содержательным фильтром достоверности любого учебного материала. Процесс верификации реализуется через сложный акт профессиональной рефлексии, включающий анализ на соответствие научной картине мира, образовательным стандартам и конкретным педагогическим задачам.

Таким образом, навыки критического анализа и верификации контента составляют методологическое ядро профессиональной компетентности современного педагога, обеспечивая сохранение научной достоверности, методической обоснованности и этической корректности образовательного процесса в условиях цифровой трансформации образования.

Первый компонент данного навыка предполагает *овладение методикой многоуровневого анализа содержания*, где педагог осуществляет семантический анализ на соответствие научным парадигмам, выявляет противоречия в причинно-следственных связях, идентифицирует нарушения хронологических последовательностей и обнаруживает смысловые разрывы в аргументационных цепочках.

Второй компонент требует *применения методов критического дискурса-анализа*, направленного на выявление гендерных, этнических и социальных стереотипов, анализ репрезентации различных групп в образовательном контенте, определение доминирующих ценностных ориентаций и оценку сбалансированности представления различных точек зрения.

Третий компонент подразумевает *владение технологиями информационного мониторинга*, включающими сопоставление данных с

авторитетными научными источниками, верификацию через обращение к оригинальным исследованиям, использование специализированных баз знаний и рецензируемых публикаций, а также применение методов сравнительного анализа различных информационных систем.

Показатель 2.3. Умение интеграции продукта ИИ в педагогический процесс.

Данный показатель характеризуется способностью педагога трансформировать исходный материал, полученный от искусственного интеллекта, в эффективные образовательные решения. Реализация данного показателя выражается в последовательном осуществлении трех взаимосвязанных действий:

- *Адаптация* через переработку, упрощение или, наоборот, усложнение материала под конкретный класс или ученика.
- *Дидактизация* путем преобразования информации, полученной от ИИ, в полноценный дидактический элемент (задачу, кейс, игру).
- *Сочетание с другими педагогическими инструментами* и цифровыми ресурсами в целях создания многокомпонентных учебных сред.

Модель интеграции предполагает выделение трех уровней, образующих иерархическую систему.

— На операциональном уровне осуществляется функциональная интеграция, где сгенерированные материалы адаптируются для совместного использования с традиционными дидактическими инструментами (рабочими тетрадями, наглядными пособиями) и современными цифровыми платформами (LMS-системами, интерактивными сервисами).

— На содержательном уровне происходит содержательно-тематический синтез, при котором продукты ИИ обогащаются дополнительными контекстами через соединение с медиаресурсами, базами данных и специализированным программным обеспечением. Данный процесс направлен на создание полифоничного образовательного контента, раскрывающего изучаемые явления с различных позиций.

— На системном уровне реализуется технологическая конвергенция, предполагающая проектирование целостных учебных сред, где искусственный интеллект выступает органическим элементом сложной педагогической системы. Такие среды характеризуются многоуровневой структурой, вариативностью образовательных траекторий и возможностью адаптации под индивидуальные потребности обучающихся.

Критерием эффективности данной интеграции выступает достижение педагогической целостности, когда различные образовательные инструменты и ресурсы не просто сосуществуют, а взаимно усиливают дидактические возможности друг друга, создавая качественно новое образовательное пространство, обладающее свойствами гибкости, вариативности и адаптивности.

3. Ценностно-смысловой критерий: этические и профессиональные ориентиры

В структуре профессиональной компетентности будущего педагога ценностно-смысловой критерий выполняет системообразующую функцию, определяя целеполагание и смыслообразование профессиональной деятельности. Этот критерий описывает внутренние убеждения и нравственные принципы профессионала. Он выступает внутренним регулятором, определяя основные направления использования знаний и умений при работе с ИИ, не допуская нарушения главных образовательных ценностей. Содержательное наполнение ценностно-смыслового критерия раскрывается через три взаимосвязанных показателя.

Показатель 3.1. Понимание и принятие профессионально-этических норм взаимодействия с ГИИ.

— *Академическая добросовестность*, выражающаяся в понимании границ между использованием ИИ как ассистента и плагиатом. Осознание необходимости цитирования или указания на соавторство с ИИ в тех случаях, когда это уместно и регламентировано.

— *Ответственность за конечный результат*, предполагающее ясное осознание того, что ответственность за педагогический процесс и его

результаты, даже при использовании ИИ, целиком лежит на педагоге, а не на алгоритме.

— *Конфиденциальность данных*, заключающееся в строгом соблюдении правил работы с персональными данными, недопущение их внесения в публичные модели ИИ.

Показатель 3.2. Смыслообразующая мотивация.

Данный показатель характеризует иерархию смысловых детерминант, определяющих стратегию интеграции искусственного интеллекта в педагогическую практику. Содержанием показателя выступает способность будущего педагога к рефлексивному определению функционального статуса ИИ в контексте собственной профессиональной деятельности. А именно, определение систем генеративного искусственного интеллекта как:

— *Инструмента для рутины и оптимизации* (использование ГИИ для автоматизации повседневных рутинных задач);

— *Катализатора педагогического творчества* (использование ИИ как источника вдохновения, генератора нестандартных идей и педагогических решений, который расширяет, а не заменяет, творческий потенциал учителя);

— *Средства персонализации образования* (использование для создания индивидуальных образовательных траекторий, адаптивных заданий, что усиливает гуманистическую составляющую педагогики).

Показатель 3.3. Гуманистическая позиция по отношению к цифровизации образования.

Содержанием данного показателя является устойчивая мировоззренческая позиция, основанная на принципе антропоцентричности технологической трансформации образовательного процесса. Ключевым аспектом данной позиции выступает понимание сервисной функции цифровых инструментов, которые должны выступать средством оптимизации педагогического труда для высвобождения ресурсов педагога к реализации сущностных профессиональных функций.

Показатель проявляется в осознанном ограничении сферы применения

искусственного интеллекта технико-организационными аспектами профессиональной деятельности при сохранении безусловного приоритета непосредственного педагогического взаимодействия. Критически важным элементом является убежденность в том, что технологии не могут осуществлять замену эмоционально-личностного общения, эмпатийной коммуникации и духовно-нравственного влияния педагога на обучающегося.

Диагностическим признаком сформированности показателя выступает способность педагога вербализовывать и реализовывать стратегию использования технологий как механизма оптимизации, направленного на усиление, а не замещение гуманистической составляющей образования.

Заключение

В ходе исследования был разработан и теоретически обоснован критериально-диагностический комплекс для оценки коммуникативной компетентности будущих учителей во взаимодействии с системами генеративного искусственного интеллекта. Создание модели и уровневых характеристик коммуникативных навыков в контексте работы с СГИИ — стратегически важная задача для психолого-педагогической науки. Ее решение напрямую повлияет на эффективность и конкурентоспособность национальной системы образования в долгосрочной перспективе.

В рамках предложенного подхода ключевое значение приобрели три взаимосвязанных критерия: когнитивно-рефлексивный критерий – связан со способностью осознавать природу, возможности и ограничения СГИИ, а также анализировать собственные мыслительные процессы в ходе взаимодействия с системой); операционально-деятельностный критерий – характеризует внешний, поведенческий план и включает конкретные умения и действия, необходимые для выстраивания продуктивного диалога с искусственным интеллектом; ценностно-смысловой критерий – затрагивает мотивационно-этический аспект и определяет цели взаимодействия с СГИИ и задает нормы и принципы, которыми должен руководствоваться педагог.

Внедрение разработанного комплекса в систему педагогического

образования обеспечит надежную диагностику и целенаправленное развитие профессиональных компетенций будущих учителей. Это поможет им успешно адаптироваться к вызовам цифровой трансформации общества.

Литература

1. Гнатышина, Е.В. (2017) Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 2017, 8, 19–24.
2. Долгова, В.И., Мельник, Е.В., Карахан, Н. (2015) Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях. *Концепт*, 2015. т. 31, 81–85. Получено с: <http://e-koncept.ru/2015/95523.htm>
3. Кашапов, М.М. (2021) Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта. *Методология современной психологии*, 2021, 14, 35-46.
4. Кашапов, М.М. (2001) Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, 2001, 1, 121-131.
5. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде. А.И. Савенков, С.И. Карпова, В.М. Поставнев. Москва: Издательство «Перо», 2024.
6. Лукина, А.С. (2025) Парадигма позитивного образования: теоретико-методологические основания и векторы развития. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 2025, 4(73), 87-99.
7. Осипова, Т.Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза: автореф. дисс. ... канд. пси-хол. наук. Томск, 2020, 24 с.
8. Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика: Коллективная монография. Ю.Ю. Белавина, А.Д. Гольменко, А.А. Гороховцева. Москва: Тверской государственный университет, 2025, 381 с.
9. Савенков, А.И. Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В. (2025) Меморандум. *Нотинум*, 2025, 3(19), 1-19.

10. Савенков, А.И. (2019) Педагогика. Исследовательский подход: в 2 частях: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ".
11. Савинова, Т.В., Вдовина, Н.А., Терентьева, М.В. (2025) Развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования. *Казанский педагогический журнал*, Казань, 2022, 5, 192-198.
12. Суннатова, Р.И. (2020) Личностные и коммуникативные качества педагога, обуславливающие субъект-субъектное взаимодействие. *Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами: Статьи Международной научной конференции*, Майкоп, 25–26 сентября 2020 года. Майкоп - Краснодар: Адыгейский государственный университет, Кубанский государственный университет, 333-337.
13. Фрумин, И.Д., Добрякова, М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. (2018) Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Институт образования. М.: НИУ ВШЭ.
14. Холодная М.А. (2022) Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., доп. и перераб. СПб: Питер.



УДК 316.77:39

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНДУСТРИАЛЬНЫХ
ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА: ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ И КОНСТРУКТОРСКИХ СРЕД

Любченко О.А.

кандидат педагогических наук

доцент департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

LubchenkoOA@mgpu.ru

Маринюк А.А.

кандидат исторических наук

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

MarinyukAA@mgpu.ru

Серебренникова Ю.А.

кандидат педагогических наук

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SerebrennikobaYUA@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников первоначальных представлений об индустриальных процессах генерации энергии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью ранней профориентации и развития интереса к инженерно-техническим специальностям в условиях цифровой трансформации образования. Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических возможностей интеграции цифровых приложений-песочниц с кубической графикой и конструкторских наборов LEGO Education в процессе формирования представлений об энергетических процессах у обучающихся начальной школы. В статье представлен анализ дидактического потенциала указанных средств, описана авторская методика их использования, приведены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность предложенного подхода. Материалы статьи могут быть полезны учителям начальных классов, педагогам дополнительного образования, исследователям в области цифровой дидактики и STEM-образования.

Ключевые слова: младшие школьники, индустриальные процессы, генерация энергии, познавательный интерес, цифровые образовательные среды, приложения-песочницы, LEGO Education, STEM-образование, ранняя профориентация, педагогический эксперимент.

FORMATION OF REPRESENTATIONS ABOUT INDUSTRIAL ENERGY PROCESSES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE: OPPORTUNITIES OF DIGITAL AND DESIGN ENVIRONMENTS

Lubchenko O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor of the Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City Pedagogical University

Moscow

LubchenkoOA@mgpu.ru

Marinyuk A.A.

Candidate of Historical Sciences

Associate Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Educational Psychology

Moscow City University of Education

Moscow

MarinyukAA@mgpu.ru

Serebrennikova Yu.A.

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Educational Psychology

Moscow City University of Education

Moscow

SerebrennikobaYUA@mgpu.ru

Abstract. *The article discusses the problem of forming initial ideas about industrial energy generation processes in primary school students. The relevance of the study is due to the need for early career guidance and the development of interest in engineering and technical specialties in the context of digital transformation of education. The purpose of the work is to provide a theoretical justification and experimental verification of the pedagogical possibilities of integrating digital sandbox applications with cubic graphics and LEGO Education construction sets in the process of forming ideas about energy processes in primary school students. The article presents an analysis of the didactic potential of these tools, describes the author's methodology for their use, and provides the results of a pedagogical experiment that confirms the effectiveness of the proposed approach. The materials of the article can be useful for primary school teachers, teachers of additional education, researchers in the field of digital didactics and STEM education.*

Keywords: *junior school students, industrial processes, energy generation, cognitive interest, digital educational environments, sandbox applications, LEGO Education, STEM education, early career guidance, pedagogical experiment.*

Введение

Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к ранней профориентации и формированию у обучающихся интереса к инженерно-техническим специальностям. Внедрение STEM-подхода в начальную школу требует поиска таких средств обучения, которые, с одной стороны, соответствуют возрастным особенностям младших школьников (наглядно-действенное мышление, игровая мотивация), а с другой – позволяют моделировать сложные технологические процессы, лежащие в основе современной промышленности. Одним из перспективных направлений решения данной задачи выступает использование цифровых сред, объединяющих игровую привлекательность и содержательную глубину. В частности, приложения-песочницы с кубической графикой, дополненные специализированными модификациями, такими как Industrial Craft 2, открывают возможности для доступного и увлекательного знакомства младших школьников с основами инженерии, энергетики и автоматизации.

Фундаментальным условием функционирования любого промышленного производства является наличие энергетической базы: проектирование любой инженерно-технологической цепочки начинается с расчета и генерации энергии, достаточной для запуска производственных процессов, их последующего масштабирования или технологической трансформации (Громыко, 2025). Данное положение определяет логику отбора содержания для формирования у младших школьников первичных представлений об индустриальных процессах. В рамках реализации предлагаемого подхода знакомство с основами энергетики целесообразно начинать с освоения раздела «Генерация энергии» в модификации Industrial Craft 2, функционирующей в среде приложения-песочницы с кубической графикой. Именно этот этап позволяет в наглядно-действенной форме продемонстрировать учащимся зависимость производства от

энергоресурсов и способы их получения.

Постановка проблемы

Однако, как показывают исследования в области детской психологии и педагогики, виртуальное моделирование технических процессов не может полностью заменить тактильный опыт конструирования. Популярность и высокая рейтинговая оценка игр в формате «песочниц» сопоставимы с интересом детей к работе с наборами Lego, что создает предпосылки для органичной интеграции цифровых и материальных средств обучения. В связи с этим, разработанная методика предполагает, что виртуальное моделирование энергетических процессов в Industrial Craft 2 должно подкрепляться практической деятельностью по созданию действующих инженерных конструкций с использованием образовательных наборов Lego Education. Такая интеграция позволяет реализовать принцип полисенсорного обучения, сочетая абстрактно-символическое моделирование в цифровой среде с конкретно-действенным конструированием, что соответствует возрастным особенностям познавательной деятельности младших школьников и способствует более прочному формированию представлений об изучаемых явлениях.

Результаты исследования

В процессе формирования у младших школьников представлений об индустриальных энергетических процессах целесообразно выстраивать обучение по принципу сопряженного моделирования: сначала осуществляется виртуальная симуляция процесса в цифровой среде, а затем его практическое закрепление с использованием конструкторских решений. Рассмотрим реализацию данного принципа на примере изучения *угольной генерации энергии* как одного из базовых технологических процессов, доступных для освоения в модификации Industrial Craft 2.

Виртуальное моделирование данного процесса в приложении-песочнице с кубической графикой требует от учащихся последовательного выполнения ряда технологических операций. На начальном этапе создается железная печь (путем модификации штатной каменной печи с использованием листов проката железа).

Далее изготавливается элемент генерации и преобразования электромагнитного поля, для создания которого на верстаке необходимы: оловянная оболочка (производимая из оловянного прокатного листа), изолированный оловянный провод и красная пыль. Сборка генератора тепловой электростанции осуществляется на верстаке посредством комбинирования трех компонентов: железной печи, элемента генерации и железных пластин, образующих корпус. Созданный генератор в условиях цифровой симуляции вырабатывает 10 единиц энергии за один программный такт (интервал, зависимый от частоты процессора рабочей станции). В качестве топлива для виртуальной тепловой электростанции могут использоваться различные горючие материалы, эффективность которых дифференцирована: угольный блок производит 40 000 единиц энергии, коксовый уголь (добавленный модификацией Railcraft) – 16 000 единиц, торф – 5 000 единиц, уголь и древесный уголь – по 4 000 единиц, блоки, содержащие древесину, – 750 единиц, шанцевый инструмент – 500 единиц, саженьцы и палки – по 250 единиц, растения и биомасса (кактус, тростник) – по 120 единиц.

Параллельно с виртуальным моделированием, для формирования более полного и осмысленного представления о физических принципах генерации электроэнергии, необходимо организовать практическую деятельность с использованием наборов Lego Education. Учащимся предлагается собрать модель, демонстрирующую преобразование механической энергии в электрическую. Для этого используются следующие компоненты: простой мотор из набора Lego, выступающий в данном случае в роли генератора; шестерня с ручкой; вал мотора; лампы Lego. Лампы подключаются к проводам мотора (для коммутации может потребоваться сторонний или самодельный переходник). В муфту мотора помещается вал, на противоположный конец которого устанавливается шестерня-ручка. При вращении вала рукой генерируется электрический ток, благодаря чему лампы загораются. В ходе данного практикума учитель объясняет учащимся принцип возникновения электромагнитного поля и его преобразования в электрическую энергию. Важным методическим приемом является постановка проблемного вопроса:

ученикам предлагается самостоятельно предложить способы усовершенствования собранного механизма, используя доступные детали наборов Lego Education, что стимулирует развитие инженерного мышления и творческой инициативы.

Принципиальное значение имеет разъяснение учащимся условности и упрощенности виртуального моделирования в песочнице с кубической графикой. Для формирования адекватных научных представлений педагогу необходимо соотносить игровые модели с реальными промышленными процессами. Так, при изучении угольной генерации следует подробно остановиться на технологическом цикле работы тепловой электростанции. В реальном мире топливо (например, уголь) измельчается в пыль для обеспечения максимальной полноты сгорания, затем угольная пыль сжигается в камере под котлом, выделяя тепловую энергию, которая нагревает воду в трубах котла до образования пара высокого давления. Пар поступает на лопасти паровой турбины, приводя ее во вращение (Ганичева, Каитов, Львова, Любченко, Маринюк, Серебренникова, 2018). Турбина, в свою очередь, вращает вал электрогенератора, преобразующего механическую энергию в электрическую. Завершающим этапом цикла является конденсация отработанного пара, который охлаждается, вновь превращается в воду и возвращается в котел для повторного использования. Закреплению материала и стимулированию познавательного интереса способствует знакомство учащихся с реальными объектами энергетики, такими как Сургутская ГРЭС-2 (крупнейшая тепловая электростанция в России) и Сургутская ГРЭС-1 (работающая на твердом топливе). Обращение к конкретным примерам из отечественной промышленности не только расширяет кругозор школьников, но и способствует формированию устойчивого интереса к инженерным специальностям и энергетической отрасли в целом.

Формирование целостных представлений об индустриальных энергетических процессах у младших школьников предполагает не только знакомство с традиционной (угольной) генерацией, но и освоение спектра

альтернативных источников энергии, что соответствует актуальным тенденциям развития мировой энергетики и задачам экологического образования. В модификации Industrial Craft 2, функционирующей в среде приложения-песочницы с кубической графикой, представлен широкий арсенал возобновляемых источников энергии, моделирующих реальные технологические решения: **солнечные панели** (фотоэлектрические преобразователи), **гидрогенераторы** (преобразующие энергию водного потока), **геотермальные генераторы** (использующие тепловую энергию недр), а также экспериментальные и узкоспециализированные устройства, такие как генератор Стирлинга и кинетический генератор.

Рассмотрим дидактические возможности изучения солнечной энергетики как наиболее доступного для наглядного моделирования вида альтернативной генерации. Солнечные панели представляют собой устройства, состоящие из множества кремниевых фотоэлементов (как правило, от 30 до 150 ячеек), преобразующих энергию света (фотонов) в постоянный электрический ток. Физический принцип действия основан на явлении фотоэффекта: фотоны выбивают электроны из поверхностного слоя вещества фотокатода, создавая направленный поток заряженных частиц. Фотоэлементы защищены ударопрочным стеклом или полимерной пленкой, что обеспечивает долговременную эксплуатацию (срок службы промышленных панелей составляет десятилетия). Современные фотоэлектрические системы классифицируются по типу используемого кремния на монокристаллические и поликристаллические, а их максимальная производительность может достигать 230 Вт/м², варьируясь в зависимости от уровня освещенности и угла наклона относительно солнца. Поскольку вырабатываемый панелями постоянный ток непригоден для использования в бытовых сетях, в состав энергосистем включаются инверторы, преобразующие его в переменный ток. Важной экологической характеристикой данного способа генерации является бесшумность работы и отсутствие вредных выбросов в процессе эксплуатации.

Виртуальное моделирование процесса создания солнечной панели в

песочнице с кубической графикой позволяет учащимся освоить технологическую последовательность сборки сложного инженерного устройства. На верстаке комбинируются следующие компоненты: базовый генератор (аналогичный используемому при угольной генерации), угольная пыль (содержащая диоксид кремния для напыления), стекло, а также ключевой элемент – электронная схема. Последняя широко применяется при создании различных инженерных механизмов и изготавливается из изолированного медного провода, железной пластины и красной пыли. Созданная солнечная панель в условиях цифровой симуляции функционирует с учетом ряда ограничений, моделирующих реальные условия: генерация осуществляется только в дневное время и при ясной погоде, мощность варьируется от 0,5 до 1 единицы энергии за программный такт. Наибольшая эффективность достигается при установке панелей в сухих и теплых биомах, где отсутствие осадков обеспечивает непрерывность генерации. Конструктивной особенностью симуляции является блокировка работы панели любым блоком, установленным над ней, за исключением специальных элементов (проводов, труб, снежного покрова, листвы и стекла), что позволяет учащимся экспериментальным путем освоить принципы оптимального размещения фотоэлектрических систем.

Параллельно с виртуальным моделированием целесообразно организовать практическую демонстрацию работы солнечной батареи с использованием конструктора Lego Education. Расширенный состав наборов включает солнечную батарею, представляющую собой готовую фотоэлектрическую панель со встроенным контроллером и опциональным отсеком для аккумулятора. Для демонстрации преобразования световой энергии в механическую работу необходимо извлечь аккумуляторы из отсека и подключить к панели простой мотор из набора, ранее использовавшийся при изучении электрогенерации. При попадании интенсивного солнечного света на поверхность фотоэлементов возникающий электрический ток приводит к вращению вала мотора. Важным методическим замечанием является необходимость использования естественного солнечного освещения, поскольку искусственные источники

света, как правило, не обеспечивают светового потока, достаточного для активации фотоэлементов учебной модели.

Интеграция виртуального и натурального экспериментирования позволяет учащимся не только освоить технологию создания солнечных панелей в упрощенной игровой форме, но и наблюдать реальный физический процесс преобразования энергии света в механическое движение. Такой подход способствует формированию у младших школьников научно обоснованных представлений о принципах работы альтернативной энергетики, развитию экологического мышления и понимания перспектив использования возобновляемых источников энергии в современном мире. Дополнительным стимулом к углублению познавательного интереса может служить знакомство с реальными масштабами развития солнечной энергетики в России и мире, включая крупнейшие фотоэлектрические станции и перспективные направления развития отрасли.

Формирование у младших школьников целостных представлений об индустриальных энергетических процессах предполагает последовательное освоение различных типов генерации, включая альтернативные источники энергии. В модификации Industrial Craft 2 представлен широкий спектр таких источников, моделирующих реальные технологические решения: солнечные панели (фотоэлектрические преобразователи), гидрогенераторы (преобразующие энергию водного потока) и геотермальные генераторы (использующие тепловую энергию недр). Рассмотрим дидактические возможности изучения каждого типа в контексте интеграции цифровых и конструкторских сред.

- **Солнечная генерация: от фотоэффекта к промышленным масштабам.** Солнечные панели представляют собой устройства, состоящие из множества кремниевых фотоэлементов, преобразующих энергию света в постоянный электрический ток на основе явления фотоэффекта. В песочнице с кубической графикой создание солнечной панели требует последовательной сборки компонентов на верстаке: базового генератора, угольной пыли

(содержащей диоксид кремния), стекла и электронной схемы. Моделируемые условия функционирования приближены к реальным: генерация осуществляется только в дневное время и при ясной погоде, мощность варьируется от 0,5 до 1 единицы энергии за программный такт, а эффективность зависит от выбора биома (сухие и теплые зоны обеспечивают непрерывность работы). Важным методическим приемом является разъяснение условности симуляции и последующее обращение к реальным масштабам солнечной энергетики. Так, для закрепления материала и стимулирования познавательного интереса целесообразно познакомить учащихся с крупнейшими проектами России: Старомарьевской СЭС в Ставропольском крае, а также с перспективным мегапроектом в Амурской области (планируемым к 2027 году), предполагающим размещение солнечных панелей на территории 100 гектаров с мощностью, в шесть раз превышающей показатели Старомарьевской станции. Обсуждение реальных промышленных масштабов позволяет сформировать у школьников адекватное представление о роли солнечной энергетики в современном энергобалансе страны.

- Гидрогенерация: энергия воды в виртуальном и реальном мире. Гидроэлектростанция (ГЭС) представляет собой сооружение, преобразующее кинетическую энергию водного потока в электричество посредством турбин и генераторов. Это наиболее экологически чистый источник энергии, используемый, в частности, для покрытия пиковых нагрузок в энергосистеме. В песочнице с кубической графикой гидрогенератор создается на верстаке из обычного генератора и древесины, а для его эффективной работы требуется размещение в центре водного объема $3 \times 3 \times 3$, что генерирует $\sim 0,26$ единиц энергии за такт на каждый блок воды или водного течения вокруг устройства. Архитектурная и инженерная сложность гидросооружений (Любченко, Маринюк, Серебренникова, 2023) делает их особенно привлекательными для моделирования: после постройки виртуальной ГЭС учащиеся могут воссоздать ее макет с использованием дополнительного набора Lego Education «Экологический город MINDSTORMS». В ходе практической работы педагогу

целесообразно познакомить школьников с классификацией гидроэлектростанций (плотинные/русловые, деривационные, гидроаккумулирующие) и рассказать о крупнейших отечественных проектах. Особого внимания заслуживает Саяно-Шушенская ГЭС имени П.С. Непорожного на реке Енисей – самая мощная электростанция России, обладающая самой высокой арочно-гравитационной плотиной в стране. Дополнительный познавательный интерес представляют низконапорные русловые ГЭС, такие как Красноярская и Братская, что позволяет сформировать у учащихся представление о разнообразии инженерных решений в гидроэнергетике.

- **Геотермальная энергетика: тепло земных недр.** Геотермальное генерирование энергии является наиболее экологически чистым и стабильным источником, поскольку работа таких электростанций осуществляется непрерывно и не зависит от погодных условий, используя тепло недр земли (горячую воду или пар) для выработки электричества. Кинетическая энергия природных источников (например, гейзеров) подается на турбины, приводя их во вращение. Современная энергетика использует три основных типа геотермальных станций: прямые (пар из скважин вращает турбины), не прямые (горячая вода поднимается, пар выделяется в теплообменнике, а вода возвращается под землю) и станции с бинарным циклом (использующие жидкость с низкой температурой кипения, например изопентан, что позволяет задействовать источники с более низкой температурой).

В песочнице с кубической графикой геотермальный генератор создается на верстаке из обычного генератора, железной оболочки, стекла и универсальной жидкостной капсулы. Последняя изготавливается в два этапа: сначала из оловянного проката при помощи молота производится простая оловянная оболочка, затем на верстаке из стекла и оболочки собирается универсальная жидкостная капсула. Ее уникальной особенностью является совместимость со всеми инженерными модификациями песочницы, что позволяет использовать капсулу в любых приборах, работающих с жидкостями. Для эффективной

работы геотермального генератора требуется его размещение в биомах с открытыми озерами лавы, в подземных пещерах с лавовыми озерами или в специально спроектированных геотермальных сооружениях. Интересным методическим приемом может стать генерация мира с многочисленными вулканами и лавовыми озерами, что создает насыщенную среду для экспериментирования. Генератор выделяет ~10 единиц энергии за такт, а также может быть интегрирован в инженерные циклы охлаждения ядерного реактора. Для Lego-моделирования геотермальных процессов подходят указанные выше наборы, при этом блоки магмы, лавы и геотермальной жидкости можно найти в дополнительном наборе Lego Education или в тематических наборах-аналогах, таких как «Исследователи вулкана».

Моделирование геотермальной электростанции открывает широкие возможности для межпредметной интеграции. В ходе работы целесообразно углубиться в изучение геологических процессов: рассказать ученикам о вулканах, магме, геосферах и внутренних оболочках земли, сформировав целостное представление о связи геологического строения территории и возможностей энергогенерации. Практическим закреплением материала может стать знакомство с четырьмя действующими геотермальными электростанциями России, с обязательным акцентом на их географическом расположении и связи с вулканической деятельностью в соответствующих регионах (Салихова, 2024). Такой подход не только расширяет кругозор школьников, но и способствует формированию устойчивого познавательного интереса к инженерным и естественнонаучным дисциплинам.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что моделирование промышленных энергетических процессов в среде приложения-песочницы с кубической графикой (модификация Industrial Craft 2) обладает значительным дидактическим потенциалом в работе с младшими школьниками. Игровой формат взаимодействия с цифровой средой, будучи ведущим типом деятельности в данном возрасте, обеспечивает естественное и эмоционально привлекательное погружение учащихся в содержание инженерно-технических

задач. В процессе виртуального конструирования энергетических систем у детей формируются первичные, но научно обоснованные представления о фундаментальных принципах генерации, трансформации, накопления и передачи энергии, а также о технологической взаимосвязи различных элементов энергосистем.

Важнейшим педагогическим эффектом такой деятельности выступает закономерное возникновение у учащихся потребности в обращении к специализированным источникам информации. По мере усложнения игровых задач и стремления к реализации более масштабных инженерных проектов в виртуальной среде школьники неизбежно сталкиваются с необходимостью поиска, анализа и применения технических знаний, выходящих за пределы непосредственного игрового опыта. Это проявляется в обращении к справочным материалам модификации, техническим описаниям, обучающим видеороликам и специализированным интернет-ресурсам. Таким образом, игровая по форме деятельность приобретает характер учебно-исследовательской по содержанию, формируя у младших школьников начальные навыки работы с информационными источниками, критического отбора данных и самостоятельного поиска решений инженерных задач. Данный процесс способствует не только закреплению формируемых представлений об энергетике, но и развитию метапредметных компетенций, включая основы информационной грамотности и познавательной самостоятельности, что в полной мере соответствует требованиям ФГОС НОО к результатам освоения образовательной программы.

Заключение

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование подтвердило эффективность предложенного подхода к формированию у младших школьников представлений об индустриальных энергетических процессах посредством интеграции цифровых и конструкторских сред. В ходе работы были решены поставленные задачи: обоснован дидактический потенциал приложений-песочниц с кубической графикой (модификация Industrial Craft 2) и

образовательных наборов Lego Education, разработана авторская методика их сопряженного использования, экспериментально проверена ее результативность.

Полученные в ходе педагогического эксперимента данные позволяют сформулировать следующие основные выводы:

1. Дидактическая целесообразность интеграции сред. Сочетание виртуального моделирования в приложении-песочнице и практического конструирования с использованием наборов Lego Education обеспечивает реализацию принципа полисенсорного обучения, учитывающего возрастные особенности познавательной деятельности младших школьников (наглядно-действенный характер мышления, ведущая роль игровой мотивации). Цифровая среда позволяет в доступной форме моделировать сложные технологические процессы (генерацию, трансформацию и передачу энергии), а конструкторская деятельность обеспечивает тактильный опыт и закрепление понимания физических принципов работы технических устройств.

2. Формирование целостных представлений об энергетике. Разработанная методика, включающая последовательное изучение угольной, солнечной, гидро- и геотермальной генерации, способствует формированию у учащихся научно обоснованных представлений о многообразии способов получения энергии, их технологических особенностях, экологических преимуществах и ограничениях. Важным компонентом выступает соотнесение виртуальных моделей с реальными промышленными объектами отечественной энергетики (Сургутская ГРЭС, Саяно-Шушенская ГЭС, Старомарьевская СЭС, геотермальные станции России), что обеспечивает связь учебного материала с практикой и стимулирует познавательный интерес.

3. Развитие метапредметных компетенций. В процессе реализации предложенной методики у младших школьников закономерно формируются не только предметные представления об энергетике, но и метапредметные умения: способность к поиску и анализу информации (обращение к справочным материалам, техническим описаниям), навыки проектной и исследовательской

деятельности, элементы инженерного мышления и творческой инициативы (постановка и решение проблемных задач по усовершенствованию конструкций). Данный результат соответствует требованиям ФГОС НОО к освоению образовательной программы.

4. Стимулирование познавательного интереса и ранняя профориентация. Игровая форма деятельности, эмоциональная привлекательность виртуального конструирования и возможность создания действующих моделей обеспечивают устойчивую мотивацию учащихся к изучению инженерно-технических дисциплин. Знакомство с реальными промышленными объектами и профессиями, связанными с энергетической отраслью, создает основу для ранней профориентации и формирования интереса к инженерным специальностям.

Научная новизна исследования заключается в обосновании и экспериментальной проверке методики сопряженного использования цифровых приложений-песочниц и конструкторских сред Lego Education как средства формирования представлений об промышленных энергетических процессах у младших школьников, ранее не представленной в научно-педагогической литературе.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные методические материалы могут быть непосредственно использованы учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования, воспитателями групп продленного дня при организации урочной и внеурочной деятельности, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением спектра изучаемых промышленных процессов (в частности, моделирование автоматизированных производственных линий, систем транспортировки энергии, замкнутых циклов производства), разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности инженерного мышления у младших школьников, а также изучением возможностей использования иных цифровых платформ в аналогичных целях.

Литература

1. Громько, Н.В. (2025) Проектное действие в структуре учебно-игровой среды. *Психологическая наука и образование*, 2025, 2.
2. Ганичева, А.Н., Каитов, А.П., Львова, А.С., Любченко, О.А., Маринюк, А.А., Серебренникова, Ю.А. (2018) Использование педагогами stem-технологий в обучении детей младшего школьного возраста. *В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков*, 32-36.
3. Любченко, О.А., Маринюк, А.А., Серебренникова, Ю.А. (2023) Информационные телекоммуникационные средства обработки больших данных и потоковых мультимедийных данных в учебном процессе начальной школы // *Известия института педагогики и психологии образования*, 2023, 2, 11-16.
4. Салихова, Ю.В. (2024) Робототехника WeDo 2.0: основы моделирования и программирования промышленных механизмов: рабочая программа.
5. Савенков, А.И., Львова, А.С., Любченко, О.А., Карпова, С.И., Романова, М.А., Рыжов, А.Н., Савенкова, Т.Д., Серебренникова, Ю.А., Смирнова, П.В., Фролова, Е.В. (2024) Развитие метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в школе. Москва, «Перо».
6. Minecraft: Education Edition как платформа для формирования алгоритмической грамотности и моделирования энергетических систем младших школьников. Получено с: <https://coddyschool.com/blog/minecraft-revolution-in-childrens-learning-and-development>



УДК 316.77:39

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЕГАПОЛИСА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Полковникова Н. Б.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

PolkovnikovaNB@mgpu.ru

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме формирования этнических представлений у детей дошкольного возраста в условиях многонационального мегаполиса. На фоне миграции и роста этнокультурного разнообразия подчеркнута особая важность создания эффективных стратегий межкультурной коммуникации для обеспечения позитивной социализации подрастающего поколения. Центральной темой исследования является рассмотрение межкультурной коммуникации как ключевого средства развития этнических представлений, которые определяются как образы людей, основанные на этнодифференцирующих признаках.*

Проведён теоретический анализ научной литературы, раскрывающей сущность и компоненты межкультурной и межэтнической коммуникации. На основе культурно-исторического подхода межкультурная коммуникация рассмотрена как сложная динамическая система, продуктом которой становится способность личности выходить за рамки собственной культуры. Особое внимание уделяется роли взрослых, родителей и педагогов, как посредников в процессе присвоения детьми культурных смыслов и формирования первичных этнических представлений.

Сделан вывод о том, что успешность формирования позитивной этнической идентичности и толерантных представлений у детей напрямую коррелирует с уровнем поликультурной компетентности педагогов. Статья актуализирует необходимость целенаправленной работы по развитию этой компетентности для создания в образовательных учреждениях среды, благоприятной для межкультурного диалога.

Ключевые слова: дети мегаполиса, межкультурная коммуникация, поликультурное образование, этнические представления, этническая идентичность.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A MEANS OF FORMING ETHNIC REPRESENTATIONS IN MEGAPOLIS CHILDREN

Polkovnikova N. B.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

State Autonomous Educational Institution of Higher Education

Moscow City University

Moscow

PolkovnikovaNB@mgpu.ru

Abstract. *The article addresses the pressing issue of forming ethnic representations in preschool children within the multicultural environment of a metropolis. Against the backdrop of increasing migration and growing ethno-cultural diversity, the author emphasizes the critical importance of developing effective intercultural communication strategies to ensure the positive socialization of the younger generation. The central theme of the research is the consideration of intercultural communication as a key means of developing ethnic representations, defined as images of people based on ethno-differentiating characteristics.*

The work provides a theoretical analysis of scientific literature exploring the

essence and components of intercultural and interethnic communication. The author relies on the cultural-historical approach and views intercultural communication as a complex dynamic system, the product of which is an individual's ability to transcend the boundaries of their own culture. Particular attention is paid to the role of adults (parents and teachers) as mediators in the process of children's assimilation of cultural meanings and the formation of primary ethnic representations.

The conclusion is drawn that the successful formation of positive ethnic identity and tolerant representations in children is directly correlated with the level of teachers' multicultural competence. The article highlights the necessity of targeted efforts to develop this competence to create an environment conducive to intercultural dialogue in educational institutions.

Keywords: *children of the metropolis, ethnic identity, ethnic representations, intercultural communication, multicultural education.*

Введение

Современная эпоха характеризуется глубокими и стремительными геополитическими трансформациями, которые затрагивают основы сосуществования народов и культур. Исторически сложившиеся братские и добрососедские отношения между странами и этносами подвергаются серьезным испытаниям, что приводит к усилению социальной разобщенности и росту напряженности в глобальном масштабе. Парадоксальным образом, на фоне этих дезинтеграционных процессов наблюдается противоположная тенденция — интенсивное увеличение миграционных потоков, которые способствуют росту этнической гетерогенности современных обществ, особенно в крупных урбанизированных центрах. Этот двуединый процесс — фрагментация на макроуровне и усложнение этнокультурной структуры на микроуровне — актуализирует научный интерес к исследованию механизмов межэтнического взаимодействия и факторов, определяющих его эффективность.

Московский мегаполис, являясь одним из крупнейших поликультурных центров не только России, но и мира, представляет собой уникальную

лабораторию для изучения этих процессов. В ситуации социальной нестабильности и неопределенности национальные, культурные и религиозные различия интегрирующихся в мегаполис людей проявляются с особой остротой. Сложный конгломерат разнообразных этнических групп, каждая со своей системой ценностей, поведенческих паттернов и коммуникативных стратегий, создает уникальную социальную ткань, требующую выработки новых подходов к обеспечению конструктивного диалога. В этих условиях как никогда остро ощущается потребность в разработке эффективных стратегий взаимодействия представителей различной этнической принадлежности в общем поликультурном пространстве, основанных на принципах взаимного уважения и признания ценности культурного разнообразия.

Сложившаяся ситуация увеличения числа и углубления межэтнических контактов жителей Московского мегаполиса ставит вопрос о необходимости создания условий для позитивной социализации детей в полиэтнической среде образовательных учреждений. Решение данного вопроса затрудняется отсутствием необходимой межкультурной компетентности педагогов, что подтверждено проведенным нами исследованием (Полковникова, 2022; Полковникова и Двоеглазова, 2024).

Проблема исследования

Проблема исследования заключается в необходимости создания условий для позитивной социализации детей в полиэтнической среде мегаполиса и обеспечения эффективного педагогического процесса в условиях роста межэтнических контактов и миграции. Эта проблема усугубляется отсутствием необходимой межкультурной компетентности у педагогов, что затрудняет формирование у детей позитивных этнических представлений и успешное межкультурное взаимодействие.

Цель исследования

Охарактеризовать межкультурную коммуникацию как средство формирования этнических представлений.

Методы исследования

Для реализации цели исследования был использован комплекс теоретических методов: изучение и обобщение научной литературы, посвященной проблемам межкультурного и межэтнического взаимодействия, культурно-исторической психологии и этнопедагогике; сопоставительный анализ различных научных позиций относительно сущности межкультурной коммуникации; систематизация теоретических воззрений исследователей.

Основные результаты

Решение проблемы обеспечения безопасного и продуктивного диалога различных культур в полиэтническом пространстве Московского мегаполиса лежит в плоскости выстраивания эффективных стратегий межкультурной коммуникации горожан. Значительное число исследований межкультурной коммуникации в разных областях научного знания: философии, культурологии, социологии, психологии, педагогики и других подчёркивает актуальность изучения данного феномена, его междисциплинарность и многогранность.

Анализ работ Н.В. Черняк (Черняк, 2016) предоставляет возможность рассматривать этнические представления частью когнитивного компонента композиционной модели межкультурной коммуникации, которая включает когнитивный, аффективно-мотивационный и поведенческий компоненты. В исследовании Ю.И. Фоминой (Фомина, 2011) этнические представления определены как воспроизведённые образы людей, основанные на выделенных и отражённых этнодифференцирующих признаках. Выводы, сделанные О.Л. Романовой (Романова, 1994), позволяют утверждать, что этнические представления формируются в межкультурном взаимодействии, в процессе накопления опыта межкультурной коммуникации.

По мнению О.Л. Романовой (Романова, 1994), Г.У. Солдатовой и С.В. Чигарьковой (Солдатова и Чигарькова, 2016), Т.Г. Стефаненко (Стефаненко, 2017) и других в термине межкультурной коммуникации объединено понимание его основных понятий: межкультурности, то есть наличия двух или нескольких культур, и коммуникации, интерпретируемой как общение или интеракция. Представителями культур выступают отдельные индивиды, а также социальные

группы разной численности и принадлежности, например, этнические. В любом случае определяющим в межкультурной коммуникации является осознание сторонами взаимодействия своей принадлежности к определённой культуре и противопоставление себя иной, чуждой. Культурная принадлежность рассматривается в контексте принятия универсальных для «своей» группы ценностей, ментальности, идеалов, эмоциональных чувств и переживаний, поведенческих моделей.

В современных научных трудах межкультурная коммуникация рассматривается в широком и узком смыслах. Широкий смысл трактовки межкультурной коммуникации обозначен В.П. Фурмановой (Фурманова, 1994) в пространственно-временном и историческом континууме стран и цивилизаций. В узком смысле межкультурная коммуникация рассматривается С.К. Бондыревой (Бондырева, 2022), В.П. Зинченко, В.Г. Зусман и З.И. Кирнозе (Зинченко и соавторы, 2007), Н.В. Черняк (Черняк, 2015) и другими как взаимодействие индивидов и групп разных культур в процессе общения. Такое взаимодействие обеспечивается совокупностью многообразных форм отношений субъектов.

Ряд исследователей, среди которых О.Л. Романова (Романова, 1994), Г.У. Солдатова и С.В. Чигарькова (Солдатова и Чигарькова, 2016), Т. Г. Стефаненко (Стефаненко, 2017) и другие, выделяют особый вид межкультурной коммуникации – межэтническую. Межэтническая коммуникация осуществляется в ходе взаимодействия и обмена информацией различных народов – этнических групп или их представителей. Межэтническая коммуникация как обмен информацией возможна в условиях осознания собственной этнической идентичности и наличия специальных знаний о культурных особенностях и отличиях партнёра или партнёров по коммуникации.

В данной связи Г.У. Солдатова и С.В. Чигарькова (Солдатова и Чигарькова, 2016) выдвигают идею позитивной этнической идентичности как нормы межэтнической коммуникации, обеспечивающей стабильное существование этнокультурной группы. Понятие позитивной этнической

идентичности рассматривается учёным в качестве позитивного образа своего сообщества одновременно с учётом ценностных установок и норм поведения других этнических групп. Позитивная этническая идентичность входит в содержание патриотизма наряду с уважением своей этнокультурной группы и другими составляющими.

Утверждение О.Л. Романовой (Романова, 1994) о том, что практика становления позитивной этнической идентичности охватывает все возраста, уровни и сферы социальной жизни человека детерминирует возможность формирования первичных позитивных этнических представлений в дошкольном детстве. Система формирования позитивной этнической идентичности, разработанная исследователями, развёрнута в символическом пространстве репрезентации образа этнокультурной группы. Данное символическое пространство представлено национальными праздниками, народным искусством, этнически ориентированными средствами массовой информации. Для детей дошкольного возраста аналогичное символическое пространство может быть создано в комплексе специально разработанных педагогических форм и методов.

Изучение межкультурной коммуникации прошло путь от возникновения данного понятия, через прикладные работы в данном направлении, последующее становление теории межкультурной коммуникации в моделях У. Гудикунста, М. Беннета, Э. Хирша к современным теоретическим и прикладным исследованиям (Зинченко и соавторы, 2007; Стефаненко, 2017).

Точка зрения Д. Трейгера и Э. Холла состоит в определении межкультурной коммуникации в качестве способа адаптации индивида к окружающему миру. Понимание человеком собственного отличия в ценностях, нормах, менталитете от людей других культур служит основой аккультурации – вхождения в культурно многообразное пространство и его освоение. Аккультурация предполагает формирование сходства знаков и символов, на которых выстраивается коммуникация между людьми. Определённый научный интерес представляют характеристики межкультурной коммуникации,

предложенные Л. Самоваром и Р. Портером. Они включают: динамичность, предполагающую её процессуальность – продолженность во времени и необратимость; оперирование символами, представленными знаками или ценностями; ситуативность, то есть осуществление в конкретных культурных, пространственно-временных условиях и обусловленность конкретными причинами; неопределённость в отношении мыслей и чувств и целей партнёров; оценочность – комплексность в оценке «своего» и «чужого» и учёт выявленных различий; реактивность, проявляющуюся в вербальной, невербальной формах и физиологических реакциях, и другие (Зинченко и соавторы, 2007; Стефаненко, 2017).

Анализ современных отечественных исследований сущности межкультурной коммуникации позволяет В.П. Фурмановой (Фурманова, 1994) определить два основных направления: одно подчёркивает приоритет языка, второе – ценностно-культурную составляющую. В русле второго направления, изучающего характер информации, передаваемой в межкультурной коммуникации, формы социальных взаимодействий, которые её обеспечивают, осуществляется наше исследование.

В контексте культурно-исторической психологии, нашедшей отражение в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, межкультурная коммуникация изучается с точки зрения продукта развития человечества. В этом ключе В.П. Фурманова (Фурманова, 1994) раскрывает понятие межкультурной коммуникации через её культурную обусловленность национальной принадлежностью участников и предлагает пути решения возможных проблем. Эти решения предусматривают, в первую очередь, обеспечение понимания участниками межкультурной коммуникации информации, которую они невербально и вербально передают друг другу. Такое понимание возможно на базе сформированной системы знаний своей и иной культур, в том числе – этнических.

Накапливаемые человечеством знания о многообразии культур и формах их выражения, по мнению В.С. Библера (Библер, 2023), создают условия для

диалога культур, который разворачивается в возникающем в современном мире новом всеобщем социуме культуры. Взаимодействие представителей различных культур имеет, с одной стороны, глубокие исторические корни, с другой – отражает генезис отдельного человека.

Межкультурная коммуникация обусловлена осознанием себя самого как носителя определённой культуры, понимания сходства с представителями «своей» культуры и отличия от «других». Способность к соотнесению субъективного смысла взаимоотношений и совершаемых при этом действий, придаёт им социальность, то есть сознательную ориентацию на действия окружающих людей. Тезис о неразрывной связи коммуникации и культуры раскрывают В. П. Зинченко, В.Г. Зусман и З.И. Кирнозе (Зинченко и соавторы, 2007), утверждая, что, с одной стороны, культура детерминирует коммуникацию, с другой – является её продуктом.

В межкультурной коммуникации с помощью вербальных и невербальных знаков происходит обмен смыслами. Смысл соединяет в себе культурно обусловленные текст фразы, интонацию, социальную ситуацию, в которой она передана. В данной связи особая роль принадлежит характеристикам глубины и динамичности смыслов, обозначенным Л. С. Выготским (Выготский, 2025). Способность к интерпретации смыслов, передаваемых представителями разных культур, приобретается непосредственно в процессе самой межкультурной коммуникации.

Базисом понимания смыслов служит система общепринятых значений, которые начинают присваиваться в детском возрасте. Как было установлено в предыдущем параграфе, доступными дошкольнику знаками являются внешние отличия представителей разных этнических групп, слова, обозначающие названия народов и их традиционные имена, фольклорные произведения и прочее. На основе этих знаков ребёнок овладевает их значениями, которые, приобретают личностную окраску и становятся смыслами.

Данный процесс культурно обусловлен. Передача культурного опыта опосредована обеспечивающими её взрослыми, сначала родителями, а

впоследствии педагогами, которые несут в себе функции её проводников. Исходя из работ А. И. Савенкова и соавторов (Савенков и соавторы, 2017; Савенков и соавторы, 2024), очевидно, что успешность развития способности к межкультурной коммуникации детей прямо коррелирует с поликультурной компетентностью педагогов. Для нашего исследования, рассматривающего жителей Московского мегаполиса, в том числе детей дошкольного возраста, частью поликультурной социальной среды города, участниками этнокультурной коммуникации, важной является идея Ю.Н. Родионовой и Н.Н. Елемешинной (Родионова и Елемешина, 2020), Т.Г. Стефаненко (Стефаненко, 2017) и других о необходимости и возможности обучения знаниям об этнических культурах людей, вступающих в разнообразные формы отношений и общения между индивидами и группами.

Обобщая многообразие научных подходов к феномену межкультурной коммуникации, можно охарактеризовать её как прямое или опосредованное взаимодействие между носителями различных культурно-ценностных систем. Данный процесс инициируется в момент символического или реального пересечения индивидом либо социальной группой множественных границ, разделяющих «свое» и «иное» пространство. Эти границы носят не только территориальный, но и, что существенно, ментальный, языковой, поведенческий и аксиологический характер, образуя сложную систему фильтров восприятия.

Межкультурную коммуникацию необходимо рассматривать как сложную, открытую, динамичную и нелинейную систему, которая функционирует по принципу обратной связи и постоянно трансформируется под влиянием контекста. Её ключевым продуктом, с точки зрения развития личности, является формирование особой социально-психологической компетенции — умения понимать и принимать другие культуры, не теряя своей идентичности. Это означает не просто пассивное усвоение информации о другой культуре, а активный процесс деконструкции собственных культурных стереотипов, критического осмысления «чужого» и последующей интеграции новых смыслов в личный опыт, что приводит к расширению идентификационных границ и

формированию гибкой, инклюзивной картины мира.

В широком, философско-антропологическом смысле, межкультурная коммуникация предстает как фундамент человеческого существования, пронизывающий все формы общения человека с окружающей действительностью — как с ее материальными, так и духовными аспектами, с историческим наследием и современными цивилизационными вызовами. В этом ракурсе она является механизмом, связывающим индивидуальное сознание с культурным опытом. По своей сути, такая коммуникация представляет собой непрерывный диалог как между целыми человеческими сообществами, так и между личностью и обществом в целом, выступая основным каналом трансляции и преобразования культурных кодов.

В узком, операциональном смысле, релевантном для психолого-педагогических исследований, межкультурная коммуникация сводится к конкретным актам диалога между личностью и отдельными социальными группами. Ее частным, но чрезвычайно значимым случаем является межэтническая коммуникация — специфическая форма взаимодействия между представителями различных народов (этнических групп), в которой этническая идентичность выступает маркером различий и основным предметом рефлексии.

Эффективность межкультурной коммуникации, проявляющаяся в достижении взаимопонимания или, напротив, в его провале, обусловлена действием целого ряда взаимосвязанных факторов. К ним относятся когнитивные (уровень знаний о своей и другой культуре), аффективные (эмоциональное отношение к культурным различиям), коммуникативные (владение вербальными и невербальными кодами) и социальные (нормы и установки референтной группы) компоненты. Особое место среди них занимает возрастной фактор. В детском возрасте несформированность устойчивых представлений о собственной культурной принадлежности, а также о существовании иных культурных моделей, отсутствие рефлексии себя как части определенного этноса создают специфическую «зону уязвимости». Ребёнок еще не способен самостоятельно критически осмыслить культурные стереотипы и

часто воспринимает их как данность.

Для успешного формирования в онтогенезе адекватных, позитивных и сложноорганизованных этнических представлений, необходим компетентный посредник. Его роль заключается в фасилитации процесса осознания ребенком своей принадлежности к конкретной этнокультурной общности, а также в организации опыта конструктивного взаимодействия с «другими». Для ребёнка таким посредником изначально выступает родитель, который закладывает основы культурной идентичности в семейном контексте. В дальнейшем эту функцию в значительной степени принимает на себя педагог в образовательном учреждении.

Именно семья, детский сад и школа, действуя как спонтанно, так и целенаправленно, формируют первичный пласт этнических представлений ребёнка. Они могут либо способствовать сближению в его сознании образов «своего» и «другого» на основе принципа взаимного уважения, либо, напротив, возводить между ними непреодолимые барьеры. Взрослые, зачастую неосознанно, транслируют детям определённые оценочные суждения, эмоциональные реакции и поведенческие паттерны по отношению к другим этническим группам. Эти имплицитные смыслы, усваиваемые ребёнком, в итоге и определяют его позицию в полиэтническом социальном контексте. Поскольку смысловая наполненность любого коммуникативного акта, в том числе и межкультурного, неразрывно связана с системой ценностей и установок коммуникантов, весь процесс и конечный результат межкультурного взаимодействия у детей оказываются детерминированы тем информационно-смысловым полем, которое создаётся вокруг них взрослыми и которое составляет содержание первичных этнических представлений детей. Таким образом, роль взрослого как культурного транслятора и интерпретатора является ключевой в генезисе межкультурной компетентности подрастающего поколения.

Заключение

Проведённое теоретическое исследование позволяет сделать ряд выводов

о роли и потенциале межкультурной коммуникации в формировании этнических представлений у детей в условиях современного мегаполиса. Межкультурная коммуникация представляет собой не просто обмен информацией между носителями разных культур, а сложную, динамичную и нелинейную систему социального взаимодействия. Её продуктом является развитие у личности уникальной способности к преодолению границ собственной культурной системы и продуктивному присвоению элементов «чужой» культуры. Эта способность выступает условием успешной адаптации и социализации в полиэтнической среде.

В широком смысле межкультурная коммуникация раскрывается как универсальный контекст человеческого бытия, охватывающий всё многообразие взаимодействий человека с окружающим миром — материальным и духовным, с историей и современностью. Она является механизмом, связывающим индивидуальное сознание с коллективным опытом человечества. В узком смысле, отражающем суть данного исследования, она рассматривается как диалог личности с отдельными социальными группами, частным и значимым случаем которого выступает межэтническая коммуникация.

Анализ научной литературы позволил выявить, что взаимопонимание или его отсутствие в процессе межкультурной коммуникации детерминировано комплексом факторов, среди которых возрастной фактор является одним из наиболее значимых. Несформированность у ребёнка чётких представлений о своей и иной культуре, отсутствие рефлексии собственной культурной принадлежности делают его уязвимым и зависимым от качества культурной медиации, осуществляемой взрослыми. Таким образом, процесс формирования первичных этнических представлений оказывается в прямой зависимости от уровня поликультурной компетентности родителей и, что особенно важно, педагогов. Последние выступают не просто трансляторами информации, но и интерпретаторами культурных смыслов, создателями той символической среды (через национальные праздники, народное искусство, фольклор), в которой происходит эмоциональное и когнитивное принятие ребёнком как собственной

этнической принадлежности, так и многообразие окружающего мира.

Следовательно, стратегическим направлением в решении проблемы позитивной социализации детей в полиэтническом мегаполисе является целенаправленная и системная работа по развитию межкультурной компетентности педагогических кадров. Создание в образовательных учреждениях среды, благоприятной для межкультурного диалога, проектирование специальных педагогических форм и методов, опосредующих присвоение детьми культурных смыслов, является неотъемлемым условием воспитания поколения, способного к конструктивному взаимодействию в многополярном и поликультурном мире.

Литература

1. Библер, В.С. (2023) Цивилизация и культура (философские размышления в канун XXI века). Цивилизация: многозвучие смыслов. СПб.: Memoria, с. 62–97
2. Бондырева, С.К. (2022) Этнос как субъект культурно-исторического развития и проблема этнического самоопределения в современной ситуации развития общества. *Известия Российской академии образования*, 2022, 4(60), 32–35.
3. Выготский, Л.С. (2025) Орудие и знак в развитии ребенка. *Собрание сочинений*, Т. 6. М.: Медиа.
4. Зинченко, В.П., Зусман, В.Г., Кирнозе, З.И. (2007) Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме. М.: Флинта: Наука.
5. Полковникова, Н.Б. (2022) Изучение готовности дошкольных педагогов к организации и ведению межкультурного диалога. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2022, 1(59), 78–93.
6. Полковникова, Н.Б., Двоеглазова, И.Ю. (2024) Изучение формирования этнических представлений старших дошкольников. *Nominum*, 2024, 1(13), 93–120.

7. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу: монография (2017). Под научной ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо.
8. Родионова, Ю.Н., Елемешина, Н.Н. (2022) Методическое сопровождение педагогов по воспитанию патриотических чувств у детей дошкольного возраста. *Nominum*, 2022, 1, 80–95.
9. Романова, О.Л. (1994) Развитие этнической идентичности у детей и подростков. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ.
10. Савенков, А.И., Львова, А.С., Зиновьева, Т.И., Аренова, А.Х. (2024) Начальное образование и подготовка учителя в поликультурном социуме. *Начальная школа*, 2024, 1, 3–6.
11. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В. (2016) Позитивная этническая идентичность как фактор успешного межкультурного взаимодействия. Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур, ТГУ, с. 487–490.
12. Стефаненко, Т.Г. (2017) Этнопсихология: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Аспект Пресс. Получено с <https://ibooks.ru/bookshelf/338534/reading>.
13. Фомина, Ю.И. (2011) Особенности развития этнических представлений в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Тула: ТулГУ.
14. Фурманова, В.П. (1994) Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. Получено с <https://search.rsl.ru/ru/record/01000172074>.
15. Черняк, Н.В. (2016) Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и метод контроля. Монография. М.: Флинта.



УДК 378.147:811.111:616.31

МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО
ИНТЕЛЛЕКТА

Проскурнич О.Д.

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и
профессионального перевода*

*ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р.
Державина»*

г. Тамбов

olgaproskurnich@gmail.com

Аннотация. *Статья посвящена представлению авторской методики проектирования учебного пособия «Dental English» для студентов-стоматологов первого курса, основанной на интеграции классических лингводидактических принципов и инструментов искусственного интеллекта (ИИ) (Проскурнич, 2024, 2025). Обоснована методологическая структура пособия, сфокусированная на формировании ситуационно-коммуникативных компетенций. Подчеркивается ключевая роль преподавателя-эксперта как куратора, осуществляющего отбор, адаптацию и методологическое наполнение контента, генерируемого ИИ. Приводятся результаты двухлетней апробации пособия, подтверждающие его эффективность для формирования устойчивых навыков профессиональной коммуникации на английском языке. Методика демонстрирует модель продуктивного симбиоза экспертного педагогического контроля и технологий ИИ для создания адаптивных и практико-ориентированных учебных материалов.*

Ключевые слова: методика преподавания, профессионально-ориентированный иностранный язык, английский для стоматологов, педагогический дизайн, искусственный интеллект в образовании, учебное пособие.

METHODOLOGY OF DESIGNING A TEXTBOOK FOR PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS

Proskurnich O.D.

*PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Translation, International Faculty
Tambov State University named after G.R. Derzhavin
Tambov*

olgaproskurnich@gmail.com

Abstract. *The article presents the author's methodology for designing the «Dental English» textbook for first-year dental students, based on the integration of classical linguodidactic principles and artificial intelligence (AI) tools. The methodological structure of the textbook, focused on the formation of situational and communicative competencies, is substantiated. The key role of the teacher-expert as a curator responsible for the selection, adaptation, and methodological enrichment of AI-generated content is emphasized. The results of a two-year pilot implementation of the textbook are presented, confirming its effectiveness in developing sustainable professional communication skills in English. The methodology demonstrates a model of productive symbiosis between expert pedagogical control and AI technologies for creating adaptive and practice-oriented educational materials.*

Keywords: *teaching methodology, English for specific purposes, Dental English, instructional design, artificial intelligence in education, textbook.*

Введение

Современная профессиональная подготовка врачей-стоматологов предъявляет высокие требования к уровню практического владения иностранным, прежде всего английским, языком. Это связано с интернационализацией науки, необходимостью чтения специализированной литературы, участия в конференциях и, что особенно важно, с возможностью общения с иностранными пациентами в клинической практике (Hutchinson & Waters, 1987).

Однако существующие учебные материалы по профессионально-ориентированному иностранному языку (ПОИЯ) часто носят репродуктивный характер и недостаточно ориентированы на формирование реальных коммуникативных навыков, необходимых в конкретных профессиональных ситуациях (Сысоев, 2022; Anthony, 2018).

Постановка проблемы

Таким образом, возникает противоречие между возрастающей потребностью в высоком уровне профессиональной иноязычной коммуникации у будущих стоматологов и недостаточной практической ориентированностью традиционных учебных пособий. Актуальной задачей становится поиск инновационных методик проектирования учебных материалов, которые могли бы эффективно и гибко формировать необходимые компетенции.

Вопросы исследования

Обоснование основных этапов разработки и структуры методики проектирования учебного пособия по ПОИЯ, интегрирующей потенциал инструментов ИИ при сохранении ведущей роли преподавателя-эксперта.

Качественная и количественная оценка эффективности учебного пособия, созданного по данной методике, для формирования профессионально-коммуникативных компетенций у студентов-стоматологов?

Цель исследования

Разработка, апробация и оценка эффективности авторской методики проектирования учебного пособия по ПОИЯ для стоматологов, основанной на

контролируемом применении инструментов ИИ в педагогическом дизайне.

Методы исследования

В исследовании применялся комплекс методов:

1. Теоретический анализ научной литературы по компетентностному и контекстному подходам (Вербицкий, 2006; Вербицкий & Рыбкина, 2020; Зимняя, 2009), цифровой лингводидактике (Сысоев, 2022) и использованию ИИ в образовании (Luckin, 2018; Kasneci et al., 2023).

2. Метод моделирования для проектирования структуры и содержания учебного пособия.

3. Педагогический эксперимент (двухлетняя апробация пособия в учебном процессе).

4. Методы сбора эмпирических данных: анкетирование студентов, наблюдение за учебной деятельностью, анализ обратной связи.

5. Качественный и количественный анализ полученных данных.

Результаты исследования.

Методика проектирования включала три ключевых этапа с четко регламентированной ролью ИИ.

Этап 1. Анализ потребностей и проектирование каркаса.

На основе экспертного видения автора были определены цели и модульная структура пособия. Инструменты ИИ (NLP-алгоритмы) использовались как вспомогательное средство для верификации и расширения предварительно составленного списка профессиональной лексики и типовых речевых ситуаций (например, сбор анамнеза). Окончательный отбор и систематизация материала проводились автором.

Этап 2. Разработка и наполнение контента.

Это центральный этап интеграции ИИ, где технологии применялись для автоматизации создания первичных учебных материалов:

а) Тексты и диалоги. С помощью инструментов ИИ создавались варианты аутентичных диалогов и адаптированных для учебных целей (с учетом уровня B1 по шкале CEFR) профессиональных текстов различных жанров (клинические

случаи, описания процедур, научно-популярные статьи), которые затем подвергались тщательной экспертной проверке, методическому редактированию и дополнению на основе реального клинического опыта.

б) Визуальный ряд. Генеративные нейросети использовались для создания прототипов иллюстраций (схемы, инструменты) по техническому заданию автора с последующей дидактической доработкой, направленной на устранение избыточной детализации, усиление наглядности ключевых элементов.

в) Упражнения. ИИ применялся для генерации вариативных заданий, но их дидактическая целесообразность и связь с общей концепцией модуля определялись автором из соображений соответствия принципам контекстного обучения (Вербицкий, 2006) и последовательного формирования речевых навыков — от рецептивных (узнавание, понимание) к продуктивным (использование в диалоге).

Этап 3. Апробация и итеративное улучшение. В течение двух лет пособие использовалось в учебном процессе, а его содержание динамично корректировалось на основе обратной связи «студент-преподаватель» и оценки наблюдений за прогрессом студентов в освоении ключевых речевых моделей и профессиональной лексики.

Эффективность предложенной методики была подтверждена в ходе педагогического эксперимента.

Качественные результаты. Анализ обратной связи в системе «студент-преподаватель» показал, что обучающиеся отмечали не только высокую релевантность и практическую направленность пособия в рамках дисциплины, но и указывали на случаи его эффективного использования на старших курсах, а также в реальной клинической практике при работе с иностранными пациентами. Эти данные свидетельствуют о сформированности устойчивой профессионально-коммуникативной компетенции и успешном переносе учебных результатов в долгосрочную профессиональную деятельность.

Качественно-количественные данные. Наблюдения на занятиях показали повышение уверенности студентов при выполнении симуляционных заданий (имитация приёма пациента) и при решении профессиональных кейсов на английском языке. Более 85% респондентов в анкетах отметили высокую релевантность материалов их будущей профессии.

Научная новизна исследования заключается в разработке методики проектирования учебного пособия по ПОИЯ, учитывающую **контролируемую преподавателем интеграцию** ИИ-инструментов в процесс педагогического дизайна, с сохранением гибкости и адаптивности его структуры за счет реализации возможности экспертной проверки, методического редактирования и дополнения на основе реального клинического опыта, что обеспечивает смысловое наполнение и педагогическую целесообразность итогового учебного материала.

Заключение

Представленная методика и результаты исследования доказывают, что максимальный педагогический эффект может быть достигнут исключительно при «симбиозе» преподавателя и современных цифровых технологий таких, как ИИ. При этом ИИ служит мощным инструментом для оптимизации рутинных процессов генерации контента, а преподаватель-эксперт обеспечивает методологическое лидерство, содержательное качество и дидактическую ценность учебного материала.

Опыт создания и апробации пособия «Dental English» может быть экстраполирован на другие медицинские и инженерные специальности. Перспективными направлениями дальнейших исследований видятся формализация критериев экспертной оценки ИИ-генерируемого учебного контента (Патаракин & Ярмахов, 2023) и разработка соответствующих методических рекомендаций для преподавателей.

Литература

1. Вербицкий, А.А. (2006) Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование в России*, 2006, 11, 39–46.

2. Вербицкий, А.А., Рыбкина, Н.В. (2020) Контекстное обучение в цифровой среде: новый виток развития. *Высшее образование в России*, 2020, 29(7), 9–22.
3. Зимняя, И.А. (2009) Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*, 2009, 2, 7–14.
4. Патаракин, Е.Д., Ярмахов, Б.Б. (2023) Образовательные возможности чат-ботов с искусственным интеллектом. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2023, 1(4), 124–142.
5. Проскурнич, О.Д. (2024) Стоматологический английский: учебное пособие: в 2-х ч. Ч. 1. Издательский дом «Державинский».
6. Проскурнич, О.Д. (2025) Стоматологический английский: учебное пособие: в 2-х ч. Ч. 2. Издательский дом «Державинский».
7. Сысоев, П.В. (2022) Цифровая лингводидактика: теория и практика. *Язык и культура*, 2022, 59, 243–264.
8. Anthony, L. (2018) *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
9. Hutchinson, T., Waters, A. (1987) *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
10. Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Kasneci, G. (2023) ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*.
11. Luckin, R. (2018) *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.



УДК 371;37.04;37.042.2;159.99;159.9.019

РЕФЛЕКСИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ АКМЕ-ПИКОВ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Я.А. ПОНОМАРЕВА И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАСТНИКОВ ЕГО НАУЧНОЙ
ШКОЛЫ

Семенов И.Н.

*доктор психологических наук, профессор департамента психологии,
институт психологии и педагогики образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

i_samenov@mail.ru

Водопьянов Д.А.

заместитель директора, психолог-исследователь,

*Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального
образования*

«Институт понимающей психотерапии имени Ф.Е. Василюка»,

(АНО ДПО «ИППТ»),

г. Москва

d.vodopianov@gmail.com

Аннотация. *С учетом достижений средств разных социогуманитарных подходов современного человекознания впервые проводится рефлексивно-антропологический анализ различных типов акме-пиков научной деятельности выдающегося когнитивного ученого второй половины XX в. лидера российской общей и педагогической психологии развития творчества Я.А. Пономарева. Оригинальные достижения созданной им крупной философско-психологической школы конструктивно развиваются в современном человекознании, в т.ч. в контексте научного обеспечения роста профессионального мастерства*

творческой личности, прогресса когнитологии и цифровизации социума, реорганизации и модернизации образования.

Ключевые слова: персонология, акмеология, рефлексика, умственное развитие, продуктивное мышление, научное творчество.

REFLEXIVE-ANTHROPOLOGICAL TYPOLOGY OF ACME-PIKES OF YA.A. PONOMAREV'S PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CREATIVITY AND PROFESSIONAL TRAINING OF PARTICIPANTS IN HIS SCIENTIFIC SCHOOL

Semenov I.N.

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University

Moscow

i_samenov@mail.ru

Vodopianov D.A.

Deputy Director, Research Psychologist,

Autonomous Nonprofit Organization of Additional Professional Education «Vasilyuk

Institute of Co-experiencing Psychotherapy»,

(ANO APE «ICPT»)

Moscow

d.vodopianov@gmail.com

Abstract. Taking into account the achievements of various socio-humanitarian approaches of modern human studies, this article provides a reflexive-anthropological analysis of the various types of acme-peaks in the scientific activity of Yakov A. Ponomarev, an outstanding cognitive scientist of the second half of the 20th century and a leader in Russian general and pedagogical psychology of creativity development. The original achievements of his large philosophical and psychological school are being constructively developed in modern human studies, including in the context of scientific support for the growth of professional skills in creative individuals, the progress of cognitive science and the digitalization of society, and the

reorganization and modernization of education.

Keywords: *personology, acmeology, reflexology, mental development, productive thinking, scientific creativity.*

Введение

Современная психология характеризуется все большим углублением познания фундаментальных закономерностей творчества человека по мере теоретико-экспериментального охвата человекознанием новых граней этой сложнейшей реальности посредством междисциплинарных исследований их такими системно взаимодействующими инновационными подходами, как: антропологический, персонологический, акмеологический, геронтологический, рефлексивный, смысловой (Абульханова, Климов, Семенов, 2006; Матюшкин, 1984; Пономарев, 1983; Поставнев, Поставнева, 2020; Пономарев, Семенов, Степанов, 1988; Семенов, 2017; Семенов, Водопьянов, 2024). Они согласно методологическому принципу дополнительности в изучении развития одаренности и творчества конструктивно взаимодействуют с такими традиционными для отечественной психологии классическими подходами, как: психофизиологический, дифференциально-психологический, возрастной (Поставнев, Поставнева, 2020), личностный, деятельностный, поисково-исследовательский (Савенков, 1997), субъектно-профессиональный (Семенов, 2013), информационно-коммуникативный, социально-психологический, системно-научоведческий, культурно-исторический.

Постановка проблемы

Опираясь на достижения этих подходов обратимся к антропо-рефлексивному анализу недостаточно изученной проблемы дифференциации акме-пиков в научно-профессиональной деятельности и выяснении их продуктивной роли в развитии креативной личности выдающегося российского ученого, общего и педагогического психолога Я.А. Пономарева, создавшего крупную научную школу системного исследования творчества (Д.В. Ушаков, Ч.М. Гаджиев, Т.В. Галкина, Н.Н. Луковников, Н.А. Пастернак, Л.М. Попов, И.Н. Семенов и др.).

Вопросы исследования

Новизна статьи определяется тем, что в отличие от большинства работ (В.И. Белопольский, Т.В. Галкина, А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков), с важной характеристикой предметного содержания достижений Я.А. Пономарева (Пономарев, 1960; Пономарев, 1967а; Пономарев, 1976а; Пономарев, Семенов, Степанов, 1990), помимо необходимого изучения этой концептуальности его наследия, нами акцентируется антропо-рефлексивный (Ковалева, 2019; Семенов, 2017) анализ творчества ученого с учетом акмеолого-персонологической специфики его жизнетворчества (Семенов, 1971), в т.ч. рефлексивной антропопрактикой мыследеятельности, широтой коммуникативно-личных отношений, научной принципиальностью, философской глубиной, познавательной целеустремленностью и эвристической оригинальностью, в т.ч. в контексте образования (Пономарев, 1979).

Цель исследования

В отличие от традиционного возрастного подхода к выделению периодов акме в жизнедеятельности это впервые достигается инновационным путем науковедческого определения ее акме-пиков с целью их типологизации по продуктивно-публикационному критерию экспликации концептуально-монографических обобщений и их рефлексией Я.А. Пономаревым своих авторских достижений в качестве креативного субъекта научного творчества. Инновационным решением указанной проблемы явилось выделение и характеристика следующих восьми ключевых акме-пиков его творчества длительностью подготовки по два-три года и с инкубацией в несколько лет (от трех до семи).

Методы исследования

В работе использовались как традиционные методы (историко-научный, социо-культурный, психолого-науковедческий, субъектно-деятельностный, системно-типологический), так и инновационные методы (институционально-персонологический, предметно-концептуальный, рефлексивно-творческий, акме-продуктивный), взаимодействие которых было апробировано в

исследованиях жизнетворчества ряда выдающихся ученых (Семенов, 2013).

Результаты исследования

Первым таким акме-пиком стала интенсивная подготовка и отличная защита Я.А. Пономаревым в 1951 г. дипломной работы «Исследование ориентировки в условиях творческих задач» под научным руководством заведующего в 1951-1979 гг. кафедрой психологии философского факультета МГУ профессора А.Н. Леонтьева. Он использовал ее интересные результаты (как и опытов Ю.Б. Гиппенрейтер) в своей статье «Опыт экспериментального исследования мышления», изданной в 1954 г. Данная работа как правило ошибочно рассматривается историками науки в качестве начала публикаций по исследованиям продуктивного мышления в послевоенной советской психологии. Между тем это исторически неверно, ибо ученица С.Л. Рубинштейна Л.И. Анцыферова издала еще в 1953 г. свою статью лишь в сборнике АПН РСФСР под редакцией академика А.Н. Леонтьева. В 1981 г. эта статья уже под авторством А.Н. Леонтьева, Я.А. Пономарева, Ю.Б. Гиппенрейтер была переиздана в МГУ в «Хрестоматии по общей психологии мышления» под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова. Однако советская послевоенная экспериментальная психология продуктивного мышления реально восходит к инициативным опытам П.Я. Гальперина, к которым он приобщал своих студентов в МГУ с конца 1940-х до середины 1980-х гг.: Л.И. Анцыферову, Я.А. Пономареву, Л.Ф. Обухову, И.Н. Семенову, Б.Д. Эльконину, В.Л. Данилову, Н.Р. Котик и др. Следует отметить, что в 1950 году его строптивый курсовик-фронтник Я.А. Пономарев, чувствовавший себя в свои 30-лет уже сложившимся философом-психологом, принципиально разошелся со своим первым учителем в его сугубо интеллектуалистской интерпретации экспериментально полученных результатов в отличие от учета возможных поисковых проб, чего стремился избежать мэтр для «систематического воспитания продуктивного мышления». Поэтому Я.А. Пономарев, сохранив «Гальперинскую» формулировку в теме диплома - «ориентировка» (которую мэтр склонялся считать предметом психологии),

перешел заканчивать выпускную работу от П.Я. Гальперина к А.Н. Леонтьеву, ставшему затем руководителем кандидатской диссертации Я.А. Пономарева и ответственным редактором книги (Пономарев, 1960) по ее результатам.

Вторым его акме-пиком стали: во-первых, завершение и успешная защита в 1958 г. кандидатской диссертации «Исследование психологических механизмов творческого (продуктивного) мышления» и во-вторых, в 1960 г. издание почти 40-летним ученым (физиологически достигшем этого зрелого возраста акме по древнегреческим меркам) по ее материалам первой в стране монографии (Пономарев, 1960) по экспериментальной психологии решения творческих задач. Параллельно он совместно с А.М. Матюшкиным вел большую, трудную и ответственную работу по редактированию двухтомника (Ананьев и др., 1959) с обобщением 40-летних достижений ведущих советских психологов, наладив деловые отношения с ними в принципиальных дискуссиях по сложным теоретическим вопросам человекознания.

Началом длительной инкубации третьего акме-пика в жизнетворчестве Я.А. Пономарева в середине 1960-х гг. стали: завершение им в Институте психологии АПН РСФСР экспериментов по детскому мышлению и разработка их оригинальной интерпретации как интеллектуального развития «внутреннего плана действий» в уме. Поскольку эта авторская трактовка противоречила восходящей к культурно-исторической традиции Л.С. Выготского теоретической позиции лаборатории во главе с Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, то в издании ее плановой коллективной монографии по возрастнопсихологической психологии ими как ответственными редакторами было оговорено, что в ней описаны экспериментальные данные Я.А. Пономарева (Пономарев, 1966), а их концептуальная интерпретация будет опубликована отдельно позднее. С учетом принципиально возникшего теоретического конфликта (но при сохранении личной дружбы с В.В. Давыдовым) Я.А. Пономарев, как ведущий специалист по креативности, в 1966 г. перешел по приглашению директора Института истории естествознания и техники (ИИЕТ) АН СССР академика Б.М. Кедрова и крупного историка психологии профессора

М.Г. Ярошевского в созданный им сектор проблем научно-технического творчества (сотрудниками которого потом стали Н.Г. Алексеев, А.Н. Леонтьев, И.Н. Семенов (Савенков, 1997) и др.). Здесь в 1967 г. в ИИЕТ возник третий акме-пик Я.А. Пономарева с изданием сразу двух его книг: по инновационной общей (Пономарев, 1967а) и возрастно-педагогической (Пономарев, 1967b) психологии с оригинальными трактовками сложнейших проблем интуиции и онтогенеза умственного развития. Параллельно он вел философско-психологическое обобщение теории человекознания в фундаментальной статье «Психика» для «Философской энциклопедии» (М.: СЭ, 1967. Т. 4. С.414-417).

Четвертый акме-пик Я.А. Пономарева ознаменовался экспериментальным моделированием (Пономарев, 1969) креативных процессов научного мышления и рефлексией (Пономарев, 1971) советских достижений научной деятельности в возглавляемом М.Г. Ярошевским секторе психологии научно-технического творчества Института истории естествознания и техники АН СССР (параллельно его коллега стал изучать (Савенков, 1997) рефлексивно-смысловой план творческой деятельности). В этом акме-пике Я.А. Пономарев в 1971 г. проанализировал (Пономарев, 1971) историю изучения продуктивного мышления и научно-креативной деятельности ученых в классическом и современном человекознании, а также в 1972 г. обобщил свои теоретико-экспериментальные исследования в докторской диссертаций «Проблемы психологии творчества». После ее защиты из-за проведенной М.Г. Ярошевским переориентации «сектора проблем психологии научного творчества» с общепсихологического изучения мышления и творчества на его социально-психологические исследования на материале научных коллективов Я.А. Пономарев перешел в Институт психологии АН СССР (по приглашению его директора Б.Ф. Ломова), а его коллеги Н.Г. Алексеев - в лабораторию шахмат ГЦОЛИФК, а И.Н. Семенов - на кафедру педагогики психологического факультета МГУ. При этом все трое коллег продолжали четверть века тесно сотрудничать по линии организованной ими на базе ИПАН, под патронатом Б.Ф. Ломова, Всесоюзной секции Общества психологов СССР во главе с ее

председателем Я.А. Пономаревым и его заместителями Н.Г. Алексеевым и И.Н. Семеновым.

Пятый акме-пик Я.А. Пономарева выразился в фундаментальном обобщении им в 1976 г. в ИП АН достижений классической и современной науки о творчестве одновременно как с позиций общей (Пономарев, 1976а), так и педагогической (Пономарев, 1976b) психологии. Параллельно с проведением своих исследований, по поручению Б.Ф. Ломова в ИПАН Я.А. Пономарев руководил методологическим семинаром при Ученом Совете по подготовке молодых ученых к защите кандидатских и докторских диссертаций. Это способствовало повышению их исследовательской квалификации (Пономарев, 1979), опыт которого в дальнейшем транслировался сотрудниками ИП РАН (К.А. Абульханова, Т.Ф. Базылевич, В.А. Толочек), участниками секции (Т.В. Галкина, В.К. Зарецкий, Н.Б. Ковалева, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) и учитывался в других институтах (Матюшкин, 1984) и вузах (ПИ РАО, РАГС, МГПУ) в психолого-педагогическом развитии системы профессиональной подготовки (Деркач, Водопьянов, 2017) научной молодежи.

Шестой акме-пик состоялся в 1983 г., когда Я.А. Пономарев издал свою фундаментальную книгу по системной методологии психологической науки (Пономарев, 1983) и под его редакцией также коллективную монографию (Пономарев, Семенов, Алексеев, 1983) с инновационными исследованиями (выполненными членами его научной школы и участниками секции Общества психологов СССР) теоретико-экспериментальных проблем современной психологии творчества. Тем самым под патронатом Я.А. Пономарева осуществлялось и продолжалось конструктивное сотрудничество психологов с философами, начатое им еще в МГУ (с А.А. Зиновьевым, В.С. Тюхтиным), в ПИ РАО (с В.В. Давыдовым, Т.В. Кудрявцевым, А.М. Матюшкиным), ИИЕиТ (с Б.М. Кедровым, В.Н. Садовским, Э.Г. Юдиным, М.Г. Ярошевским) и продолженное в секции психологии творчества (Н.Г. Алексеев, Г.А. Голицын, В.К. Зарецкий, Н.Б. Ковалева, В.А. Моляко, В.М. Петров, Л.М. Попов, И.Н. Семенов, А.В. Советов, С.Ю. Степанов, А.Б. Холмогорова) на базе и при

поддержке ИП РАН (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Т.В. Галкина, Д.Н. Завалишина, Б.Ф. Ломов).

Седьмой акме-пик начался с руководимой им подготовки сборника (Пономарев, Семенов, Степанов, 1988) докладов учеников и членов секции на научно-практической конференции по актуальным вопросам педагогики творчества, организованной философами, психологами и учителями-новаторами энтузиастами его изучения и развития. Завершился этот акме-пик изданием в 1990 г. под редакцией Я.А. Пономарева фундаментальной коллективной монографии (Пономарев, Семенов, Степанов, 1990) по обобщению междисциплинарных исследований творчества.

Восьмой акме-пик образовали 2 ежегодника (изданных совместно с Бийским пединститутом в 1994 и 1995 гг.) статей по психологии продуктивного мышления участников секции (Н.Г. Алексеев, Г.А. Берулава, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, О.К. Тихомиров) и несколько патентов Заслуженного изобретателя Я.А. Пономарева, разработанных совместно с учениками, а также подготовленные им в ИП РАН словник проектируемой «Большой психологической энциклопедии» и текста изданной посмертно итоговой монографии (Пономарев, 1999), интегрирующей его фундаментальные достижения в сфере психологии творчества.

Заключение

Дифференцированная нами типология акме-пиков свидетельствует не только о начале раннего проявления в виде творческих констелляций уже в 30-летнем возрасте философа-психолога Я.А. Пономарева (т.е. за 10 лет от древнегреческой хронологии 40-летнего акме, что само по себе удивительно из-за шестилетнего разрыва в интеллектуальной деятельности ученого во время двух войн), но и о постоянном их нарастании в последующие годы как его зрелого, так и пожилого возраста. Психолого-акмеологические исследования (Абульханова, Климов, Семенов, 2006; Поставнев, Поставнева, 2020) его продуктивности актуальны в современных социо-демографических условиях наблюдаемого роста продолжительности жизни и возможностей

профессиональной занятости пожилых субъектов творческой деятельности. Они конструктивно изучаются такой инновационной и перспективной областью человекознания, как акме-геронтопсихология (Абульханова, Климов, Семенов, 2006; Деркач, Водопьянов, 2017; Поставнев, Поставнева, 2020; Семенов, 2017) анализа специфики их развития, диагностики потенциала, профессиональной переподготовки и обеспечения жизненного благополучия субъекта творчества.

В связи с 85-летним юбилеем почетного академика РАО профессора Я.А. Пономарева его ведущий ученик Д.В. Ушаков (ныне академик РАН и директор ИП РАН) организовал в 2005 г. Международный конгресс «Творчество: взгляд с разных сторон» с публикацией сборника статей основных докладчиков (2006). В XXI в. в ИП РАН каждые пять лет проводятся международные научные конференции с обсуждением и публикацией достижений исследовательского направления «общая и прикладная психология творчества», созданного Я.А. Пономаревым. Ныне оно развивается его школой и последователями в современных социокультурных условиях, в т.ч. в контексте изучения актуальных проблем одаренности, когнитологии, разработки психолого-педагогических технологий обеспечения искусственного интеллекта, цифровизации социума и подготовки профессионалов (Абульханова, Климов, Семенов, 2006; Деркач, Водопьянов, 2017) в непрерывном общем и профессиональном образовании.

Литература

1. Абульханова, К.А., Климов, Е.А., Семенов, И.Н. (2006) Акмеология. М.: Изд-во РАГС.
2. Ананьев, Б.Г. (1959) Психологическая наука в СССР (Т. 1). М.: Изд-во АПН РСФСР.
3. Деркач, А.А., Водопьянов, Д.А. (2017) Теоретические основы психологической готовности студентов, будущих психологов к профессиональной деятельности. *Акмеология*, 2017, 2-3(62-63), 7-14.
- 4.2. Матюшкин, А.М. (1984) Основные направления в исследовании мышления и творчества. *Психологический журнал*, 1984, 1, 9-17.

5. Пономарев, Я.А., Семенов, И.Н., Алексеев, Н.Г. (1983) Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука.
6. Пономарев, Я.А. (1967) Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение.
7. Пономарев, Я.А. (1999) Психология творения: избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.
8. Пономарев, Я.А., Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. (1990) Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука.
9. Пономарев, Я.А., Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. (1988) Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. М.: Изд-во Философского общества СССР.
10. Пономарев, Я.А. (1976) Психология творчества. М.: Наука.
11. Пономарев, Я.А. (1976) Психология и педагогика творчества. М.: Педагогика.
12. Пономарев, Я.А. (1979) Экспериментальные и теоретические проблемы психологии обучения. Новосибирск: Изд-во НГУ.
13. Пономарев, Я.А. (1983). Методологическое введение в психологию. М.: Наука.
14. Пономарев, Я.А. (1966) Развитие «внутреннего плана действий» в процессе обучения. Возрастные возможности усвоения знаний М.: Просвещение.
15. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В. (2020) Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста. М.: Известия Института педагогики и психологии образования МГПУ.
16. Пономарев, Я.А. (1969) Психологическое моделирование научного творчества. Научное творчество. М.: Наука.
17. Пономарев, Я.А. (1960) Психология творческого мышления. М.: Изд-во АПН РСФСР.
18. Пономарев, Я.А. (1971) Развитие проблем научного творчества в советской

психологии. Проблемы научного творчества в современной психологии. М.: Наука.

19. Пономарев, Я.А. (1967) Психика и интуиция. М.: Политиздат.

20. Савенков, А.И. (1997) Педагогические основы развития продуктивного мышления одарённых детей. МПГУ, Москва.

21. Семенов, И.Н. (2017) Философско-антропологическая проблематика рефлексивной психологии смысла в российском человекознании. *Мир психологии*, 2017, 2, 280-297.

22. Семенов, И.Н. (2013) Рефлексивная психология инновационного образования. М.: Изд-во Наследие ММК.

23. Семенов, И.Н. (1971) Опыт экспериментального моделирования интеллектуально-личностных аспектов творческой деятельности. Материалы IV Всесоюзного съезда психологов СССР. Тбилиси: Мецниереба.

24. Семенов, И.Н., Водопьянов, Д.А. (2024) Взаимодействие акмеологической и рефлексивной традиций в российской смысложизненной общей и педагогической психологии. *XXIX Международный симпозиум «Психологические проблемы смысла жизни и акме». 17-18 апреля 2024 года. «Смысловая вертикаль человеческой жизни»* М.: ФГБНУ «ФНЦ ПМИ» (ПИ РАО).



УДК 159

VOLUNTEERING IMPACT ON LIFE SATISFACTION IN ADOLESCENCE

Sinilova N.S.

Master degree student

A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg

[*sinilova9095@bk.ru*](mailto:sinilova9095@bk.ru)

Filyasova Yu.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg

[*phill.yield@gmail.com*](mailto:phill.yield@gmail.com)

Abstract. *The article presents the results of a study on the subjective life satisfaction in adolescents engaged in volunteer activities. The study involved 30 teenage volunteers from the Press Club youth club, Saint-Petersburg. The study was conducted with the use of a questionnaire and a set of psychological techniques – a mini-essay, O.F. Potemkina’s method for diagnosing socio-psychological attitudes of an individual in the motivational-needs sphere, E. Diener’s “Life Satisfaction Scale” method, and statistical data analysis. The results showed that the subjects reported above-average levels of life satisfaction. The hypothesis that subjective life satisfaction among adolescent volunteers is linked to performance orientation, work ethic, and altruism, was fully confirmed. The study identified socio-psychological factors influencing adolescents’ subjective life satisfaction, with friends, family, and volunteering, being the most significant. Based on the results of the study, recommendations were proposed for organizing volunteer activities at the Press Club youth club.*

Keywords: *work activity, personality attitudes, altruism, family, social environment, adolescent motivation.*

ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЕРСТВА НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ПОДРОСТКОВ

Синилова Н.С.

магистрант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

г. Санкт-Петербург

[*sinilova9095@bk.ru*](mailto:sinilova9095@bk.ru)

Филясова Ю.А.

кандидат филологических наук, доцент

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

г. Санкт-Петербург

[*phill.yield@gmail.com*](mailto:phill.yield@gmail.com)

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования субъективной удовлетворенности жизнью подростков, занимающихся волонтерской деятельностью. В исследовании принимали участие 30 подростков-волонтеров подростково-молодежного клуба «Пресс-клуб», Санкт-Петербург. Исследование проводилось с использованием анкетирования и комплекса психологических методик – мини-сочинения, методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, методики Э. Динера «Шкала удовлетворенности жизнью» и статистического анализа данных. Результаты показали, что у испытуемых преобладает уровень удовлетворённости жизнью выше среднего. Гипотеза о существовании взаимосвязи субъективной удовлетворённости жизнью подростков-волонтеров с ориентированностью на результат деятельности, труд и альтруизм, полностью подтвердилась. В ходе исследования выявлены социально-психологические факторы, влияющие на переживание субъективной удовлетворенности жизнью подростков, среди

которых наиболее значимыми оказались друзья, семья и волонтерство. По результатам исследования предложены рекомендации по организации волонтерской деятельности базе ПМК «Пресс-клуб».

Ключевые слова: трудовая деятельность, установки личности, альтруизм, семья, социальное окружение, мотивация подростков.

Introduction

Modern society orients the younger generation towards an active social position (Filyasova, 2021a), develops responsibility and creates conditions for successful self-realization (Solovieva, Arutyunyan, 2023). Volunteering becomes a powerful contribution to the positive development of teenagers, influencing their psychological well-being, social adaptation and professional self-determination.

Volunteering and psychological well-being. Adolescent subjective well-being is a complex construct influenced by a multitude of factors, encompassing both cognitive and affective components (Nikolaeva, 2018). This period of development is marked by significant identity formation and building their identity (Jovanović, 2022). The dual-cycle processes of identity exploration and life satisfaction are intricately intertwined, suggesting a dynamic interplay between these processes for positive well-being outcomes (Moor, 2023). Furthermore, an understanding of adolescent well-being necessitates a consideration of depressive symptoms and external factors contributing to overall life satisfaction.

Participation in volunteer projects is directly linked to experiencing happiness (Novikova, 2019) and overall life satisfaction. Volunteering contributes to improved academic performance in school and also addresses the need to expand friendships and educational interests (Lanshchikov, 2025). In the process of volunteering, teenagers not only get rid of their complexes (Filyasova, 2023), but also discover more and more talents in themselves, forming an inner core (Ananchenko, 2021) and a positive outlook. An important aspect is improving internal control of one's behavior, which is expressed in the development of communicative control and the ability to express positive opinions about the actions of others. Volunteers, as a rule, have normal self-

esteem (Larina, 2024) and independence of their judgments, while showing respect for the opinions of others.

Social adaptation and interpersonal relationships. Volunteering has a positive impact on adolescents' social connections (Savenkov, 2024). Research shows that volunteers have better relationships with their families (Filyasova, 2020), with teachers and friends (Grebennikova, 2025), and also understand themselves better (Kupchenko, Gil, 2021). Active social activities help improve relationships with peers. Volunteering develops an active, proactive, and responsible personality that is well-liked by others (Babayan, Avanesyan, Tatarenko, 2023). Respect and approval. Volunteering is an effective tool for preventing deviant behavior and saves many schoolchildren from ill-considered actions (Stepanov, 2020).

Volunteering and spiritual and moral development. The contribution of volunteering to the development of spiritual and moral qualities is invaluable (Grigorieva, 2020). Participation in socially significant activities contributes to the development of a love of work and the formation of high moral qualities (Belyaeva, Salnikov, Chernyshev, 2018). Volunteers demonstrate responsibility, sociability, self-confidence, responsiveness, tolerance, mercy, compassion and empathy (Uspenskaya, 2022). Volunteering helps develop life values and attitudes, as well as expand one's social circle.

Volunteering and Professional Self-Determination. Research (Chen, Cheng, 2020) emphasizes the importance of both dispositional and narrative-specific approaches to meaning making in understanding adolescent mental health. A key element contributing to overall well-being is purpose identification. Studies have demonstrated that purpose identification predicted enhanced life satisfaction in adolescence. Conversely, an insufficient search for meaning contributes to poorer mental health outcomes in late adolescence, highlighting the detrimental impact and direction during this critical developmental period. Further investigation revealed that the interaction between the presence of meaning, search for meaning, and educational stages significantly influenced mental health outcomes (Meng, et al., 2025). Longitudinal studies have confirmed the relationship between purpose identification

trajectory and depressive symptoms, solidifying the need for encouraging purpose exploration in youth to prevent mental health downturn.

Participation in the implementation of social projects (Baranova et al., 2025) provides teenagers with the opportunity to define meanings in terms of a profession, try themselves in various fields of activity, and gain practical experience (Pavlenko, Yartseva, 2024), better understanding of one's abilities. This contributes to the correct choice of profession and, in general, the development of readiness for social self-realization in adolescents in a social environment oriented toward high demands. Young people are becoming more open and self-confident in matters of self-knowledge and self-development, searching for ways to self-actualize, and recognizing the importance of forecasting and planning their life path. An active position in professional self-determination contributes to successful integration into the profession in the context of increased demands from employers in the labor market (Filyasova, 2022).

Beyond meaning and identity, the construct of career adaptability has emerged as a significant predictor of positive outcomes. The relationship between career adaptability and life satisfaction has received increasing attention, and recent research is beginning to show that courage can have mediating effects. Recent findings further suggest that career adaptability and courage contribute to adolescent mental health, with increased career adaptability and courage resulting in improved life satisfaction (Ginevra, et al., 2018). Hence, promoting adolescent life satisfaction requires a holistic approach that addresses identity formation, facilitates meaning-making processes, and fosters career adaptability.

Thus, volunteering has undoubted social effectiveness (Kolykhalova, 2023), having a comprehensive positive impact on adolescents. Engaging adolescents in volunteer activities is an important task for modern society, contributing to the development of competent, responsible, and socially active citizens.

Materials and methods

The aim of this study is to examine subjective life satisfaction in adolescents engaged in volunteer activities. The study involved students from the Press Club

Teenage and Youth Club Vasileostrovsky district of Saint-Petersburg, Russia, involving 30 teenagers aged 14 to 16, including 18 girls and 12 boys. The Press Club operates in accordance with the Regulations on the teenage and youth club "Press Club" of the Vasileostrovsky district of Saint-Petersburg dated August 31, 2012. The main activity of the club is volunteering. One of the programs of the Press Club is "Volunteering Unites Hearts", the purpose of which is to train a team of volunteers to implement volunteer programs and projects. The program objectives are (1) volunteer motivation; (2) teambuilding among volunteers; (3) development and formation of the necessary knowledge, skills and abilities for the implementation of volunteer programs and projects. The expected result is a cohesive, motivated team of volunteers capable of competently and efficiently implementing volunteer programs and projects. The study was organized with the application of a comparative method. The empirical group of methods is represented by questionnaires and psychological tests. Before conducting the methods, detailed instructions were given to the respondents. The following psychological methods were used: (1) a questionnaire; (2) mini-essay on the topic "Can I call myself happy and why?"; (3) methodology for diagnosing socio-psychological attitudes of an individual in the motivational-needs sphere by O.F. Potemkina (Potemkina, 1993); (4) E. Diener's life satisfaction scale (Diener et al., 1985). The results of the empirical study were processed with the help of statistics methods. The hypothesis of the study is that there is a relationship between subjective life satisfaction of teenage volunteers and focus on the results of activities, work and altruism.

Characterization of the research methods. In accordance with the objectives of the study, a questionnaire was compiled consisting of 15 questions and included questions aimed at identifying motivation for volunteering and its emotional component. The questionnaire includes both closed-ended questions with multiple-choice answers (gender, age, hobbies/interests) and open-ended questions directly related to the topic and purpose of our work (What feelings do you experience when volunteering? Why did you decide to become a volunteer? What attracts you to volunteering?).

A mini-essay on the topic "Can I call myself happy and why?" This wording of the assignment is explained by the fact that the phenomenon of "happiness" is more easily understood by teenagers, who attach their own meaning to the concept. The essay is aimed at identification of the key social and psychological factors influencing the subjective life satisfaction of adolescent volunteers. The respondents were asked to express in words all their thoughts and feelings regarding their lives and life satisfaction.

O.F. Potemkina's method for diagnosing individual socio-psychological attitudes in the motivational-needs sphere consists of 80 questions that provide answers to the question "What is important in life?" The first part, 40 questions, reveals what is more important to a person: altruism or egoism, process or result. The second part, the next 40 questions, is designed to assess the significance of freedom or power, job content or money. The methodology allows us to identify the predisposition in adolescents engaged in volunteer activities to significant socio-psychological attitudes in the motivational-needs sphere.

E. Diener's *Satisfaction with Life Scale* is a brief self-screening questionnaire designed for mass surveys of respondents regarding their subjective satisfaction with their lives. This method allows researchers to assess respondents' overall level of life satisfaction.

Results

When processing the answers to question No. 6: "What do you think about volunteering?", the following key points were identified: volunteering is the opportunity to attend interesting events (3.3%); volunteering means meeting new people (6.6%); everyone should do volunteering (6.6%); volunteering is about bringing joy to people (6.6%); volunteering is fashionable (3.3%); volunteering is free, unselfish help to others (66%); volunteering is fun (6.6%). The majority of the respondents define volunteering as unpaid, selfless assistance. We can assume that this is precisely what motivates teenagers to volunteer.

The results of processing the answers to question No. 12: "What attracts you to volunteering?" revealed the following results: the opportunity to change the world for

the better (9.9%); the opportunity to bring smiles and joy to people (3.3%); self-realization (3.3%); new acquaintances (6.6%); new knowledge, skills and abilities (13.2%); communication (3.3%); participation in interesting events (6.6%); benefits to society (16.5%); positive emotions (33%); souvenirs (3.3%). Among the obtained, motivational areas such as the acquisition of positive emotions, benefits to society, and the acquisition of new practical knowledge, skills, and abilities clearly stand out.

The most interesting responses were to question 14: "What feelings do you experience while volunteering?" Undoubtedly, the teenagers who volunteered expressed the most pronounced emotions and feelings of joy (49.5%) and happiness (26.4%).

To summarize all of the above, we can see that, in general, adolescents have a positive attitude towards volunteering, understanding it as gratuitous and selfless help to others. Moreover, it is worth noting that the beginning of their volunteer journey is frequently motivated by such components as positive emotions, benefit to society, as well as the acquisition of practical knowledge, skills, and abilities.

Essay analysis. The teenagers were asked to write a short essay on the topic "Can I call myself happy and why?" More than 80% of the respondents confidently stated that they were happy. "...Yes, I can! Because at this stage of my life, I have everything anyone could ever want...", "...My life is as it should be, and I see no point in being upset about anything. On the contrary, I should enjoy it even more, so that over time, with the help of this joy, it will become even better..." Those who remained are generally satisfied with their lives, but there are certain circumstances that prevent them from unconditionally considering themselves happy. "...At the moment, I'm not completely sure that I'm happy."

When processing the results, the following factors were identified that influence the subjective experience of life satisfaction in adolescent volunteers: family (75.9%); friends (92.4%); health (23.1%); hobbies (62.7%); volunteering (75.9%); life goals (23.1%). From these data, we conclude that teenagers rank their friends as the most important factor influencing their subjective experience of happiness, which is not surprising. "...I consider myself a happy person because I have a large number of

friends who can help me at one time or another...”, “...I have many friends for whom I am an important person in their lives, they do not look at my well-being, and the most important thing for them is communication. I really appreciate this and I think that if a person has such friends, one is a happy person...”

Family and volunteering tied for second place. The teenagers specifically mentioned volunteering, but there is a bias in that some respondents also mentioned "hobbies," which does not rule out the possibility that they specifically meant volunteering. Nevertheless, the results speak for themselves. "...I can call myself a happy person because I have a home, family, and friends...", "...My hobbies allow me to satisfy my needs and do something I enjoy – volunteering. I get pleasure from helping others because it makes me happy to see their smiles. I also feel happy after completing this or that difficult and enjoyable task...", "...Of course! I'm a volunteer! I spend most of my time doing what I enjoy and with whom I enjoy doing it..."

This is precisely what should be noted, since the volunteers highly value their volunteer activities, considering it an integral part of their lives, which affects their subjective satisfaction.

The results of the study based on the Life Satisfaction Scale method. The data showed that the average score for the methodology among the respondents was 20 points. We divided the figures into two groups: from 7 to 21 points and from 21 to 35 points. As can be inferred, 54% of the adolescents scored average on the scale (from 7 to 21 points), while 46% scored above average. It should be noted that the difference between the groups is only 9%, which indicates that, in general, the respondents give a high subjective assessment of their satisfaction with life.

The results of the study based on the method "Diagnostics of socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-needs sphere". The average values for the scales are as follows (minimum score – 1, maximum – 10): process orientation – 6.03 points; result orientation – 7.73 points; altruism orientation – 7.87 points; egoism orientation – 4.73 points; orientation towards work – 7.77 points; orientation towards freedom – 6.13 points; orientation towards power – 5.9 points; orientation towards money – 4.87 points. The results show that the highest score is on

the scales of “orientation towards altruism” (7.87 points), “orientation towards work” (7.77 points) and “orientation towards results” (7.73 points).

The technique reveals a focus on one of two opposing scales. The pairs are "process" – "result," "altruism" – "egoism," "work" – "freedom," and "power" – "money". We found that 77% of the respondents are more focused on the result than on the process of the activity itself (23%). Furthermore, 90% of the teenagers are oriented toward altruism rather than selfishness (10%). These are exceptionally high figures – the number of adolescent volunteers with an altruistic orientation is nine times higher than those with a selfish orientation. As can be inferred, 80% of the respondents are predominantly work-oriented individuals rather than freedom-oriented individuals (23%). The values between the scales “orientation towards power” and “orientation towards money” identically repeat the results of the previous two scales – “orientation towards work” and “orientation towards freedom”. The majority of the teenagers (77%) are primarily power-oriented, while 23% are money-oriented. Among the teenagers involved in volunteer activities, the most prevalent scales are “result orientation” (77%), “altruism orientation” (90%), “work orientation” (77%), and “power orientation” (77%).

Statistical data processing. The results obtained with the help of diagnosing individual social and psychological attitudes in the motivational-need sphere and the life satisfaction scale were compared. For statistical data processing, the computer program SPSS Statistics was used. The average scores for the *Life Satisfaction Scale* are 20.03, with a range of 4.60 (out of a maximum of 35 points), indicating high average scores for the group. Furthermore, we can observe average scores for the scales of the socio-psychological personality assessment method in the motivational-needs domain. The results showed a relevant (at the 0.05 level) correlation between such indicators as “result orientation” and “altruism orientation” ($r = 0.66$, $p = 0.00$), “result orientation” and “work orientation” ($r = 0.78$, $p = 0.00$), “altruism orientation” and “work orientation” ($r = 0.76$, $p = 0.00$), "orientation towards freedom" and "orientation towards money" ($r = 0.58$, $p = 0.00$). There is also an inverse relationship between the indicators "orientation towards results" and "orientation towards money" ($r = -0.56$, p

= 0.00), "orientation towards work" and "orientation towards money" ($r = -0.5$, $p = 0.00$).

In addition, there is a relevant (at the 0.01 level) correlation between such indicators as "process orientation" and "money orientation" ($r = 0.36$, $p = 0.05$), "money orientation" and "egoism orientation" ($r = 0.42$, $p = 0.02$). There is an inverse relationship between the indicators "work orientation" and "egoism orientation" ($r = -0.39$, $p = 0.03$).

The most significant results for us are the correlation (at the 0.01 level) between such scales as "life satisfaction" and "work orientation" ($r = 0.43$, $p = 0.02$), "life satisfaction" and "result orientation" ($r = 0.42$, $p = 0.02$), "life satisfaction" and "altruism orientation" ($r = 0.41$, $p = 0.03$).

For the most accurate result, we used the method of correlation pleiades (Fig. 1) in order to find such groups of features in which the correlation relationship (the sum of the moduli of the correlation coefficients between the parameters of one group (intra-pleiad relationship) is large enough, whereas the relationship between parameters from different groups (inter-pleiad relationship) is small.

The result-oriented respondents are among the most reliable. They can achieve results in their work despite the influence of miscellaneous factors, obstacles, and setbacks (Filyasova, 2021b). Such people approach their work more responsibly than those who are process-oriented. People who pursue altruistic values, often to their own detriment, deserve every respect. Altruism is the most valuable social motivation, the presence of which distinguishes a mature personality. People who are work-oriented rely on their time and energy to accomplish a goal. Work brings them more joy and pleasure than any other activity.

After interpreting and comparing the obtained results and assessing them against the stated hypothesis, the following was revealed: adolescents involved in volunteer activities have high rates of life satisfaction. Furthermore, we found a correlation between subjective life satisfaction and work-oriented, results-oriented, and altruistic behavior. Therefore, the hypothesis is fully supported.

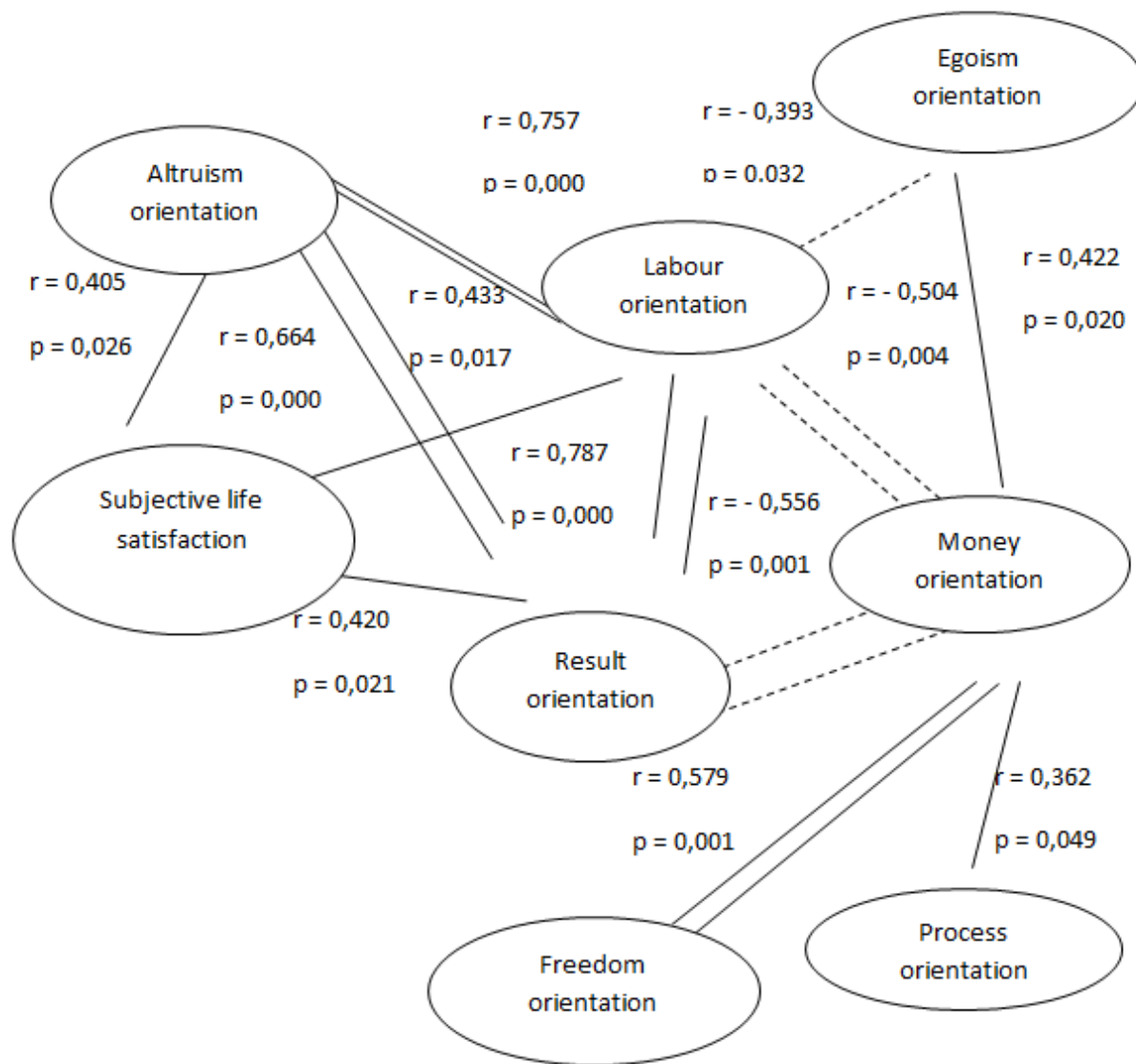


Fig. 1 - Correlation Pleiades

Recommendations for organizing volunteer activities addressed to the Press

Club. After processing the data obtained, based on the research results, we identified the following recommendations for organizing volunteer activities:

- The involvement of teenagers in volunteer activities should be increased since one of the main factors influencing life satisfaction among teen volunteers is the presence of friends, more teenagers should be involved.
- Interactions with adolescents' families should be improved. Teenagers strive to be noticed, accepted into "adult society," and to be proud of their achievements receiving social approval. Parental opinions are crucial during adolescence. Discussions, open lessons, and events with parental involvement should be more frequently conducted.

- The study found that 77% of the adolescents are more results-oriented than process-oriented. This suggests that it is important to prioritize rewarding volunteers for their accomplishments, such as certificates, letters of appreciation, merchandise, off-site events, among others. It is also necessary to hold more events where the results of volunteer activities are most clearly expressed.

- More than 75% of the adolescents are work-oriented, meaning they spare no effort or time to do something meaningful and useful. They should be given the opportunity to create and implement a project or specific event themselves, support their initiative in every possible way, which will increase their motivation to volunteer and have a positive impact on their life satisfaction.

Conclusion

The survey results revealed that 66% of the respondents view volunteering as a form of gratuitous, selfless assistance to others; 33% of the respondents found positive emotions to be the most appealing aspect of volunteering; 50% of the respondents experienced joy from volunteering, and 26% described the feeling they experienced as happiness.

Over 80% of the respondents confidently stated that they are completely satisfied with their lives; 92% of the teenagers identified such a factor as having friends as key to their feeling of subjective satisfaction with life; 76% of the teenagers rank family and volunteering as the second most important factors.

There is a significant relationship between the subjective life satisfaction in adolescents engaged in volunteer activities and their focus on work, results and altruism, which fully confirms our hypothesis. In addition, the methodology showed an inverse relationship between focus on results and money, focus on work and egoism, and focus on work and money. There is also a connection between orientation towards results and altruism, orientation towards results and work, orientation towards altruism and work, orientation towards freedom and money, orientation towards process and money, orientation towards money and egoism.

References

1. Ananchenko, P.A. (2021) Volunteering as a way of socialization of teenagers. *Izvestiya Instituta sistem upravleniya SGEU*, 2021, 1(23), 17-21.
2. Babayan, A.V., Avanesyan, T.K., Tatarenko, K.S. (2023) Labor and moral education of adolescents during introduction to environmental volunteering. *Yazyk i kul'tura v epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya*, 2023, 4-2, 153-159.
3. Baranova, S.V., Karpushina, L.P., Sokolova, Yu.N., Parshina, L.G. (2024). Family volunteering as a factor in shaping the readiness for social self-realization of children and adolescents. *The Humanities and Education*, 2024, 15, 4(60), 13-18.
4. Belyaeva, E.V., Salnikov, D.I., Chernyshev, O.V. (2018) The role of volunteer activity in forming spiritual and moral quality of modern youth. *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2018, 8, 3(28), 138-146.
5. Chen, H.-Y., Cheng, Ch.-L. (2020) Developmental trajectory of purpose identification during adolescence: Links to life satisfaction and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 2020, 80, 10-18.
6. Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985, 49, 71-75.
7. Filyasova, Yu.A. (2021) Perfectionism as a personal type of social behavior. *Sociology*, 2021, 1, 46-55.
8. Filyasova, Yu.A. (2022) Perfectionism as an expected job seekers' social quality in online recruitment. *Digital Sociology*, 2022, 5, 2, 21-32.
9. Filyasova, Yu.A. (2021) Perfectionism in the workplace: main features and career growth management. *Social & Labor Research*, 2021, 3(44), 157-169.
10. Filyasova, Yu.A. (2020) Perfectionist personal construct modelling. *Systems Psychology and Sociology*, 2020, 4(36), 58-69.

11. Filyasova, Yu.A. (2023) Social and motivational causation of personal perfectionism and laziness in professional activity. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2023, 1, 19-30.
12. Ginevra, M.C., Magnano, P. Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., Nota, L. (2018) The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 2018, 62, 1-8.
13. Grebennikova, O.V. (2025) The problem of life satisfaction in the context of socialization of generation Z and generation Alpha adolescents. *New Psychological Research*, 2025, 5, 2, 109-129.
14. Grigorieva, V.A. (2020) Preventive work with a teenager from a dysfunctional family through the organization of patriotic volunteerism and education. *Ustojchivoe razvitie nauki i obrazovaniya*, 2020, 5(44), 179-183.
15. Jovanović, V. (2022) Internalizing behaviors in adolescence: The unique contribution of life satisfaction beyond positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 2022, 192, 111593.
16. Kolykhalova, Ju.A. (2023) Volunteer activity for successful socialisation of at-risk adolescents. *Humanitarian Bulletin of Donetsk State Pedagogical University Named after V. Shatalov*, 2023, 20, 77-81.
17. Kupchenko, V.E., Gil, E.V. (2021) Peculiarities of life satisfaction in teenagers with different types of responsibilities. *Herald Of Omsk University. Series: Psychology*, 2021, 3, 24-29.
18. Lanshchikov, D.N. (2025) Life Satisfaction of adolescents as a predictor of the formation of cognitive need. *Hominum*, 1(17), 149-174.
19. Larina, N.V. (2024) Analysis of the peculiarities of teenagers' self-attitude, involved in volunteer activities. *Nauchnyj potencial*, 2024, 4-2(47), 66-70.
20. Meng, C., Zhang, L., Shang, Y., Liu, Sh., Liu, Y., Guo, Y., Deng, Z., Gao, R. (2025) Meaning in life profiles across adolescence and their impact on mental health: A population-based cross-sectional developmental study in China. *Personality and Individual Differences*, 246, 113382.

21. Moor, de, E.L. (2023) Meaning making about and across self-relevant experiences: Links with identity commitment and exploration processes and satisfaction with life in adolescence. *Journal of Research in Personality*, 2023, 107, 104434.
22. Nikolaeva, E.A. (2018) Studying the concepts of children's literature as a means of the formation of communicative competence of younger schoolboy. *Pedagogical Journal*, 2018, 8, 6A, 152-159.
23. Novikova, A.A. (2019) Udovletvorennost' zhizn'yu starshih podrostkov. *Vestnik nauchnogo obshchestva studentov, aspirantov i molodyh uchenyh*, 2019, 2, 151-156.
24. Pavlenko, G.V., Yartseva, E.R. (2024) Volunteering as a form of social activity of teenagers. *Era of Science*, 2024, 39, 230-233.
25. Potemkina, O.F. (1993) Methods of social and psychological personal setting diagnostics. *Methods of psychological diagnostics*, 1. Moscow: The Institute of Psychology.
26. Savenkov, A.I. (2024) The evolution of the yard subculture and the territorial behavior of children and adolescents in an urban environment. *Tsennosti i smysly*, 2024, 3(91), 6-37.
27. Solovieva, O., Arutyunyan, L. (2023) Volunteer activity in the context of development of social activity of teenagers. *Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz*, 2023, 1.
28. Stepanov, A.B. (2020) Ispol'zovanie volonterskogo dvizheniya dlya proforientacionnoj raboty v podrostkovom vozraste. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii (Samara)*, 2020, 1(1), 46-50.
29. Uspenskaya, V.A. (2022). The role of volunteer activity in forming the personal qualities of modern adolescents. *Nauchnaya palitra*, 2022, 4(38).



УДК 316.7

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ К
МЕДИЦИНСКОМУ ТРУДУ

Смирнова Е.А.

*кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальных
технологий*

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец

smirnova56@yandex.ru

Светличная Т.Г.

*доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общественного
здоровья, здравоохранения и социальной работы*

ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» (г.

Архангельск) Минздрава России

г. Архангельск

statiana64@yandex.ru

Кошкина Е.С.

*магистрант кафедры общественного здоровья, здравоохранения и социальной
работы*

ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» (г.

Архангельск) Минздрава России

г. Архангельск

koskinaekaterina2@gmail.com

Аннотация. В статье показано, что общие диспозиционные
характеристики этических ориентаций будущих врачей являются

положительными. Большинство задумывались о вопросах морали, имеют сформированные нравственные ценности, осознанно выбрали профессию врача. При этом частные характеристики этических ориентаций будущих врачей свидетельствуют о расслоении нравственного сознания и, как следствие, наличии серьезных проблем в формировании должного уровня медицинского профессионализма. Больше половины считают возможным нарушение моральных принципов ради достижения жизненных целей; каждый пятый не будет испытывать угрызений совести при совершении безнравственного поступка.

Объект исследования - студенты 1,2 и 4,5 курсов медицинского вуза по специальности «лечебное дело», «педиатрия», «стоматология». Объем выборки составил 426 человек. Предмет исследования - этические ценности обучающихся в медицинском вузе. Инструментом исследования послужил авторский вопросник, состоящий из тридцати двух вопросов. В исследовании приняли участие в основном девушки (72,3%) от 18 до 30 лет. Основную долю информантов составила молодежь 18-23 лет (95,8%).

Ключевые слова: норма, альтруизм, этическое поведение, врач, пациент.

SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL APTITUDE FOR MEDICAL WORK

Smirnova E.A.

assistant professor

Cherepovets State University

Cherepovets

smirnova56@yandex.ru

Svetlichnaya T.G.

Professor, Northern State Medical University

Arkhangelsk

statiana64@yandex.ru

Koshkina E.S.

Student, Northern State Medical University

Arkhangelsk

koskinaekaterina2@gmail.com

Abstract. *The article shows that the general dispositional characteristics of the ethical orientations of future doctors are positive. Most of them have thought about moral issues, have formed moral values, and consciously chose the profession of a doctor. At the same time, the particular characteristics of the ethical orientations of future doctors indicate a stratification of moral consciousness and, as a result, the presence of serious problems in the formation of an appropriate level of medical professionalism. More than half consider it possible to violate moral principles in order to achieve life goals; one in five will not feel remorse when committing an immoral act.*

The object of the study is students of the 1,2 and 4,5 courses of the medical university specializing in "medical practice", "pediatrics", "dentistry". The sample size was 426 people. The subject of the research is the ethical values of students at a medical university. The author's questionnaire consisting of thirty-two questions served as a research tool. The study primarily involved young women (72.3%) aged 18 to 30. The main proportion of informants consisted of youth aged 18-23 (95.8%).

Keywords: *norm, altruism, ethical behavior, doctor, patient.*

Введение

Медицина по праву считается одной из наиболее ответственных и нравственно значимых профессий. Высокий уровень профессиональных знаний и навыков врача должен быть неразрывно связан с приверженностью этическим ценностям. В Российской Федерации принят Кодекс профессиональной этики врача, регламентирующий этическое поведение медицинских работников и их взаимоотношения с пациентами. Тем не менее, никакие нормативные документы не способны гарантировать проявление сострадания и заботы при оказании медицинской помощи, если сам специалист не осознает глубину профессиональной ответственности и лежащих в основе профессии нравственных принципов.

Духовно-нравственная культура врача предполагает ориентацию во взаимодействии с пациентом на общечеловеческие ценности, корнящиеся в понятии «гуманизм» (Савельева, 2011). Стремление и способность оказать помощь больному обусловлены не только уважением к личности пациента, но и состраданием к нему. Сострадание является моральной основой врачебной профессии, представляя собой ее главную добродетель (Номоконова, 2016). В рамках русской медицинской традиции отмечается, что «деятельность врача есть дело служения, а не дело дохода; а в обхождении с больными это есть не обобщающее, а индивидуализирующее рассмотрение; и в диагнозе — мы призваны не к отвлеченной «конструкции» болезни, а к созерцанию ее своеобразия» (Ильин, 2008, с. 828).

Постановка проблемы

Профессиональная подготовка медицинских работников в нашей стране традиционно опирается на единство высокого уровня клинических знаний и фундаментальных этических принципов. Медицинское сообщество всегда рассматривало духовно-нравственные ценности не только как дополнение к профессиональным компетенциям, но и как основу формирования пригодности к труду врача. Исторически сложившиеся гуманистические основы отечественной медицины связывают эффективность лечения с морально-психологическим обликом специалиста и его приверженностью деонтологическим идеалам.

Вполне закономерно, что в практике высшего медицинского образования появляется интерес к изучению ценностных ориентаций студенческой молодежи. Динамичные социокультурные изменения, происходящие в обществе, касаются и образовательной сферы, требуя осмысления того, как в условиях современности происходит интеграция общечеловеческих нравственных норм в профессиональное сознание будущего медицинского работника.

Однако текущая ситуация выявляет серьезное внутреннее противоречие. С одной стороны, первичная диагностика демонстрирует благополучную картину,

когда большинство студентов медицинских вузов осознанно выбирают профессию, задумываются о вопросах морали и декларируют положительные этические установки. С другой стороны, анализ частных характеристик этических ориентаций свидетельствует об их глубоком расслоении. Готовность значительной части студентов поступиться моральными принципами ради достижения личных целей и отсутствие внутренней рефлексии (совести) при совершении безнравственных поступков свидетельствуют о негативное изменение нравственных ценностей.

Вопросы исследования

Таким образом, современные вызовы порождают множество вопросов о путях формирования медицинского профессионализма. Возникает необходимость научного осмысления того, почему при общем понимании этических ценностей у будущих врачей, от младших до старших курсов, сохраняются установки, препятствующие полноценному формированию профессиональной пригодности. Это требует изменений в образовательном процессе, способных преодолеть разрыв между декларируемыми ценностями и реальным нравственным состоянием в сознании будущих специалистов. Основные исследовательские вопросы можно обозначить так:

- Каковы общие (диспозиционные) характеристики духовно-нравственных и этических ориентаций студентов медицинского вуза и насколько они связаны с осознанным выбором профессии врача?
- Какие частные параметры нравственного сознания (допустимость нарушения моральных принципов, выраженность чувства совести, готовность к моральному компромиссу) проявляются у студентов разных курсов и специальностей?
- В чем проявляется противоречия нравственного сознания у будущих врачей и как оно влияет на формирование медицинского профессионализма и профессиональной пригодности к медицинскому труду?
- Какие различия в формировании этических ценностей существуют между студентами 1–2 и 4–5 курсов, и можно ли говорить о позитивной/негативной

динамике нравственных установок в процессе обучения?

- Насколько распространены установки, допускающие нарушение моральных принципов ради достижения жизненных целей, и какие факторы (возраст, пол, курс, специальность) с ними соотносятся?

- Какие духовно-нравственные ценности студенты считают основными для врача (милосердие, ответственность, справедливость, уважение к личности пациента и др.) и насколько эти ценности интегрированы в их профессиональное самоопределение?

- Какие противоречия существуют между декларируемыми ценностями и предполагаемыми/заявляемыми поведенческими стратегиями в типовых профессионально-этических ситуациях?

- Какие направления образовательной работы в медицинском вузе являются приоритетными для укрепления духовно-нравственных ценностей как основы профессиональной пригодности будущего врача?

Цель исследования - определить особенности формирования этических ценностей у студентов медицинских вузов как фактора их профессиональной пригодности.

Методы исследования

Предмет исследования - этические ценности обучающихся в медицинском вузе. Объектом исследования стали студенты 1,2 и 4,5 курсов медицинского вуза по специальности «лечебное дело», «педиатрия», «стоматология». Изучение духовно-нравственных ценностей проведено сплошным методом путем анкетирования студентов ФГБОУ ВО СГМУ (г. Архангельск) Минздрава России, давших добровольное информированное согласие на участие в исследовании. Объём выборки составил 426 человек. Социологическое исследование проводилось в январе-феврале 2024г. Инструментом данного исследования послужил авторский вопросник, состоящий из тридцати двух вопросов. Включение респондентов в выборочную совокупность осуществлялось методом простой случайной выборки.

В исследовании приняли участие в основном девушки (72,3%) от 18 до 30

лет. Основную долю информантов составила молодежь 18-23 лет (95,8%).

Статистический анализ проводился с помощью расчета количественных и качественных переменных. Различия в этических установках по изучаемым факторам определялись на основании статистически значимых различий методом Хи-квадрат Пирсона. Критический уровень значимости принят равным 0,05. Расчет 95%-х доверительных интервалов (ДИ) проводился методом Fisher. Для анализа данных в трех и более группах (возраст), в которых вариация между группами сравнивается с вариацией внутри групп, использовался однофакторный дисперсионный анализ для независимых выборок. Достоверными считались различия при вероятности ошибки менее 5% ($p < 0,05$). Обработка статистических данных осуществлялась с помощью пакета прикладных программ SPSS ver. 21.

Результаты исследования

Формирование нравственных качеств у будущих врачей является обязательной составляющей образовательного процесса. Общественное мнение свидетельствует о стойком убеждении, что для представителей данной профессии одного академического образования недостаточно (Трофимова, Земскова, Грошева, Лозинская, Полетаева, 2021). Медицинская практика требует от врача не только высокого уровня профессиональных навыков, но и способности к пониманию и поддержке пациентов в условиях стресса, в период наибольшей уязвимости. Полученные нами данные подтверждают значимость этической подготовки. Подавляющее большинство (85,2%; 95% ДИ 81,5-88,3) обучающихся медицинских вузов признают важность приобретения этических знаний для формирования медицинского профессионализма. Тем не менее, 14,1% (95% ДИ 11,1-17,7) респондентов выразили неуверенность в этом вопросе. Полученные результаты указывают на трудности в обеспечении необходимого уровня профессиональной подготовки будущих медицинских работников, в частности, в области формирования этической компетентности.

Мировоззрение, определяемое как «система обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем» (Яценко, 1999, с. 302), представляет

основу формирования морально-этических ценностей. Религиозное мировоззрение определяет религиозный жизненный мир индивида (Усачев, 2022). Исследование показало, что лишь каждый третий (37%) студент считает себя религиозным человеком. Половина (52,5%) относят себя к христианам, а каждый четвертый (23,6%) – к атеистам.

Большинство (89,2%; 95% ДИ 85,9-91,8) задумывались о вопросах морали. Но, несмотря на то, что 39,9% (95% ДИ 35,4-44,6) студентов относят себя к религиозным людям, только 6,4% (95% ДИ 4,6-9,4) считают, что мораль дана от Бога. Большинство же объясняет ее происхождение порождением человеческой деятельности (70,6%; 95% ДИ 66,2-74,8) или законов природы (3,9%; 95% ДИ 2,5-6,3).

Особую тревогу вызывает группа обучающихся (17,1%; 95% ДИ 13,9-21,0), считающих, что медицина находится вне морали (15,9%; 95% ДИ 12,8-19,7) или противоречит ей (1,2%; 95% ДИ 0,5-2,7). Только 65,2% (95% ДИ 60,4-69,4) считают, что медицина зависит от моральных установок общества. Половина (51,9%; 95% ДИ 47,1-56,6%) студентов придерживается принципа «цель оправдывает средства», а 67,4% (95% ДИ 62,8-71,7%) готовы переступить через моральные принципы. Однако большинство (83,8%; 95% ДИ 84,3-90,6) будут испытывать угрызения совести после совершения безнравственного поступка.

Альтруизм имеет большое значение в медицине, побуждая врачей оказывать помощь пациентам не только из профессионального долга, но и из чувства сострадания. По данным исследования, только 28,9% (95% ДИ 24,8-33,4) обучающихся считают себя альтруистами. В структуре мотивов лишь у 38,4% (95% ДИ 33,8-43,0) альтруистический поступок направлен на благо других.

Почти все (96,2%; 95% ДИ 94,0-97,7) считают, что нравственные ценности формируются до 20 лет, а 79,3% (95% ДИ 75,2-82,9) полагают, что их нравственные ценности уже сформированы. В иерархии жизненных ценностей у них занимает семья (25,4%; 95% ДИ 21,5-29,7), за ней следуют материальное благополучие (15,6%; 95% ДИ 12,6-19,5) и здоровье (14,6%; 95% ДИ 11,5-18,2). Возможность помогать людям занимает только восьмое место (5,1%). У 94,3%

(95% ДИ 81,8-96,2) основные ценности связаны с достижением личных интересов.

По мнению студентов, главным фактором, влияющим на формирование нравственных ценностей, является семья (40,2%; 95% ДИ 36,3-45,6). Большинство (73,3%; 95% ДИ 68,8-77,2) признают кризис формирования моральных ценностей в современном обществе. Основной причиной называется «неблагоприятные отношения в семье» (35,1%), «популярность массовой культуры» (19,8%) и «некачественное исполнение воспитательных функций образовательными учреждениями» (16,3%).

Только 54% (95% ДИ 49,2-58,7) студентов считают, что в обществе развёрнута пропаганда гедонистических ценностей и потребления. Каждый третий (32,4%; 95% ДИ 28,1-37,0) не считает нужным сохранение традиционных ценностей в России.

Большинство (73,2%; 95% ДИ 68,8-77,2) студентов осознано выбрали врачебную профессию, однако, каждый четвертый (25,6%; 95% ДИ 21,7-29,9) в процессе обучения осознал ошибочность своего выбора. По специальности планируют работать 79,6% (95% ДИ 75,5-83,1), причем только половина (52,2%; 95% ДИ 47,7-56,8) хотели бы работать в России.

В десятку главных качеств медицинского работника вошли: трудолюбие (14,5%), сострадание (13,5%), терпеливость (12,2%), целеустремлённость (7,2%), доброта (6,7%). Почти 3/4 (69,2%) считают, что обладают выбранным качеством. У половины (59,4%) присутствует нравственный идеал для профессионального становления. В основном они представлены известными врачами (39,9%), лечащими врачами и преподавателями (24,4%), родственники (23,6%).

Обсуждение и заключение

Профессиональная пригодность врача определяется совокупностью индивидуальных особенностей, влияющих на успешность освоения и выполнение медицинской деятельности (Рыжаев, Храмцов, Хвостовой, 2020). Ключевыми ее компонентами выступают этические ценности - служение на благо пациентов и общества, сохранение верности профессии и призванию

(Кудайбергенова, Рамазанова, Ералиева, 2013; Бахора, Замира, 2023).

Традиционные ценности - это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России. К традиционным ценностям относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.¹ Особенно можно выделить такие качества как «гуманизм», «милосердие», «взаимопомощь», «взаимоуважение», «патриотизм» - все они, несомненно, относятся к этически значимым для будущего медицинского работника.

Профессионализм – отличительный признак специалиста, в известном смысле отделяющий его от остальных людей. Но в отличие от «профессии», понятие «профессионализм» фиксирует не только род деятельности, но, во-первых, меру овладения человеком специальными знаниями и практическими навыками, приобретенными в результате специальной подготовки или опыта работы. Во-вторых, – качество, своеобразие знаний, относящихся именно к этой профессии, связанных именно с ней и именно ей свойственных. Цель медицинского знания и медицинской деятельности человека – спасение жизни, помощь в достижении здоровья. Среди оснований формирования профессии, и в этом одна из ее особенностей, определяющим является не только экономическое, познавательное, но и моральное «решительное действие на благо страдающего человека» (Силуянова, 2000, с.7). По сути, идеальный тип врача заложен в клятве

¹ Указ Президента РФ от 09.11.2022 N 809 "Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей" URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ Дата обращения: 13.05.2025

Гиппократ и реконструируется в различных ее вариантах. Для России последним из них является клятва врача, изложенная в Федеральном законе от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан Российской Федерации» (ч. 1 ст. 71) (Семина, Осипова, 2017). Омеличкин О.В. (Омеличкин, 2022) считает, что наличие или отсутствие определенных моральных качеств должно определять профессиональную пригодность человека к медицинской работе и являться частью его компетенции.

В практической медицине взаимодействие врача и пациента является ключевым. Пациенты, как правило, имеют определенный шаблон «идеального доктора». Несовпадение ожидаемых образов с реальными лицами становится причиной неэффективного взаимодействия врача и пациента. Отстранённость и холодность врача могут привести к врачебной ошибке. По данным исследования Гизатулиной Г.М. и Мурзиной Ю.С. (Гизатулина, Мурзина, 2019), при оценке предпочитаемых эмоциональных проявлений врача выявлена потребность пациентов в приветливости (94%) и вежливости (77%), сочувствии (66%) и заботе (66%). Желательно, чтобы врач был искренен (89%), спокоен (60%), улыбчив (46%) и проявлял сострадание (49%). Из наиболее неприятных эмоциональных проявлений врача респонденты назвали злость (40%) и равнодушие (34%).

Однако в последние годы наряду с социально-экономическими изменениями в нашем обществе произошли серьезные изменения в структуре культурных потребностей молодежи, в частности, происходит рост эгоистических тенденций личности, в иерархии ценностных ориентаций молодых людей растет значимость ценностей частной жизни. Прагматизм, меркантилизм, индивидуализм, эгоизм потеснили другие качества, включая альтруизм, толерантность, добродетель (Нишнианидзе, 2021).

В тоже время индустриализация медицины, характеризующаяся развитием и внедрением в медицинскую практику новых биомедицинских технологий и превращением медицинских услуг в товар, повлияла на мировосприятие врачей, у которых появилось стремление как можно быстрее применить на практике

новые технологии для получения экономической выгоды (Кудайбергенова, Рамазанова, Ералиева, 2013). В настоящее время медицинская помощь превратилась в услугу, о чем свидетельствует определение «медицинской помощи», представленное в Федеральном законе от 21.11.2011 № 323-ФЗ "Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации".

Многочисленные социологические педагогические, психологические исследования студенческой среды свидетельствуют об утрате идеалов, пессимистическом восприятии жизни, отчуждении от общества взрослых. Ситуация осложняется еще и тем, что социализация подрастающего поколения происходит в принципиально других условиях, чем социализация их родителей, поэтому жизненный опыт последних далеко не всегда может помочь их детям. В молодежной среде участились случаи девиантного поведения (Набиулина, 2003). Поэтому в современных условиях на систему медицинского образования ложится большая ответственность по противодействию неблагоприятным тенденциям, коррекции сложившихся ценностных и профессиональных стереотипов, внедрению систематической политики подготовки новых поколений медицинских работников (Фарход, 2022). Что доказывает необходимость в совершенствовании формирования этического знания у обучающихся и большем мотивировании для профессионального становления.

Макарова А.П. в своём исследовании изучала ценности студенческой молодёжи. По её результатам наименее значимыми ценностями для студентов являются: «религиозность», «потакание себе», «отвага», «терпимость» и «авторитетность» (Макарова, 2018).

При осуществлении профессиональной деятельности особую роль приобретают идеалы. Профессиональный идеал – интегрированное понятие, в состав которого входят термины «идеал» и «профессия». Идеал в словарях в основном трактуется как образец, идеальный образ, норма. Профессия – это род трудовой деятельности человека, владеющего определенными общими и специальными теоретическими знаниями, и практическими навыками, приобретенными в результате специальной подготовки, опыта работы.

Профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. Для успешного выполнения своей профессиональной деятельности необходимо профессионально развиваться. Осуществляя какую-либо профессиональную деятельность, человек так же осознает свой идеал (Тюрина, 2019).

Идеал в профессиональном развитии медицинских работников обозначает стремление к высоким стандартам профессиональной деятельности и самосовершенствованию. Саморазвитие играет важную роль в профессиональной деятельности медицинского работника. Постоянное обучение и изучение новых методик и технологий способствует повышению квалификации и позволяет улучшить качество оказываемой помощи. Что так же необходимо для сохранения репутации профессии. И то, и другое является неоспоримо важным для здравоохранения.

Исходя из сказанного, обращение к проблеме развития нравственных качеств у студентов медицинских специальностей является актуальной в последнее время, о чем говорят Аджиева Ф.А. (Аджиева, 2017) и Жуковская Н.А. (Жуковская, 2007). Профессионально значимые и важные личностные качества возвращаются и совершенствуются, если студент или начинающий специалист осознает их смысл, понимает их важность для своего профессионального становления и стремится культивировать их в себе (Магомедова, Шихшабекова, Абдулаева, 2020).

Для решения данной проблемы необходимо 1) развивать моральные качества у студентов уже на стадии обучения. Это можно сделать через:

- внедрение обязательного блока дисциплин «Медицинская этика и деонтология», начиная с 3 курса (72 часа, включая 24 часа практических занятий);
- разработку системы оценки этической компетентности. Для этого необходимо внедрение защиты проектов по клиническим кейсам (не менее 5 кейсов за семестр);

- интеграцию этических модулей во все клинические дисциплины.

2) Внедрение мероприятий по формированию альтруизма и эмпатии:

- обязательная волонтерская практика (не менее 40 часов в год) в стационарах и хосписах;
- тренинги эмоционального интеллекта (тренинги, просмотр и обсуждение документальных фильмов о врачебном служении);
- распространение практики программ наставничества, т.е. прикрепление студентов к врачам-энтузиастам

3) Профориентационная работа:

- тестирования морально-этических установок при поступлении (адаптированный тест ММРІ с этическими шкалами)
- ежегодный мониторинг удовлетворенности выбором профессии с коррекцией учебного плана;
- карьерное консультирование студентов с низкой мотивацией.

4) Многофакторная оценка профессиональной пригодности: альтруизма (методика М.И. Ясина), моральные дилеммы (тест «Моральные дилеммы» Грина), эмпатия (шкала IRI), профессиональная идентичность (методика «Мотивация медицинской деятельности» А.П. Васильковой).

Таким образом, полученные данные позволяют сделать следующие выводы. Большинство (85,2%) студентов осознают значимость этических знаний в профессиональной деятельности медицинского работника. При этом каждый десятый (14,1%), выражает неуверенность в этом вопросе, что говорит о недостаточной изучение этих вопросов в учебном процессе.

Выявлено противоречие между религиозностью студентов и их представлениям о природе происхождения морали. Несмотря на то, что более половины студентов относят себя к христианам (52,5%), лишь каждый третий считает себя религиозным (37%). Большинство (70,6%) объясняет мораль человеческой деятельностью, а не божественным происхождением (6,4%). Это говорит о преобладании секулярного, гуманистического подхода к этике среди будущих врачей, где мораль рассматривается как социальный конструкт, а не как

догма. Это может быть, как следствием влияния современной культуры, так и результатом образования, которое фокусируется на рациональных и эмпирических основах.

Наибольшее опасение вызывают студенты (17,1%), считающие, что медицина находится вне морали или даже противоречит ей, что может быть показателем возможного этического конфликта в будущем. Формирование взглядов может зависеть от:

- редукционизма - когда игнорируется человеческий фактор, а достижения медицины объясняются исключительно научно-техническим прогрессом;
- прагматизма, когда медицинские работники ориентированы на достижение результата любой ценой, нередко в ущерб этическим нормам.
- недостаточного понимания роли этики и культуры, при отсутствии представлений об объединении моральных принципов и клинической практики. Тот факт, что лишь только чуть более половины (65,2%) считают медицину зависимой от моральных установок общества, актуализируют эту проблему.

Половина студентов (51,9%) придерживается принципа «цель оправдывает средства», а 67,4% готова переступить через моральные принципы. Это показатель указывает на возможность деонтологических нарушений в будущем. Однако значительная доля студентов (83,8%) которая после совершения безнравственного поступка будет испытывать угрызение совести говорит о сохранении внутреннего морального ориентира, который может в будущем служить механизмом коррекции поведения. Большинство (83,8%) студентов после совершения безнравственного поступка испытывают угрызение совести, что свидетельствует о сохранении у них внутреннего убеждения. Это делает возможным коррекцию поведения через рефлекссию и осознание возможных последствий.

Всего лишь 28,9% студентов относят себя к альтруистам и у 38,4% основным мотивом совершения поступков является достижение исключительно собственных интересов, что говорит о преобладании в структуре ценностных ориентаций студентов эгоцентрических мотивов. Это может быть связано с:

- социальным давлением со стороны общества, в котором распространена культура, пропагандирующая личный успех и потребление;
- недостаточным развитием эмпатии в процессе обучения;
- прагматическим подходом к жизни, когда помощь людям является инструментом, а не целью.

Подавляющее большинство (96,2%) считают, что нравственные ценности у человека формируются до 20 лет, 79,3% полагает, что их собственные ценности уже сформированы. Основным агентом формирования ценностей, по мнению студентов, является семья (40,2%), которая занимает важное место в иерархии жизненных ценностей (25,4%) студентов.

54% студентов признают распространение в обществе гедонистических ценностей, 32,4% считает не нужным сохранение в России традиционные духовных ценности, что подтверждает изменения ценностных ориентаций в современном обществе. Это может привести к снижению значимости таких нравственных идеалов, необходимых для медицинской этики, как долг, самоограничение и служение.

Большинство студентов (73,2%) осознанно выбрали профессию врача, что подтверждает осознанную мотивацию студентов. При этом значительная доля (25,6%) студентов в процессе обучения осознали ошибочность своего выбора, что указывает на несоответствие между ожиданиями и реальностью от будущей профессии, а также на недостаточную профориентационную работу. В последующем это может оказать влияние на удовлетворенность работой и соблюдение этических норм.

Доминирование в жизненных ценностях (94,3%) личных интересов, приоритет семьи, материального благополучия и здоровья над возможностью помогать людям (5,1%), свидетельствуют о формировании индивидуалистической модели жизни. При этом в списке желаемых профессиональных качеств, наряду с трудолюбием и целеустремленностью, присутствуют сострадание, доброта и отзывчивость. Здесь встречается противоречие, когда, с одной стороны, студентами признается важность

гуманистических качеств человека, но с другой, личные ценностные установки не способствуют стремлению к оказанию бескорыстной помощи. Это указывает на несоответствие между декларируемыми ценностями и реальными мотивами поведения.

Личными уязвимостями студентов, связанные с преобладающими источниками тревоги стали: серьёзное заболевание, низкая оплата труда и отсутствие саморазвития, что может повлиять на их мотивацию и готовность к самопожертвованию, характерному для врачебной профессии. Например, недостаточная оплата труда может усиливать ориентацию на материальное благополучие, что, в свою очередь, может вступить в конфликт с благородными альтруистическими принципами, присущими врачебной деятельности. Для развития навыков принятия этически обоснованных решений требуется усиление практической составляющей этического образования через внедрение клинических кейсов и этических дебатов. Требуется более реалистичное информирование абитуриентов о специфике врачебной профессии, ее этических требованиях для минимизации разочарование и переосмысление выбора в процессе обучения.

Литература

1. Аджиева, Ф.А. (2017) Педагогические условия нравственного воспитания обучающихся в поликультурном пространстве вуза. *Вестник науки*. 2017,6, 295-298.
2. Бахора, А.Н., Замира, М.М. (2023) Моральные ценности в медицине. *Academic research in educational sciences*, 2023, 3(5), 141-145.
3. Гизатулина, Г.М., Мурзина, Ю.С. (2019) Образ идеального врача в представлении пациентов: эмпирическая типология пациентов. *Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции*. Москва: РГГУ, 315-321.
4. Жуковская, Н.А. (2007) Технология развития нравственных качеств в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*.

2007,13,256-259.

5. Ильин, И.А. (2008) Почему мы верим в Россию: Сочинения. М: Эксмо.
6. Кудайбергенова, Т.А., Рамазанова, Б.А., Ералиева, Л.Т. (2013) Значение этических ценностей в решении проблем в области медицины как профессии в современных условиях. *Вестник КазНМУ*, 2013, 4(1), 292-293.
7. Кузнецов, С.Ю. (2021) Факторы, формирующие нравственные ценности школьников. *Державинский форум*, 2021, 17, 102-108.
8. Литвинцева, С.А. (2018) Выбор профессии врача в системе детерминирующих факторов. *Власть и управление на Востоке России*, 2018, 2(83), 72-80.
9. Магомедова, Л.Г., Шихшабекова, Э.Р., Абдулаева, З.Э. (2020) Моральные добродетели врача. *Международный научно-исследовательский журнал*, 2020, 5-2(95), 211–214.
10. Макарова, А.П. (2018) Ценности студенческой молодежи. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2018, 10(9), 92-104.
11. Мальцева, С.М., Кубышева, О.О. (2018) Гедонистический образ жизни в современном обществе потребления. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*, 2018, 8(34), 237-241.
12. Мелкумян, Э.Х. (2016) Личностные качества современного врача. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*, 2016, 6, 212.
13. Набиулина, Н.Г. (2003) Диагностика ценностных ориентаций студентов средних специальных учебных заведений. Уфа.
14. Нишнианидзе, Г.О. (2021) Гуманизм - важнейшее качество врача. *Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы*, 2021, 3, 19-22.
15. Номоконова, М.В. (2016) Идеи классического гуманизма как основа биоэтики. *Гуманитарный вектор. Серия: Философия, культурология*, 2016, 2(11), 6-11.
16. Омеличкин, О.В. (2022) Моральные качества медицинского работника. *Вестник общественных и гуманитарных наук*, 2022, 2(3), 21–30.

17. Полеева, К.О. (2018) Почему российская молодёжь едет работать за границу. *Ростов официальный*, 2018, 40(1245), 5.
18. Рыжаев, В.А., Храмцов, Д.А., Хвостовой, Д.В. (2020) Понимание профессиональной пригодности у студентов медицинских вузов. *Авиценна*, 2020, 86, 7-10.
19. Савельева, М.В. (2011) Духовно-нравственные основы взаимодействия пациента и врача. *Гуманизация образования*, 2011, 4, 169-175.
20. Семина, Т.В., Осипова, Н.Г. (2017) Идеальный тип и профессиональные деформации личности врача в условиях современного этапа глобализации. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2017, 5, 32-36.
21. Силуянова, И.В. (2000) Нравственная культура врача как основание медицинского профессионализма. *Экономика здравоохранения*, 2000, 1(42), 5-8.
22. Трофимова, Н.В., Земскова, В.А., Грошева, Е.С., Лозинская, Ю.А., Полетаева, И.А. (2021) Формирование нравственных качеств при обучении в медицинских вузах. *Материалы IV Всероссийской студенческой научной конференции с международным участием*. Воронеж: ВГМУ, 107-108.
23. Тюрина, И.Т. (2019) Структура профессионального идеала и особенности его развития. *Наукоемкие исследования как основа инновационного развития общества*, 2019, 3, 277-280.
24. Усачев, А.В. (2022) Философские аспекты современного религиозного мировоззрения. *Культура и искусство*, 2022, 9, 1-16.
25. Фарход, С.З. (2022) Гуманизм в медицине – это уважение к личности через милосердие и сострадание. *Academic research in educational sciences*, 2022, 1, 85-88.
26. Шаруха, И.А. (2023) Кризис духовно-нравственных ценностей современного общества в системе детерминант преступлений, связанных с нарушениями законодательства о свободе совести и вероисповедания. *Криминологический журнал*, 2023, 3, 226-229.
27. Яценко, Н.Е. (1999) Толковый словарь обществоведческих терминов. Санкт-Петербург: Лань.



УДК 371

СОЦИАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ:
ОТ К. Д. УШИНСКОГО ДО НАШИХ ДНЕЙ

Сотков В. А.

кандидат филологических наук

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

sotkov_va@mail.ru

Губина Д.В.

студент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ipkeevadv@mgpu.ru

Губин Д.Н.

студент

аграрно-технологический институт

ФГАОУ РУДН «Российский университет дружбы народов

имени Патриса Лумумбы»

г. Москва

d.g.201@yandex.ru

Аннотация. Современная подростковая среда развивается в условиях цифровизации, высокой неопределённости и усложнения социальных траекторий, что усиливает запрос на наставничество как механизм

поддержки взросления и становления личности. При этом практики наставничества нередко описываются набором разрозненных ролей и компетенций, без опоры на личностные основания наставнического влияния и историческую преемственность. Цель статьи — проследить трансформацию социального наставничества и личности наставника в отечественной педагогической традиции и выявить устойчивые смысловые ядра наставничества, сохраняющиеся в современных формах социального наставничества подростков. Методологическую основу составили ретроспективный анализ и интерпретация первоисточников, сопоставление идей К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и И.Я. Лернера с современными исследованиями наставнической деятельности. Показано, что доминирующая функция наставника исторически смещалась от нравственного ориентира и личного попечения (К. Д. Ушинский) к организации воспитательной среды и коллективного опыта (А. С. Макаренко), а затем — к проектированию условий передачи инициативы и ответственности наставляемому (И.Я. Лернер). В статье обосновано, что в XXI веке наставник действует как элемент наставнической экосистемы, совмещая личностную опору, фасилитацию групповой среды и поддержку субъектной позиции подростка. Сделан вывод о сохранении базового ценностно-нравственного ядра наставничества при расширении компетенций наставника в ответ на современные социальные вызовы, результаты могут быть использованы при проектировании программ подготовки и сопровождения наставников.

Ключевые слова: *личность наставника, социальное наставничество, подростковая среда, историко-педагогический анализ, групповая работа, гибкие навыки.*

SOCIAL MENTORSHIP IN A HISTORICAL PERSPECTIVE: FROM K. D. USHINSKY TO THE PRESENT DAY

Sotkov V.A.

Candidate of Philology,

*Associate Professor of the Department of Teaching Methods
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University*

Moscow

sotkov_va@mail.ru

Gubina D.V.

Student

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University*

Moscow

[*ipkeevadv@mgpu.ru*](mailto:ipkeevadv@mgpu.ru)

Gubin D.N.

Student

*Agrarian and Technological Institute
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow*

[*d.g.201@yandex.ru*](mailto:d.g.201@yandex.ru)

Abstract. *The contemporary adolescent environment is developing under conditions of digitalization, high uncertainty, and increasingly complex social trajectories, which intensifies the demand for mentoring as a mechanism supporting maturation and personal development. At the same time, mentoring practices are often described as a set of fragmented roles and competencies, without sufficient reference to the personal foundations of mentoring influence and historical continuity. The purpose of the article is to trace the transformation of social mentorship and the mentor's personality within the Russian pedagogical tradition and to identify stable semantic cores of mentoring that persist in modern forms of social mentoring for adolescents. The methodological basis includes a retrospective analysis and interpretation of primary sources, as well as a comparison of the ideas of K. D. Ushinsky, A. S. Makarenko, and I. Ya. Lerner with contemporary studies on mentoring. The study shows that the dominant function of a mentor historically shifted from a*

moral guide and personal care (K. D. Ushinsky) to the organization of an educational environment and collective experience (A. S. Makarenko), and later to the design of conditions for transferring initiative and responsibility to the mentee (I. Ya. Lerner). The article substantiates that in the 21st century a mentor acts as an element of a mentoring ecosystem, combining personal support, facilitation of the group environment, and encouragement of the adolescent's agentic position. The conclusion is drawn that the core value-based and moral foundation of mentoring is preserved while the mentor's competencies expand in response to modern social challenges; the results can be used in designing training and support programs for mentors.

Keywords: *mentor's personality, social mentoring, adolescent environment, historical and pedagogical analysis, group work, soft skills.*

Введение

В последние годы социальное наставничество все чаще рассматривается как ключевой механизм поддержки подростков в условиях усложняющейся социальной реальности, цифровизации и трансформации образовательной среды. При этом распространение наставнических практик нередко сопровождается размытостью содержания понятия «наставник». Личность наставника описывается перечнем компетенций и ролей, которые слабо связаны между собой и зависят от контекста конкретного проекта. Одновременно с этим вопросом о личностных основаниях наставнического влияния уделяется недостаточное внимание.

Также стоит отметить, что активное внедрение наставнических практик нередко сопровождается подменой сущности наставничества отдельными форматами или разовыми мероприятиями (Губина, Губин, 2025, с. 443). В этой связи особую значимость приобретает вопрос осмысления социального наставничества не только как современной практики, но и как феномена, имеющего глубокие историко-педагогические корни, а также большие перспективы дальнейшего развития, обеспечивая устойчивое формирование человеческого капитала и гармоничную интеграцию личности в современную социальную реальность.

Для уточнения оснований и границ современного социального наставничества важно обратиться к исторической перспективе и проследить, как менялись цели, механизмы и условия наставнической работы в разных социально-культурных контекстах — от классической педагогики до актуальных моделей «равный — равному», проектных и волонтерских объединений. Такой взгляд позволяет увидеть, какие принципы сохраняют устойчивость, а какие компоненты трансформируются под влиянием изменений общества, коммуникации и образовательной среды. В этом и заключается актуальность данной работы.

Целью настоящей статьи является анализ трансформации социального наставничества и личности наставника в отечественной педагогической традиции и исследование основных постулатов, сохраняющихся в современных формах социального наставничества подростков. Для этого сопоставляются взгляды трех классиков педагогики — К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и И.Я. Лернера - на личностные и профессиональные качества наставника (педагога), а также анализируется современная интерпретация этих идей в условиях новых социальных вызовов.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Проанализировать представления о социальном наставничестве и требования к наставнику в трудах отечественных педагогов.
2. Выявить социально-исторические условия, влияющие на содержание и функции наставничества (например: модернизация, войны/кризисы, смена образовательных парадигм).
3. Описать и проанализировать современное содержание социального наставничества и актуальные требования к наставнику.
4. Сопоставить исторические и современные модели социального наставничества и выделить устойчивые принципы и изменяющиеся компоненты.

Также для достижения цели были использованы следующие методы: ретроспективный анализ историко-педагогической литературы, интерпретация

первоисточников, анализ современных публикаций по теме статьи, а также метод сопоставления и обобщения.

Новизна работы состоит в историко-сопоставительном анализе трансформации социального наставничества и наставника: выделены устойчивые основания наставничества (ценностно-нравственный вектор, воспитательная функция среды), а также показаны элементы, которые усиливаются или появляются в современных условиях (фасилитация групповых процессов, поддержка субъектной позиции подростка, работа с рисками цифровой и социальной среды). В статье предложена логика преемственности, позволяющая описывать социальное наставничество не как набор разрозненных практик, а как развивающуюся систему, меняющую формы реализации при сохранении ключевых принципов.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении представлений о социальном наставничестве как исторически изменяющемся педагогическом феномене и в прояснении связи между условиями реализации наставничества (групповая среда, формат деятельности, институциональный контекст) и его воспитательными результатами. Практическая значимость состоит в том, что выделенные в статье устойчивые принципы и современные «добавленные» требования могут служить основой для проектирования и экспертизы программ наставничества: выбора форматов (индивидуальных, групповых, разновозрастных), разработки сценариев совместной деятельности, подготовки наставников и оценки качества наставнической среды (безопасность, вовлечённость, развитие ответственности и самостоятельности подростков).

В теоретическую составляющую данной работы вошли педагогические концепции К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, И. Я. Лернера, а также работы современных исследователей: Л.Г. Подлозкиной, Н.П. Пучкова, Д.А. Леонтьева и др.

Обсуждение

Обращение к педагогическому наследию российских учёных позволяет проследить, как трансформировалось понимание наставничества в разные

исторические периоды — от индивидуального воспитательного влияния педагога в гимназическом образовании XIX века до более сложных форм социального и коллективного сопровождения личности в XX–XXI веках. Социальное наставничество в отечественной традиции изначально рассматривалось не как формальный механизм передачи знаний, а как личностно окрашенный процесс воспитания, основанный на доверии, примере и нравственном воздействии, что сохраняет свою актуальность и в современных условиях.

Ярким примером являются идеи великого русского педагога К.Д. Ушинского. В статье «Три элемента школы» он отмечает, что «...каждый, вновь вступивший ученик, поручается на все время своего пребывания в заведении одному из преподавателей, который наблюдает за ним во всех отношениях и переписывается с его родственниками». (Ушинский, 2014, с. 54). К.Д. Ушинский придаёт особое значение фигуре главного воспитателя, который должен совмещать функции учителя, наставника и нравственного ориентира. Воспитание, по Ушинскому, невозможно без постоянного личного контакта наставника с воспитанниками, его включённости в их повседневную жизнь и способности воздействовать не только словом, но и личным примером. Таким образом, социальное наставничество у Ушинского носит выраженный личностно-ориентированный и длительный характер, предполагая индивидуальное сопровождение ребёнка на протяжении всего периода обучения.

Из представленных положений следует, что в педагогической концепции К.Д. Ушинского социальное наставничество рассматривается не как формальная педагогическая функция, а как особая форма ответственности взрослого за развитие личности ребёнка. При этом наставник выступает не только носителем знаний и организатором образовательного процесса, но и личностью, прошедшей собственный путь становления, накопившей жизненный и профессиональный опыт, необходимый для передачи воспитанникам. Возможность оказывать подлинное воспитательное влияние, по Ушинскому,

обусловлена внутренней зрелостью наставника, его способностью к самопознанию и нравственному выбору. Тем самым наставничество предполагает наличие у педагога прочных духовно-нравственных оснований, которые позволяют ему быть для воспитанников ориентиром не только в учебной деятельности, но и в осмыслении жизненных ценностей и социальных ролей. В этом контексте социальное наставничество предстает как процесс, основанный на доверии и личностном авторитете наставника, сформированном через собственный опыт преодоления трудностей и осознанного взросления.

В педагогической концепции А.С. Макаренко наставничество не сводится к классической модели взаимодействия «педагог — воспитанник». В статье «О моем опыте» воспитательное влияние, по мнению автора, реализуется в более широком социальном контексте и предполагает активное участие окружающей среды сверстников, коллектива и системы межличностных отношений. Макаренко рассматривал воспитание как целенаправленно организованный процесс, в котором каждый участник коллектива выступает не только объектом, но и субъектом воспитательного воздействия. (Макаренко, 1984)

Макаренко рассматривает педагога как организатора, руководителя и наставника, отвечающего за создание воспитательной среды, формирование традиций, системы ответственности и взаимных обязательств. Социальное наставничество в его концепции носит выраженный социальный характер: значительная часть воспитательного влияния передаётся от старших к младшим, от более опытных членов коллектива к менее опытным, что формирует устойчивые механизмы саморегуляции и самовоспитания.

В современных условиях идеи А.С. Макаренко находят отражение в практиках социального наставничества, ориентированных на групповую работу, разновозрастное взаимодействие и развитие горизонтальных связей между подростками. Модели наставничества «равный — равному», школьное и студенческое самоуправление, проектные и волонтерские объединения воспроизводят описанный Макаренко механизм передачи социального опыта внутри коллектива, где подростки выступают не только объектами, но и

активными субъектами воспитательного влияния. Таким образом, социальная среда сверстников по-прежнему сохраняет статус значимого воспитательного ресурса, а роль наставника заключается в создании условий, поддержке и педагогическом сопровождении процессов саморегуляции и личностного роста участников. (Голованова, 2019, с.39)

Обращение к работам И.Я. Лернера при обсуждении социального наставничества представляется методологически оправданным несмотря на то, что сам термин «наставничество» в его трудах напрямую не используется. Лернер одним из первых в отечественной педагогике последовательно рассматривал обучение как совместную деятельность педагога и обучающегося, в рамках которой учитель выполняет не только трансляционную, но и организующую и сопровождающую функцию.

В его дидактической концепции ключевым является переход от директивной модели обучения к логике постепенной передачи способов деятельности, ответственности и инициативы ученику. Данная позиция концептуально близка современным моделям социального наставничества, в которых наставник выступает не как контролёр, а как сопровождающий и направляющий субъект, создающий условия для самостоятельного развития личности подростка.

Лернер последовательно развивал представление об образовании как процессе формирования опыта деятельности, а не усвоения разрозненных знаний. Он подчёркивал значимость содержания обучения, выделяя в нём не только информационный, но и ценностный и творческий компоненты, от которых зависит развитие мышления и личности учащегося. Существенное внимание уделялось проблеме познавательной самостоятельности, роли учебных задач и проблемных ситуаций в активизации мышления, а также постепенному переходу обучающегося от выполнения действий по образцу к осознанному и самостоятельному решению задач. Важным положением его концепции является идея управляемости обучения, при которой педагог направляет процесс, создавая условия для активности и ответственности

ученика, не подменяя их собственной деятельностью. В целом подход Лернера ориентирован на развитие субъекта учебной деятельности и формирование у обучающихся способности к осмысленному применению знаний в новых ситуациях. (Лернер, 1980)

Кроме того, идеи И.Я. Лернера позволяют зафиксировать важный для социального наставничества сдвиг педагогической парадигмы конца XX века — от воспитания через предписания действий к развитию через деятельность и опыт. Это делает его работы связующим звеном между классической педагогической традицией и современными практиками наставнической поддержки, ориентированными на развитие «soft-skills», саморегуляции и субъектной позиции подростка.

Анализ идей классиков российской педагогики позволяет выявить устойчивые смысловые ядра наставничества — индивидуальное сопровождение, личностное влияние наставника, социальную направленность воспитания, возрастание самостоятельности и ответственности обучающегося, — а также показать, каким образом данные идеи претерпевали изменения под воздействием социальных, культурных и образовательных трансформаций. Такое обращение к историческому опыту представляется важным для переосмысления современных моделей, претендующих на универсальность и новизну.

Выделенные аспекты трансформации социального наставничества и требований к наставнику позволяют зафиксировать историческую логику изменения: в центре остается личность наставника, но меняется доминирующий «механизм влияния» - от индивидуального нравственного авторитета к организации социального опыта в коллективе и далее к поддержке субъектности подростка.

Исходя из выявленных смысловых оснований и «реперных» точек, обозначенных выше, социальное наставничество может быть определено как форма длительного педагогического и социального сопровождения личности, основанная на личностном влиянии наставника, передаче социального и жизненного опыта и постепенном возрастании самостоятельности и

ответственности наставляемого. В данной логике социальное наставничество выступает не как разовая педагогическая практика, а как устойчивый механизм социализации, реализующийся во взаимодействии личности, образовательной среды и социального контекста.

Проанализированные основные постулаты сохраняются вне зависимости от исторического контекста и конкретных форм реализации наставничества. Далее рассмотрим, какие новые требования к личности наставника возникают в XXI веке и как они соотносятся с классическими педагогическими представлениями.

В XXI веке социальное наставничество реализуется в условиях цифровой коммуникации, высокой социальной неопределенности и разнообразия жизненных траекторий подростков. Эти изменения усиливают значение классических личностных оснований наставника (доверие, ценностная устойчивость, личный пример), но одновременно требуют новых компетенций, а именно умения работать в сетевых сообществах, выстраивать психологически безопасную среду, поддерживать самостоятельность подростка и управлять границами наставнических отношений. Современный наставник все чаще действует не в одиночку, а как элемент наставнической экосистемы (Сотков, Губина, 2025 с. 5), координируя ресурсы группы, семьи и образовательной организации.

Современные исследования в целом подтверждают классические представления о наставнике как личностно зрелом субъекте, способном к нравственному влиянию и сотрудничеству. Вместе с тем акцент смещается на способность наставника работать в условиях многообразия, неопределенности и цифровых взаимодействий, сохраняя психологическую безопасность и поддерживая инициативность подростка.

В статье Л.Г. Подколзиной наставничество рассматривается как значимая форма педагогической поддержки и сопровождения, направленная на профессиональное и личностное становление молодых специалистов. Автор подчёркивает, что эффективность наставничества в решающей степени

определяется личностными качествами наставника, а не только его профессиональным стажем или формальным статусом.

На основе эмпирического исследования показано, что наставники отличаются более высоким уровнем работоспособности, уверенности, самоуправления и целеустремлённости по сравнению с педагогами, не имеющими опыта наставнической деятельности. Существенное значение придаётся таким качествам, как уважение к личности наставляемого, эмпатия, доброжелательность, инициативность и ориентация на сотрудничество. Именно сотрудничество рассматривается автором как ключевой стиль межличностного взаимодействия, обеспечивающий развитие коммуникативных и рефлексивных качеств наставляемого.

Наставник представляет собой личность, ориентированную на сотрудничество и выстраивание доверительных отношений. Вместе с тем исследование показывает, что наставники не всегда готовы передавать часть ответственности наставляемым, что в перспективе может способствовать снижению их мотивации, а также развитию эмоционального и профессионального выгорания. В этой связи актуальной становится необходимость разработки психолого-педагогических программ сопровождения наставников и программ повышения квалификации, основанных на современных подходах к организации наставнической деятельности. (Подколзина, 2025, с. 81)

Наставничество в статье Пучкова Н.П. и Дороховой Т.Ю. рассматривается как эффективный механизм обеспечения качества образования и воспитания, основанный на соблюдении ряда дидактических принципов. К ним относятся целесообразность, предполагающая возникновение наставничества на основе реального запроса и осознанной потребности; открытость и добровольность участия; непрерывность взаимодействия и выстраивание доверительных отношений; компетентность наставника и взаимное уважение сторон; а также чёткое целеполагание, ориентированное на достижение измеримых результатов.

Одним из ключевых условий успешного наставничества является

психологическая совместимость наставника и наставляемого, поскольку именно она обеспечивает доверие, продуктивное взаимодействие и устойчивость наставнических отношений. При отборе кандидата на роль наставника рекомендуется учитывать не только его профессиональные достижения, но и совокупность личностных качеств и мотивационных факторов. В частности, внимание должно уделяться способности наставника к добросовестному и беспристрастному выполнению своих обязанностей, уважению прав и свобод другого человека, наличию осознанного желания выполнять наставническую функцию, умению поддерживать мотивацию обучаемого и радоваться его успехам, а также готовности целенаправленно формировать и развивать в себе качества, необходимые для эффективного наставничества.

Профессионально-психологический портрет наставника представлен как многокомпонентная структура, включающая как профессиональные, так и личностные характеристики. Среди ключевых качеств выделяются значительный практический опыт, развитое чувство такта и дипломатичность при взаимодействии с людьми разных возрастов и культурных групп, стремление помочь обучаемому обрести уверенность в собственных силах, осознание ответственности наставнической роли и получение внутреннего удовлетворения от данной деятельности. Особое значение придаётся способности наставника обучать через личный пример, демонстрируя образцы профессионального и нравственного поведения в реальных ситуациях.

Наибольшая эффективность наставничества достигается в условиях совместной деятельности наставника и обучаемого, где взаимодействие строится на сотрудничестве и взаимном доверии. В упрощённом виде подобные наставнические ситуации возникают, когда родители помогают ребёнку с выполнением учебных заданий по его просьбе, не подменяя его деятельность; учителя проводят дополнительные индивидуальные занятия, не выполняя задания за обучающихся. Такие формы наставничества носят ситуационный характер и иницируются самим обучаемым в ответ на возникшую трудность, что значительно повышает их результативность.

Особенностью технологии наставничества является её ненавязчивый и поддерживающий характер: наставник мягко направляет мысли и действия обучаемого, не подавляя его инициативу и не подменяя самостоятельные решения. При этом поощряется стремление обучаемого к успеху, что способствует не только достижению учебных или профессиональных результатов, но и развитию личностных качеств — ответственности, трудолюбия, целеустремлённости. Активное участие наставника в образовательном процессе рассматривается как важнейший фактор повышения успешности обучаемых, особенно в контексте формирования профессиональных и жизненных навыков. (Пучков, Дорохова, 2025, с. 161)

Перечисленные принципы социального наставничества и портрет наставника соотносятся с классическими основаниями. У К.Д. Ушинского - личная ответственность и нравственный пример, у А.С. Макаренко - организация среды и правил, у И.Я. Лернера - передача способов деятельности и ответственности наставляемому. Тем самым современные требования не отменяют, а подтверждают основные постулаты и расширяют исторически сложившуюся модель наставничества.

Таким образом, анализ современных исследований позволяет рассматривать личность наставника как ключевое условие эффективности социального наставничества. Наставник предстает не только как профессионально компетентный специалист, но прежде всего, как личностно зрелый субъект, способный выстраивать доверительные отношения, сотрудничать, проявлять эмпатию и уважение к индивидуальности наставляемого. Существенное значение имеют наличие собственного жизненного и профессионального опыта, готовность к рефлексии, осознание ответственности наставнической роли и способность передавать опыт через личный пример. Соблюдение дидактических принципов добровольности, целесообразности, непрерывности взаимодействия и ориентации на результат позволяет рассматривать социальное наставничество как устойчивый механизм сопровождения личностного и профессионального становления подростков в

условиях современных социальных вызовов.

В статье Соткова В.А. и Губиной Д.В., посвящённой трансформации социального наставничества в подростковой среде, подчёркивается переход от модели индивидуального наставника к комплексной наставнической экосистеме, в которой развитие подростка осуществляется через систему социальных взаимодействий. Значимую роль в данной экосистеме играет групповая работа, поскольку именно в пространстве совместной деятельности формируются коммуникативные навыки, умение взаимодействовать, договариваться и принимать решения. Особое внимание уделяется горизонтальным связям и взаимодействию сверстников, которые рассматриваются как важный ресурс социализации и снижения барьеров во взаимодействии. При этом наставник выступает не в роли единственного источника влияния, а как организатор и фасилитатор образовательной среды, обеспечивающий безопасность, поддержку и условия для активного включения подростков в групповое взаимодействие. (Сотков, Губина, 2025, с. 7)

Важнейшей функцией фасилитатора является создание психологически безопасной среды, в которой подростки могут проявлять инициативу, выражать собственную позицию и получать обратную связь без страха оценки или санкций. Такая среда способствует формированию доверия внутри группы и позволяет подросткам осваивать социальные роли, развивать коммуникативные и регулятивные навыки в процессе реального взаимодействия. (Любарь, 2024, с. 78)

В анализируемом исследовании Рылеевой А.С. организация групповой работы рассматривается как одно из ключевых условий развития гибких навыков подростков в рамках социального наставничества. Подчёркивается, что формирование soft-skills невозможно в условиях исключительно индивидуального обучения, поскольку значительная часть данных навыков носит социально-коммуникативный характер и развивается преимущественно в процессе взаимодействия с другими людьми. Именно групповая деятельность создаёт пространство для отработки навыков сотрудничества, диалога, принятия

совместных решений, распределения ролей и ответственности.

Участие подростков в коллективных формах работы позволяет им не только осваивать учебный материал, но и учиться понимать себя через взаимодействие с другими: соотносить собственную позицию с позицией группы, учитывать мнение сверстников, аргументировать свою точку зрения и принимать обратную связь. В этом контексте групповая работа выступает не просто организационной формой обучения, а средством социального и личностного развития.

Особое внимание уделяется роли взрослого — наставника или педагога — который не подменяет собой деятельность группы, а выступает организатором и модератором образовательного пространства. Его задача заключается в создании психологически безопасной и поддерживающей среды, в которой подростки могут свободно выражать свои мысли, пробовать разные способы взаимодействия и брать на себя инициативу. (Рылеева, 2022)

Таким образом, групповая работа в рамках социального наставничества рассматривается как эффективный инструмент развития гибких навыков подростков, поскольку она объединяет совместную деятельность, реальное социальное взаимодействие и педагогическое сопровождение, направленное на раскрытие личностного потенциала каждого участника, где наставник играет решающую роль как фасилитатор среды.

В исторической перспективе это означает расширение «поля» наставничества: если у К. Д. Ушинского доминировало личное попечение наставника, то современный наставник все чаще работает через группу и сеть отношений, поддерживая у подростка опыт совместной деятельности и социального участия.

В условиях современного социального наставничества особенно отчётливо проявляется необходимость смещения акцента с передачи готовых решений на формирование у наставляемого внутренней ответственности за собственные решения и действия. Наставничество, ориентированное исключительно на поддержку и подмену усилий подростка, неизбежно приводит к снижению

мотивации и утрате самостоятельности. Напротив, эффективное наставничество предполагает постепенный переход ответственности от наставника к наставляемому, создание ситуаций выбора, поддержание инициативы и ведению самостоятельной деятельности, даже если она сопровождается ошибками.

Рост ответственности, самостоятельности и инициативности наставляемого становится ключевым условием результативности наставнического взаимодействия. В этом контексте задача наставника заключается не в том, чтобы «вести за руку» или демонстрировать готовые образцы действий, а в том, чтобы создать условия для получения нового опыта, научить подростка пользоваться «удочкой», а не предлагать готовую «рыбу». Именно такая логика наставничества позволяет формировать внутреннюю свободу, субъектную позицию и способность подростка выстраивать собственную образовательную и жизненную траекторию. (Носкова, 2004, с. 27)

В работе Д.А. Леонтьева «Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора» выбор рассматривается как принципиально личностный акт, который приобретает реальное значение только в том случае, если субъект (наставляемый) принимает на себя ответственность за принятое решение. Автор подчёркивает, что сам по себе выбор, осуществлённый формально или под внешним давлением (наставника), не становится фактором поведения и не приводит к устойчивым изменениям в деятельности личности. Личностные последствия выбора проявляются лишь тогда, когда решение осознаётся как собственное и сопровождается готовностью отвечать за его результаты.

Так принятие ответственности является ключевым условием превращения выбора в источник личностного развития. В ситуации, когда решение принимается за человека или ответственность за него фактически берёт на себя другой субъект, выбор утрачивает свою развивающую функцию и не способствует формированию субъектной позиции. Напротив, опыт самостоятельного выбора, даже сопряжённый с неопределённостью и риском ошибки, способствует развитию внутренней регуляции, осмысленности

действий и личностной зрелости. (Леонтьев, 2014, с. 60, 66)

С позиции, представленной в данной работе, можно сделать вывод, что рост ответственности является не следствием внешнего контроля или предписаний, а результатом включённости личности в процесс принятия решений. В контексте социального наставничества это означает, что эффективность наставнического взаимодействия напрямую связана с тем, в какой мере наставляемый включён в выбор целей, способов действий и принятие последствий своих решений. Подмена этого процесса готовыми решениями лишает наставляемого возможности пережить выбор как личностно значимый опыт и, тем самым, препятствует развитию ответственности и самостоятельности.

Таким образом, рост ответственности наставляемого выступает ключевым условием эффективности социального наставничества, поскольку именно принятие ответственности за собственные решения превращает образовательный и воспитательный процесс в фактор личностного развития. Анализ показывает, что наставничество, основанное на подмене действий подростка наставником и избыточном внешнем контроле, препятствует формированию самостоятельности, инициативности и субъектной позиции. Напротив, поэтапная передача ответственности, создание ситуаций осознанного выбора и поддержка инициативы наставляемого, даже в условиях возможных ошибок, способствуют развитию внутренней регуляции и личностной зрелости. Такой подход позволяет рассматривать социальное наставничество как механизм формирования ответственности и внутренней свободы личности, что имеет принципиальное значение для успешной социализации подростков в современных условиях.

В исторической перспективе акцент на ответственности наставляемого отражает общий сдвиг от воспитательной опеки к сопровождению субъектной позиции подростка: наставник остается значимой фигурой, но его влияние все чаще реализуется через организацию условий, в которых подросток действует сам.

Результаты

Проведенный анализ позволяет представить следующие результаты и обобщения.

Во-первых, на основе анализа педагогического наследия реконструирован образ наставника как личностно значимой фигуры, чье влияние опирается на нравственные ценности, личный пример и длительное сопровождение. Далее центральной становится социальная функция наставника. Он организует коллектив, нормы и традиции, а воспитательное влияние распределяется в системе отношений разновозрастных связей. Затем фиксируется деятельностный поворот: наставник (педагог) проектирует учебные и жизненные ситуации, в которых подросток осваивает способы действия, саморефлексию и ответственность, постепенно становясь субъектом деятельности.

Во-вторых, выявлены социально-исторические условия, усиливающие «социальный» компонент наставничества: периоды общественных кризисов и трансформаций повышают значимость коллектива, норм и совместной деятельности как ресурсов социализации и воспитания, а также усиливают запрос на наставника как организатора среды.

В-третьих, описаны изменения в современном содержании социального наставничества. Оно определяется усложнением социальной реальности и изменением возможностей педагогической деятельности. Сегодня задача всё меньше сводится к массовой передаче знаний и всё больше — к поддержке личностного развития, самоопределения и устойчивости подростка в условиях неопределённости, информационной перегрузки и разнообразия социальных влияний. Рост ресурсов и расширение образовательной инфраструктуры позволяют в большей степени опираться на принципы гуманной педагогики, уделять наставляемому индивидуальное внимание и выстраивать сопровождение на основе доверия и диалога. Одновременно развитие проектных, коммуникационных и цифровых инструментов расширяет арсенал организации группового взаимодействия, делая наставничество более гибким, системным и ориентированным на создание развивающей среды.

В-четвертых, в результате сопоставления исторических и современных моделей выделены две группы компонентов наставничества: (а) устойчивые принципы (ценностная направленность, воспитательный потенциал среды, значимость совместной деятельности и доверия); (б) изменяющиеся элементы, связанные с новыми социальными вызовами (цифровая коммуникация, рост неопределённости, усложнение среды социализации), требующие от наставника новых компетенций координации, поддержки субъектной позиции наставляемого и профилактики рисков (информационной перегрузки, деструктивных онлайн-влияний, кибер-буллинга, социальной изоляции и дезориентации подростка).

В итоге показано, что в XXI веке понятие наставник сохраняет классические представления отечественных педагогов, но дополняет их компетенциями работы в цифровой среде, с многообразием социальных контекстов, что переводит наставничество в режим координации ресурсов группы, семьи и образовательной организации. Обобщенные результаты задают основание для выводов о преемственности и изменчивости социального наставничества и личности наставника в исторической перспективе.

Заключение

Таким образом, историко-педагогический анализ социального наставничества и личности наставника позволяет преодолеть размытость современных трактовок наставничества и увидеть его историческую преемственность. На примере идей К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и И.Я. Лернера показано, что при смене социальных условий и образовательных задач изменяются доминирующие функции наставника, однако сохраняется ценностно-нравственное ядро наставнического влияния.

В современных условиях наставник реагирует на новые вызовы (цифровизация, неопределенность, разнообразие социальных контекстов) расширением инструментов и форм работы - от индивидуального сопровождения к групповым и экосистемным моделям, от передачи готовых решений к фасилитации активности и поддержке ответственности подростка.

Проведённый анализ показывает, что наставник и феномен социального наставничества никогда не существуют «вне времени». Это явление неизменно формируются как ответ на доминирующие запросы конкретной исторической эпохи. В условиях имперской России, где значимую роль играли духовно-нравственные ориентиры и воспитательная ответственность взрослого, социальное наставничество естественным образом опиралось на личный пример наставника, нравственную позицию и длительное сопровождение ребёнка. В период общества, выстраивающего коллективистскую идеологию и групповые формы ответственности, наставничество усиливает социальную функцию: воспитательное воздействие становится определяющим в системе отношений, а наставник выступает организатором коллективной жизни и совместной деятельности. В современной реальности, где подросток сталкивается с множеством образовательных и жизненных траекторий, избыточностью возможностей и одновременно — ростом неопределённости, наставничество всё заметнее смещается к сопровождению и помощи в выборе, поддержке субъектной позиции и осмыслению личного пути наставляемого. Тем самым можно утверждать, что социальное наставничество было присуще отечественной педагогической практике всегда, но его содержание, формы и акценты непрерывно менялись. Оно «достраивалось» новыми компонентами по мере того, как общество предъявляло новые требования к социализации, взрослению и включению ребёнка в современный мир.

Одновременно важно подчеркнуть, что социальное наставничество не является завершённой моделью, ведь даже в горизонте ближайших десяти лет оно будет иным, поскольку меняются сами дети и поколения, ускоряется цифровизация, усложняются социальные связи и формы взаимодействия, а нормы коммуникации и опыт взросления становятся более динамичными. Подросток физически не успевает адаптироваться к скорости этих изменений без поддержки значимого взрослого, который способен удерживать «рамку безопасности», помогать выстраивать связи и превращать разнообразие возможностей в осмысленную траекторию развития. Поэтому можно

предположить, что наставник будущего в рамках социального наставничества будет всё в большей степени выступать фасилитатором среды, а значит не давать готовых ответов и не подменять решения наставляемого своими, а организовывать ситуации, в которых подросток учится понимать себя, взаимодействовать с другими, принимать решения и нести ответственность. Вероятно, наставник станет частью более широкой экосистемы личностного развития ребёнка — связующим звеном между школой, семьёй, сообществами, проектной и цифровой инфраструктурой, — обеспечивающим целостность сопровождения и устойчивость подростка в изменчивом мире. Что можно утверждать точно? Социальное наставничество продолжит отвечать на новые вызовы времени, а значит, его развитие будет определяться не только педагогическими идеями, но и тем, как меняется общество, культура и способы взаимодействия новых поколений.

Литература

1. Губина, Д.В. (2025) Перспективы развития современного социального наставничества. *Новые решения в образовании в эпоху перемен: Материалы VI научно-практической студенческой конференции, Москва, 21 ноября 2025 года.* – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 438-444.
2. Ушинский, К.Д. (2014) Три элемента школы. *Историко-педагогический журнал*, 2014, 1, 49-63.
3. Макаренко А.С. (1984) О моем опыте. Педагогические сочинения. М.: Педагогика.
4. Лернер, И.Я. (1980) Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание.
5. Подколзина, Л.Г. (2025) Изучение профессионально важных качеств личности наставника молодых специалистов-педагогов. *Научный альманах*, 2025, 4-1(126), 75-81.
6. Пучков, Н.П. (2025) Наставничество как элемент педагогической системы в условиях целевого обучения специалистов в вузе. *Вопросы*

современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского, 2025, 2(96), 156-165.

7. Рылеева, А.С. (2022) Развитие soft skills у старшеклассников с применением цифровых инструментов. *Science for Education Today*, 2022, Т. 12, 1, 77-98.

8. Сотков, В.А. (2025) Трансформация социального наставничества в подростковой среде: от единого наставника к комплексной наставнической экосистеме. *Hominum*, 2025, 4(20), 339-352.

9. Леонтьев, Д.А. (2014) Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора. *Психологический журнал*, 2014, Т. 35, 6, 56-68.

10. Любарь, О.В. (2024) Преподаватель как фасилитатор: новые горизонты образования. *Служение педагогическому делу: сборник статей III Международного профессионально-методического конкурса, Петрозаводск, 25 ноября 2024 года*. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 76-86.

11. Носкова, Н.В. (2004) Психология выбора в контексте возрастного развития человека. *Сибирский психологический журнал*, 2004, 19, 24-29.

12. Голованова, Н.Ф. (2019) Идея ответственности как важнейший концепт педагогической теории А.С. Макаренко. *Непрерывное образование*, 2019, 2(28), 38-40.



УДК 372.65

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В
УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО РУССКО-БЕЛОРУССКОГО
БИЛИНГВИЗМА

Старжинская Н.С.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры методик дошкольного
образования, профессор*

факультет дошкольного образования

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»*

г. Минск

natashast1@yahoo.com

Дубинина Д.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного
образования, доцент*

факультет дошкольного образования

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»*

г. Минск

dina-56@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования языковой личности дошкольника в ситуации русско-белорусского близкородственного билингвизма. Рассматриваются различные подходы к трактовке понятий «языковая личность», «ядро языковой личности»; подчеркивается, что предпринимаемые ранее попытки спроектировать процесс развития языковой личности взрослого или ребенка касались в основном вопросов формирования

языковой личности в ситуации усвоения одного родного языка, поэтому особого внимания заслуживает изучение проблемы формирования языковой личности дошкольника при овладении двумя близкородственными языками (русским и белорусским), являющимися государственными в Республике Беларусь. Сложность формирования языковой личности в учреждениях дошкольного образования Беларуси заключается в том, что русский язык с самого рождения является для детей родным по критериям компетентности и функциональности. С помощью русского языка дошкольники усваивают культурно-исторический и социальный опыт разных стран и народов, ценности мировой культуры. Белорусский же язык, является для детей родным по критерию идентификации. Они овладевают им значительно позже, в рамках специально организованного обучения в учреждениях дошкольного образования. Белорусский язык выступает важным фактором формирования начал национального самосознания детей дошкольного возраста. В сложившейся ситуации, по мнению авторов, формирование языковой личности ребенка наиболее успешно осуществляется в рамках лингвокультурологического подхода, обеспечивающего, с одной стороны, вхождение в национальную и мировую культуру в процессе овладения речью на белорусском языке, а с другой – овладение белорусским языком на основе постижения национальной культуры. Основными методическими направлениями реализации лингвокультурологического подхода к развитию белорусской речи дошкольников в ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия выступают: постижение доступных детям ценностей и реалий белорусской культуры; усвоение ими национально маркированных единиц белорусского языка; обучение белорусскому языку в диалоге культур через участие детей дошкольного возраста в культурной жизни и традициях двух народов – белорусского и русского.

Ключевые слова: дошкольник, формирование, языковая личность, близкородственный билингвизм, русский язык, белорусский язык, лингвокультурологический подход.

FORMATION OF A PRESCHOOLER'S LANGUAGE PERSONALITY IN THE
CONDITIONS OF CLOSE-RELATED RUSSIAN-BELORUSSIAN
BILINGUALISM

Starzhinskaya N.S.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Preschool Education Methods, Professor*

Faculty of Preschool Education

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

Minsk

natashast1@yahoo.com

Dubinina D.N.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Preschool Education Methods, Associate Professor*

Faculty of Preschool Education

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

Minsk

dina-56@mail.ru

Annotation. The article reveals the problem of the formation of a preschooler's linguistic personality in the situation of Russian-Belarusian closely related bilingualism. It examines various approaches to the interpretation of the concepts of «linguistic personality» and «the core of the linguistic personality»; it emphasizes that previous attempts to design the process of developing an adult's or a child's linguistic personality focused mainly on the formation of a linguistic personality in the situation of learning a single native language. Therefore, it is important to study the problem of the formation of a preschooler's linguistic personality when mastering two closely related languages (Russian and Belarusian), which are the official languages of the Republic of Belarus. The difficulty in forming a linguistic personality in Belarusian preschool education institutions lies in the fact that Russian is the native language of children from birth, based on the criteria of competence and functionality. Through

the use of the Russian language, preschoolers acquire the cultural, historical, and social experiences of various countries.

Keywords: *preschooler, formation, linguistic personality, closely related bilingualism, Russian language, Belarusian language, and a linguistic and cultural approach.*

Введение

Функционирование на территории Беларуси двух государственных языков вызывает необходимость формирования языковой личности дошкольника в ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия. Отметим, что формирование языковой личности ребенка в Беларуси — это не просто развитие его речи на двух близкородственных языках, это проектирование единого ментального пространства, в котором два языка как бы взаимно дополняют и обогащают друг друга, это познание «единой картины мира» с помощью двух близкородственных (русского и белорусского) языков.

В современной лингвистической парадигме человек рассматривается прежде всего, как языковая личность. Согласно Ю.Н. Караулову, «языковая личность» по сути, есть «личность, выраженная в языке и через язык» (Караулов, 2010, с. 38). Языковая личность представляет собой результат непрерывного развития человека в пространстве культуры и живого общения. Если общечеловеческая культура формирует личность в глобальном смысле, то национальная культура закладывает в неё специфический «генетический код» народа, который проявляется в речи и мышлении (Караулов, 2010, с. 38). По мнению исследователя, «языковая личность вообще соотносится с культурой вообще, культурой общечеловеческой, а национальная языковая личность соотносится с культурой национальной» (Караулов, 2010, с. 47). Ю.Н. Караулов подчеркивал, что, хотя язык и национальный характер не тождественны, они неразрывно связаны. Феномен языковой личности представляет собой интегративную характеристику человека, в которой вербальные навыки переплетаются с культурными установками.

Развивая этот подход, белорусский культуролог В.А. Маслова выделяет понятие «лингвокультурологическая личность». Здесь фокус внимания смещается на «национально-культурный прототип», закрепленный в лексике и синтаксисе (Маслова, 2007, с. 36). Если языковая личность в широком смысле индивидуальна, то лингвокультурологическая — это её инвариантная часть, отражающая менталитет, историю и уникальный дух народа (Маслова, 2007).

В.А. Маслова рассматривает лингвокультурологическую личность как вневременную структуру, которая не только впитывает в себя культурные прототипы, но и превращает язык в инструмент трансляции национального характера (Маслова, 2007). В такой трактовке носитель языка выступает живым проводником специфического национального видения мира.

Реализация этой культурной функции и самораскрытие индивида невозможны без «языкового ядра личности» (Бодалев, 1990). Без «языкового ядра личности» носитель языка не сможет не только реализовать свою культуротворческую функцию, но и самореализоваться как индивидуальность.

В свою очередь, белорусский лингводидакт Н.Г. Еленский расширяет понимание этого «ядра», трактуя его как «этико-речевое коммуникативное ядро личности», под которым он подразумевает интегративное образование, объединяющее не просто знание языка, а внутреннюю готовность носителя языка к нравственному и эффективному общению (Еленский, 2001, с. 51). В такой трактовке языковое ядро становится точкой пересечения лингвистической компетенции и глубинных психологических характеристик носителя языка.

В.Г. Костомаров утверждает, что «языковая личность формируется, «как правило, однопациональная, однокультурная, от чего родными признаются и народ, и его культура...» (Костомаров, 2023, с. 11). Ситуация двух родных языков признается редкой, индивидуальной. В идеале, только если человеку одинаково родные обе нации, их культуры, их быт, а живет он только в одной из двух родных национально-культурных сред, два языка могут выступать для него в качестве родных (там же). Хотя концепция двух одинаково родных языков и культур признается специалистами (Костомаров, 2023) уникальной,

социокультурный контекст Беларуси диктует именно понимание двух родных языков. Мы исходим из того, что белорусский язык, являясь носителем национального миропонимания и идентификации, выступает для детей именно как «язык души», как родной по своей сути, а не только по памяти или формальному признаку.

А.Е. Михневич (1998) утверждает, что язык не просто отражает мир, а моделирует его восприятие через призму этносознания. Развитие языковой личности при этом связывается с умением считывать не только прямой смысл высказывания, но и его культурные подтексты. Исследователь вводит понятие «социальной предфункции» языка как механизма интеграции ребенка в общество. Именно благодаря этой предфункции у дошкольников закладывается фундамент языковой картины мира: они учатся категоризировать понятия, использовать знаковые системы и понимать структуру речи в рамках повседневного общения.

Согласно концепции А.Е. Михневич (1998), национальный язык как элемент этносознания трансформирует восприятие реальности индивидом. Автор подчеркивает, что зрелость языковой личности проявляется не только в объеме усвоенных знаков, но и в способности интерпретировать глубокий культурно-герменевтический («вертикальный») контекст. В то же время «социальная предфункция» языка обеспечивает первичную социализацию ребенка. Ее ключевая задача заключается в формировании базовой языковой картины мира, освоении навыков оперирования символами и корректном выстраивании линейных синтагматических связей («горизонтального» контекста).

Дети дошкольного возраста в Беларуси участвуют в культурной жизни и традициях двух народов – белорусского и русского. Вместе с тем, сложность реализации формирования ядра языковой личности ребенка-билингва в национальном детском саду объясняется тем, что в нашей стране русский язык дошкольники усваивают с момента своего рождения и, в дальнейшем, их воспитание и обучение осуществляется преимущественно на русском языке.

Именно русский язык является для детей родным по критериям компетентности и функциональности. С помощью русского языка дети осваивают культурно-исторический и социальный опыт разных стран и народов, ценности мировой культуры.

В современной социокультурной ситуации приобщение дошкольников к белорусскому языку, который остается родным согласно критерию этнической идентификации, в основном происходит в учреждении дошкольного образования. Основным каналом знакомства с ним становится не семья, а специально организованный процесс обучения в детском саду. В тоже время, как отмечает Т.Н. Луцевич, несмотря на доминирование русского языка в повседневном общении, национальный язык сохраняет статус фундаментального символа этнического самосознания. Таким образом, языковая личность белорусского ребенка формируется в условиях, когда русский язык обеспечивает повседневную коммуникативную «горизонталь», в то время как белорусский остается ценностным ориентиром и эмоциональным образом родного слова. В случае с дошкольниками формирующаяся языковая личность существует в двух измерениях: прагматическом (линейный контекст повседневного русского языка) и аксиологическом, где белорусский язык воспринимается как родной на уровне чувственных ассоциаций и этнической принадлежности» (Луцэвіч, 2010). Для языковой личности носителя белорусского языка он выступает как этномаркер, является фундаментом этнической идентичности («я — белорус, потому что мой родной язык — белорусский»). Личность в данной ситуации «удерживает» национальный код на уровне эмоций и образов, а не только через активную речь. Для такого типа личности белорусский язык апеллирует к генетической памяти и чувству принадлежности к культуре. В данном случае языковое ядро личности связано с внутренним «Я» и образом предков, который сохраняется даже при смене лингвистической оболочки.

Таким образом, «языковое ядро» детей-билингвов должно включать как коммуникативную компетенцию (русский язык), так и этнокультурную

идентификацию (белорусский язык).

Родство белорусской и русской лингвосистем в сочетании с эмоциональной близостью обоих языков предопределяет специфику детского двуязычия, которое у дошкольников чаще всего остается на рецептивном (восприятие без активного говорения) и частично на репродуктивном уровне. В этой ситуации, согласно исследованию Л.С. Выготского, определяющим фактором развития психики и речи становится целенаправленное воспитание. Поскольку спонтанное освоение двух языков в равной мере не происходит, именно педагогическая стратегия берет на себя роль «навигатора» в интеллектуальном становлении ребенка-билингва» (Выготский, 1980).

Современная система дошкольного образования в Беларуси, следуя типологии Е.Ю. Протасовой, характеризуется как среда, где национальный язык представлен фрагментарно. Несмотря на то, что воспитание базируется на ценностях национальной культуры, основным коммуникативным инструментом остается русский язык. Это порождает потребность в поиске особых методик, способных перевести владение белорусским языком из пассивной (рецептивной) формы в активную, преодолеть дефицит живого белорусского слова в детских садах, создавая технологии, которые позволят белорусскому языку стать полноценным элементом «языкового ядра» личности, а не просто дополнением к русскоязычному обучению.

Постановка проблемы

Попытки проектирования процесса развития языковой личности ребенка предпринимались в исследованиях А.С. Демьшевой (2009), Е.В. Ермаковой (2024) и О.А. Шороховой (2006). Однако данные исследования преимущественно ориентированы на условия монолингвизма. В ситуации близкородственного билингвизма вопросы, рассматриваемые в них, не могут быть реализованы по нескольким причинам. Прежде всего, это проблема соотношения в изучении первого и второго языков. У детей-монолингвов ядро языковой личности формируется на базе одного языка, а у детей-билингвов ядро языковой личности с самого начала изучения второго языка бинарно. Во-вторых,

это, имеющая место, интерференция. В ситуации русско-белорусского двуязычия задача стоит не просто научить говорить на одном из близкородственных языков, а научить выражать свою мысль, не смешивая отдельные слова и речевые формулы. В-третьих, «диалог культур». Если в монолингвальной ситуации лингвокультурологический пласт усваивается линейно, то в ситуации близкородственного двуязычия ребенок одновременно осваивает две картины мира, которые для него очень близки, но не тождественны. Таким образом, проблема развития языковой личности в условиях взаимодействия двух близкородственных языковых систем на данный момент остается недостаточно разработанной и делает актуальным вопрос формирования языкового ядра личности у детей-билингвов.

В сложившихся условиях формирование языковой личности ребенка - билингва может рассматриваться относительно как абстрактно-языкового, так и конкретно-языкового аспектов.

В абстрактно-языковом плане язык выступает не только элементом культуры, но и средой для инкультурации ребенка, объективируя его сознание.

Фактически процесс становления языковой личности дошкольника базируется на способности языка быть средством инкультурации. В русско-белорусском контексте это проявляется в формировании особого механизма мышления: ребенок приучается выражать одну и ту же идею средствами разных, но родственных систем. Это не просто расширяет словарный запас, но и закладывает когнитивный фундамент языковой личности, способной к свободному оперированию двумя культурными традициями.

Конкретно-языковой аспект развития языковой личности связан с восприятием языка как культурно-исторического наследия этноса. Обучение в этой парадигме строится на приобщении ребенка к национальным смыслам, заложенным в белорусском и русском языках. Через постижение специфических языковых средств дошкольник осознает язык как «первоэлемент» культуры, что позволяет ему сформироваться как полноценная языковая личность, обладающая глубоким чувством сопричастности к своему народу. Для

формирования полноценной языковой личности ребенка-билингва, по Н.Г. Еленскому, необходимо, чтобы конкретно-языковой аспект (культура, контекст, эмоции) шел впереди или параллельно с абстрактно-языковым контекстом (Еленский, 2001).

В условиях близкородственного двуязычия «языковое ядро» личности гармонично вбирает в себя как когнитивные механизмы двуязычия, так и аксиологический (ценностный) потенциал обеих лингвокультур.

Рассмотренные положения послужили основанием для **постановки следующих вопросов исследования:** какова стратегия развития белорусской речи у детей дошкольного возраста в ситуации близкородственного русско-белорусского билингвизма и в чем заключается специфика методических подходов к развитию речи воспитанников на обоих языках?

Таким образом, цель нашего исследования заключается в разработке и обосновании стратегии формирования языковой личности дошкольника в контексте русско-белорусского двуязычия. Реализация этой цели предполагает переход к полноценному билингвальному обучению, в котором освоение белорусского языка (наряду с русским) становится ключом к осознанию национальных ценностей. Особое внимание уделяется интеграции ребенка в пространство двух родственных культур через специфические методические приемы, активизирующие речевую деятельность в условиях национального учреждения образования.

Стратегия развития белорусской речи

Теоретическое обоснование формирования языковой личности ребенка-билингва в ситуации русско-белорусского билингвизма базируется на интеграции когнитивного, лингвистического и социокультурного аспектов, где язык рассматривается как базисный элемент культуры и средство национальной идентификации. При внешней разнице языков они опираются на общие когнитивные процессы. В случае близкородственных языков это позволяет эффективно использовать положительный перенос навыков из русского языка в белорусский (например, синтаксических моделей), что ускоряет овладение

речью.

Развитие языковой личности ребенка-билингва основано на принципе дополнения, исключающем вытеснение одного языка другим. Цель заключается в обогащении коммуникативных возможностей ребенка, где и русский, и белорусский язык выступают как равноценные инструменты самовыражения. Методика реализуется через личностно-ориентированный подход: ключевым фактором успеха является получение удовольствия от использования «второго родного» (белорусского) языка. Положительный эмоциональный фон повышает самооценку и мотивацию детей. В ситуации, когда белорусский язык является для ребенка родным по критерию идентичности и практически не используется им в естественной среде, стратегия строится на дифференциации систем двух близкородственных языков и преодолении интерференции (смешения языков); на актуализации «чувственного ядра», использовании эмоционально значимого контента (фольклор, сказки, обрядовые игры), который формирует у детей «чувственно-образное представление» о языке; на создании в детском саду искусственной белорусскоязычной среды для погружения в нее воспитанников. Таким образом, обучение детей белорусскому языку как второму родному предполагает сочетание специально организованного обучения с усвоением языка в повседневной нерегламентированной деятельности национального детского сада. При обучении белорусскому языку необходимо: мотивировать положительное отношение к нему и желание общаться на нем; комбинировать стихийную форму обучения, обеспечивая так называемое «скрытое» усвоение языковых норм, с организованными занятиями; чередовать в процессе обучения разные виды речевой деятельности (спонтанную, художественно-речевую, учебно-речевую и познавательно-языковую); формировать у детей элементарное осознание языковых явлений и закономерностей; опираться на уже имеющиеся у дошкольников речевые навыки в русском языке при освоении белорусского (Старжинская, Дубинина, 2022).

Методические подходы

Становление языковой личности ребенка-билингва происходит поэтапно, начиная с постепенного введения белорусского языка с целью развития рецептивного и репродуктивного двуязычия и его чутья, переходя затем к обучению дошкольников младшего и среднего возраста продуктивной белорусской речи, и, наконец, формируя теоретическое отношение к языку у детей старшего дошкольного возраста. Обучение на каждом последующем этапе осуществляется на фоне дальнейшего развития и совершенствования речевых навыков детей, приобретенных на предыдущих этапах.

Формирование языковой личности дошкольника обеспечивается путем его этнизации, т.е. естественного вхождения в духовный мир и традиционную жизнь народа, в культуру нации как составную часть общечеловеческой культуры. В связи с этим процесс речевого развития на обоих государственных языках базируется на концепции Е.И. Пассова: «культура через язык и язык через культуру». Поскольку первичным инструментом познания мира для большинства детей остается русский язык, критически важным становится раннее вхождение в пространство белорусского слова. Это позволяет сформировать такие речевые механизмы, которые не только обслуживают коммуникацию, но и открывают ребенку специфически национальный способ мировосприятия.

Как уже отмечалось, окружающий мир открывается дошкольнику прежде всего через русский язык. В связи с этим возникает задача как можно более раннего, с момента посещения ребенком учреждения дошкольного образования, его приобщения к родному слову путем введения в национально-культурный фон белорусского языка. Такой подход позволяет сформировать речевые механизмы, которые будут поддерживать оба языка и помогут ребенку освоить национальное видение окружающей действительности.

Поскольку в естественной среде ребенок чаще слышит русский язык, то белорусский должен стать для него языком «особой радости» — праздников, сказок, ярких обрядов и душевного общения. Только так сформируется то «чувственно-образное представление», о котором пишет Т.Н. Луцевич.

Методика должна быть направлена на интеграцию белорусского языка в структуру личности ребенка как органичного и первичного элемента его «Я».

В основе этого процесса лежит лингвокультурологический подход, создающий замкнутый цикл: познание культуры через язык и освоение языка через погружение в культуру. Реализация этого подхода включает три стратегических вектора: 1) постижение доступных детям ценностей и реалий национальной культуры; 2) усвоение детьми национально маркированных единиц белорусского языка; 3) обучение белорусскому языку в диалоге культур.

Одним из действенных механизмов формирования белорусского языка является включение в содержание образования культуроведческих, художественных текстов, отражающих ментальный опыт, культурные особенности белорусского народа. Такое приобщение позволяет трансформировать абстрактные понятия о «родном крае» в личные эмоциональные переживания, способствуя становлению национального самосознания ребенка. Для реализации лингвокультурологического подхода важно подбирать тексты, которые легко воспринимаются детьми, отличаются богатством родных образов и вызывают эмоциональный отклик.

Вот несколько конкретных примеров произведений и авторов, которые идеально подходят для формирования «языка души» и ценностного отношения к Беларуси: белорусские народные сказки («*Палешукі і палевікі*», «*Пчала і муха*», «*Алёнка*» и др.); легенды и предания («*Адкуль пайшлі беларусы*», «*Пра князя Радзівіла*», «*Папараць-кветка*» и др.); произведения современных белорусских авторов («*Наш край*», В. Павлова; «*Беларусь*» В. Мазго; «*Карта роднай Беларусі*», К. Жука и др.), пословицы и поговорки («*Зімовы дзянёк, што камарыны насок*», «*Баязліваму і корч – мядзведзь*», «*Беражы нос у вялікі мароз*» и др.), использование подвижных народных игр («*Гарлачык*», «*Шэры кот*»), потешек и загадок, организация белорусских народных праздников («*Гуканне вясны*», «*Багач*», «*Купалле*», «*Каляды*»).

На основе такого культуроведческого содержания образовательного процесса, создающего положительный эмоциональный фон и позволяющего

усваивать язык неосознанно, происходит ознакомление с культурным опытом народа, этическое и эстетическое воздействие на мысли, чувства и поведение детей.

Восприятие детьми художественных текстов на белорусском языке способствует воспитанию у них ценностного отношения и уважения к родному слову. Данное направление работы эффективно реализуется через художественные образы, созданные писателями и поэтами, в произведениях для детей. Для дошкольников это в первую очередь стихи о родном языке, о родной стране, о белорусах, которые они с удовольствием заучивают и декламируют или пропевают:

«П'ём гарачую гарбату / З мёдам майскім у прыкуску / І мяне бабуля вучыць / Размаўляць на беларуску. / Цік - так ходзікі / Мне чатыры годзікі, / Чуб ільняны светларусы / Тата з мамай беларусы. / За бабуляй паўтараю / Што ні слова быццам песня, / Белавежжа, Навагрудак / Нарач, Вязынка, Палессе...» (Л. Пранчак).

В национально маркированных единицах языка информация о национальной культуре подана в денотативном и коннотативном аспектах значения. Эти слова-названия формируют основу национальной картины мира ребенка, позволяя ему через язык «видеть» специфические реалии своей страны.

Денотативный аспект таких единиц связан с фиксацией реалий белорусской материальной и духовной культуры, что делает их незаменимым инструментом инкультурации дошкольника в процессе развития речи. К национально маркированным единицам (реалиям) материальной культуры (предметного мира) относят слова, за которыми стоит осязаемый образ (*название строений, отдельных предметов (альтанка – садовая беседка, буслянка – гнездо аиста – бусла, шуфлядка – выдвижной ящик стола); традиционной одежды (андарак – юбка из шерстяной ткани, обычно в клетку либо в поперечную или продольную полоску, камізэлька – род жилетки); блюд национальной кухни (драники – золотистые, хрустящие «оладьи» из картофеля); предметов народного искусства (выцінанка – вид народного декоративно-*

прикладного искусства, ажурный узор, вырезанный из черной, белой или цветной бумаги).

К национально маркированным единицам (реалиям) духовной культуры (ментального мира) относят слова, отражающие нравственные ориентиры и мировосприятие (*названия народных обычаев (затанцоўванне вясы – вождение хороводов во дворе дома, «где хоровод ходит, там жито родит»; названия народных обрядов и праздников («Каляды», «Купалле», «Дажынкi», «Талака»); наименования месяцев (жнівень, верасень, снежань, красавік и др.) мифологию и фольклор («дамавік», «цмок», «баюн»), ценностные понятия («шчырасць», «гасціннасць», «павага»).* Для ребенка эти слова путь к пониманию того, как жили его предки. Без данных единиц безэквивалентной лексики белорусский язык остается для него абстракцией. Необходимо также отметить, что данный пласт лексики является фундаментом конкретно-языкового аспекта и формирует «вертикальный контекст» личности. Именно через него ребенок-дошкольник начинает ощущать язык не как систему знаков, а как живую историю.

Для формирования языковой личности воспитанника важно, чтобы усваиваемые им национально-маркированные единицы языка не просто «заучивались», а проходили через чувственно-образное восприятие. Ребенку нужно их увидеть (через картинки, макеты, предметы), прожить (через участие в инсценировке, в обряде), прочувствовать (через эмоциональный фон музыкального, художественного произведения). Когда дошкольник понимает разницу не просто между словами «*юбка*» и «*андарак*», а между теми смыслами, которые они несут («*юбка*» — это элемент современной одежды, а «*андарак*» — это предмет одежды из шерстяной ткани с определенным орнаментом; это предмет одежды из народной сказки, обряда; это идентификация себя белорусом), его языковая личность обретает ту самую национальную маркированность. Это и есть переход от лингвистического уровня к аксиологическому (ценностному). В этот момент слово перестает быть просто названием для предмета, оно становится «культурным кодом». Фактически у детей осуществляется семантизация культурных реалий.

Культуроведческий потенциал языка наиболее полно реализуется в его коннотативном аспекте, включающем фразеологический фонд и систему национальных символов. Сюда относятся устойчивые сравнения, в которых черты человека сопоставляются с животными (*надзьмуўся як сыч*), растениями (*валасы мяккія, як лён; вочы, як васількі*) и др. Для эффективного погружения ребенка в белорусскую картину мира воспитателю необходимо тщательно отбирать материал: от фольклорных игр и песен до малых речевых форм (пословиц и скороговорок), которые через живые образы «включают» национальное мировосприятие. Интеграция сказок, пословиц, песен и традиционных игр в речевое воспитание детей позволяет им не просто заучивать слова, а осваивать ценностно-смысловую матрицу белорусской культуры, формируя её целостное видение.

Чтобы через национально маркированные единицы языка «включить» у дошкольников белорусскую картину мира, необходимо на конкретных примерах показать, как язык кодирует уникальное отношение к природе, труду и человеку. Так, восприятие стихотворений и рассказов о родной земле поможет детям узнать, что *«бацькаўшчына»* — это не просто родная территория, это наследие отца. С идеей коллективного, добровольного и радостного труда связано белорусское слово *«талака»* (праздник взаимопомощи). Введение данного понятия в связи с коллективным трудом детей закладывает у них такую этическую норму, как коллективная добровольная помощь при выполнении общего дела. Большое количество уменьшительно-ласкательных форм (*сонейка, лецейка*), имеющих в белорусском языке, способствует формированию психологического профиля личности дошкольника. Их использование в ежедневном общении создает у ребенка ощущение эмоциональной безопасности и доверия.

Наблюдения в природе тесно связаны с названиями природных объектов и явлений, которые помогают детям увидеть мир в его динамике и цвете. Смена природных циклов и образов отражена в белорусских названиях месяцев (*«сакавік», «лістапад», «снежань»* — *сок* (активное сокодвигание у деревьев),

листья (сбрасывание листьев деревьев перед зимой), снег (появляется первый снежный покров) и т.д.). Дошкольник не просто называет месяцы на белорусском языке, он видит окружающую его картину мира в тесной связи с изменениями, происходящими в природе.

Для того, чтобы лингвокультурологический материал действительно способствовал формированию языкового ядра личности, воспитателю необходимо ориентироваться на его аутентичность, культуроцентричность и адаптивность. Для работы с детьми необходимо выбирать художественные тексты и игры, в которых максимально проявляются специфические белорусские черты (специфически белорусские фонемы), характерная лексика — «бульба», «забаўлянка»). Это помогает ребенку четко разделить белорусскую языковую систему от русской.

Дидактический материал должен содержать те самые «слова-реалии», о которых мы говорили выше. Если это сказка, то в ней должны быть такие слова, как: «асілак», «цмок» и др. Если это игра, то она должна отражать народный уклад (например, «Лянок» или «Агароднік»). Так формируется «чувственно-образное представление» о языке.

Для дошкольников важно, чтобы лингвистический пласт был подкреплён действием. Для отработки «абстрактно-языкового» аспекта (звуков и ритма) можно использовать малые фольклорные формы (пословицы, чистоговорки и др.). Для усвоения языка на уровне эмоций — народные игры и песни. При этом важно, чтобы воспитатель создавал ситуацию, в которой «горизонталь» (простое произношение слов в скороговорке) соединялась с «вертикалью» (пониманием, почему именно этот словесный образ важен для белоруса). Например, через скороговорку про аиста (*буска*): «*Белы бусел ля буслянкi баяў буслянятам байкі*» отрабатывается не только произношение звуков, но и осуществляется знакомство детей с природным символом Беларуси.

Третье направление лингвокультурологического подхода базируется на диалоге культур. Его основная задача — через сравнительный анализ белорусского и русского языков продемонстрировать ребенку неповторимость и

самобытность родного слова. Сопоставление лингвистических и культурных систем позволяет дошкольнику не только увидеть общие корни, но и осознать специфические черты, которые делают белорусскую культуру уникальным явлением в мировом контексте.

В рамках реализации диалога культур обучение выстраивается как процесс соотнесения различных языковых картин мира. Сравнивая белорусскую речь с русской, ребенок учится выделять характерные особенности национальной культуры. Такой подход помогает сформировать у дошкольников глубокое понимание ценности многообразия, где белорусский язык воспринимается как равноправный и самобытный участник глобального диалога.

Межкультурный диалог выступает в качестве завершающего направления лингвокультурологического подхода методики. В его основе лежит когнитивная операция сравнения белорусского языка с русским языком. Данный подход способствует децентрации мышления: ребенок осознает, что одна и та же реальность может быть по-разному осмыслена в разных культурах, что ведет к более глубокому пониманию этнической идентичности и культурной уникальности своего народа.

Реализация данного направления превращает процесс обучения из простого заучивания слов в увлекательное исследование. Для дошкольника это возможность увидеть, что мир многогранен, а белорусский язык — это не «другие названия привычных вещей», а другой взгляд на них.

В методическом плане «диалог культур» строится на трех ключевых операциях: сравнение, выявление уникальности и синтез.

Так, с выделением культурных эквивалентов связано ознакомление дошкольников с фольклорными параллелями русской народной сказки «*Коза дереза*» и белорусской народной сказки «*Каза-манюка*»; «*У страха глаза велики*» и «*Як кот звяроў напалохаў*» и др. Сравнение сюжетов народных сказок помогает найти общее и подчеркнуть различия, связанные с предметным миром, природным ландшафтом и языком, в котором с наибольшей силой проявляется

национальное и индивидуальное, свойственное только определенному народу.

Большой интерес вызывают у детей загадки на двух близкородственных языках, например, о ежике: *«Под соснами, под елками бежит клубок с иголками»* и *«Я прысела пад дубок, там качаецца клубок. А які гэта клубок, што кальнуў мяне ў бок? (Данута Бічэль- Загнетава)* и др.

В данном случае сопоставительный метод в рамках лингвокультурологического подхода решает две ключевые задачи: аксиологическую и лингвистическую. Он не только способствует формированию уважительного отношения к культурным ценностям народов и осмыслению их уникальности, но и является необходимым условием для минимизации языковой интерференции, обеспечивая четкое разграничение двух родственных лингвосистем в сознании ребенка-билингва.

Диалог культур проявляется и в таком методе словарной работы с детьми, как рассматривание картин русских и белорусских художников, например, пейзаж белорусского художника А. Вырво «Первые пролески» и русского художника П. Еськова «Подснежники». В процессе рассматривания картин воспитатель проводит лексико-семантические параллели слов *«подснежник»* и *«пралеска»*, акцентируя внимание детей на их «внутренней форме». В русском языке *«подснежник»* (цветок под снегом), а в белорусском *«пралеска»* (цветок, который пробивается сквозь лесную траву). С помощью изображения на картине ребенок наглядно убеждается в самобытности слова в каждом из близкородственных языков. Белорусы заметили в цветке его связь с лесом, а русские — со снегом.

В процессе речевого развития на двух близкородственных языках дети осваивают культурные коды каждого из языков, учатся сравнивать языковые картины мира. Понимание языковой самобытности и особенностей языкового поведения разных народов помогает детям дошкольного возраста дифференцировать языковые системы и избегать их интерференции. В условиях двуязычия диалог культур закладывает основу бикультурной компетентности, позволяя детям легко вступать в контакт со сверстниками как на русском, так и

на белорусском языках.

Результаты исследования

Многолетняя экспериментальная работа доказала, что системное и поэтапное введение белорусского языка в жизнь русскоязычного дошкольника ведет к формированию полноценной языковой личности ребенка-билингва. Реализация принципов билингвального образования обеспечивает не только лингвистическую компетенцию, но и глубокую инкультурацию детей. Взаимодействие двух языков и культур в образовательном процессе способствует интеграции личности в современное общество, сохраняя при этом её прочную связь с национально-историческим наследием и духовными ценностями народа.

Изложенные подходы к формированию языковой личности дошкольника в условиях русско-белорусского близкородственного двуязычия широко внедряются в образовательный процесс национальных учреждений дошкольного образования. Например, Старжинская, Дубініна, 2018; Дубініна, Старжинская, 2025 и др.

Заключение

Интегрированное обучение двум языкам выступает фундаментом для развития языковой личности ребенка-билингва. В основе этой стратегии лежит постулат о единстве картины мира, познаваемой средствами разных лингвистических систем. Поскольку картина мира у ребенка едина, русский и белорусский языки должны дополнять друг друга в процессе её познания.

При этом ведущей технологией билингвального воспитания признается коммуникативно-ориентированный подход. Через личностное общение с взрослым ребенок включается в активную речемыслительную деятельность, где оба языка становятся органичными средствами самовыражения и социального взаимодействия.

Литература

1. Бодалев, А.А. (1990) О коммуникативном ядре личности. *Советская педагогика*, 1990, 5, 77-81.

2. Быкова, Г.И. (2002) К вопросу воспитания языковой личности старших школьников. *Образование в Уральском регионе: научные основы развития: тезисы докладов II научно-практической конференции. [В 3 ч.] Ч. 2.* Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 8-11.
3. Выготский Л. С. (1980) К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: МГУ, 67-72.
4. Дубініна, Д. М., Старжынская Н.С. (2025) Родная мова. Крок за крокам: вучэб.-метаад. дапам. для педагогаў устаноў дашк. адукацыі з рус. мовай навучання. Мінск: Нац. ін-т адукацыі.
5. Еленский, Н.Г. (2001) Личность в лингводидактике. *Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа*, 2001, 5, 84 - 94.
6. Ермакова, Е.В., Ворожбитова, А.А. (2024) Лингвориторические основы формирования языковой личности в системе дошкольного образования. Москва: ФЛИНТА.
7. Караулов, Ю.М. (2010) Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Изд. ЛКИ.
8. Костомаров, В.Г. (2023) Мой гений – мой язык: Размышления языковеда в связи с дискуссиями о языке: Шедевры научно-популярной литературы. Вып. 335. Изд. 2. М.: Изд. Ленанд.
9. Кусова, М.Л., Дёмышева, А.С. (2009) Развитие языковой личности ребенка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты. Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П.
10. Луцэвіч Т. М. (2010) Эвалюцыя этнічнай самасвядомасці беларусаў у XX стагоддзі. Літаратуразнаўства. Этналогія. *Матэрыялы IV міжнароднага кангрэса беларусістаў «Беларуская культура ў кантэксце культур еўрапейскіх краін»*. Мінск: Лімаріус, 2010, 233-238.
11. Маслова, В.А. (2004) Homo lingualis в культуре. Витебск: Изд. УО «ВГУ им. П.М. Машерова».
12. Мікуліч, Т.М.(1986) Мова і этнічная самасвядомасць. Мінск: Навука і тэхніка.

13. Михневич, А.Е. (1998) Предфункция языка. *Язык и социум: Материалы II Международной научной конференции. Ч. 1.* Минск: 25 – 28.
14. Пассов, Е.И. (2003) Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: ООО «Лексис».
15. Шорохова, О.А. (2006) Реализация личности дошкольника в формах речевой деятельности. *Искусство и образование*, 2006, 5. 35-48
16. Протасова, Е.Ю. (1996) Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. Москва, 294 с.
17. Старжинская Н.С., Дубініна Д.Н. (2022) Методыка развіцця беларускага маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту: вучэбна-метадычны дапаможнік. Мінск: РІВШ.



УДК 378.147:004.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ВЛИЯНИЕ НА МОТИВАЦИЮ
ОБУЧАЮЩИХСЯ

Стародубцева А.К.

ассистент

кафедра экономики, технологии и изобразительного искусства

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

г. Благовещенск

starodubtseva_an@mail.ru

Аннотация. *Статья представляет обзор современных исследований, посвящённых применению технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе педагогических вузов и анализу их влияния на учебную мотивацию студентов. Рассматриваются ключевые теоретические модели мотивации в цифровой среде, а также основные классы ИИ-инструментов, используемых в высшем образовании: генеративные модели, интеллектуальные тьюторы, адаптивные обучающие системы и аналитические сервисы. Особое внимание уделено механизмам влияния ИИ на мотивацию обучающихся: персонализация, обратная связь, геймификация и развитие автономности. Выявлены как позитивные эффекты интеграции ИИ в обучение, так и потенциальные риски, требующие педагогического сопровождения. Работа подчёркивает необходимость формирования цифровой грамотности и ответственного использования ИИ у будущих преподавателей.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, мотивация студентов, цифровая дидактика, генеративные модели, образовательные технологии.*

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: IMPACT ON LEARNERS' MOTIVATION

Starodubtseva A.K.

assistant lecturer

department of economics, technology and fine arts

Blagoveshchensk State Pedagogical University

Blagoveshchensk

starodubtseva_an@mail.ru

Annotation. *The article provides an overview of current research on the use of artificial intelligence (AI) technologies in the educational process of pedagogical universities and analyzes their impact on students' learning motivation. It discusses key theoretical models of motivation in digital learning environments, as well as the main classes of AI tools used in higher education, including generative models, intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, and data-driven analytics. Special attention is paid to the mechanisms through which AI influences learner motivation: personalization, instant feedback, gamification, and the development of autonomy. Both positive effects of AI integration and potential risks requiring pedagogical supervision are identified. The study highlights the importance of digital literacy and responsible AI use among future teachers.*

Keywords: *artificial intelligence, student motivation, digital didactics, generative models, educational technologies.*

Введение

Быстрое развитие технологий искусственного интеллекта существенно меняет современную систему высшего образования. В педагогических вузах, ориентированных на подготовку будущих учителей, возрастает необходимость анализа того, как ИИ влияет не только на содержание и формы обучения, но и на мотивацию студентов. Интеллектуальные тьюторы, генеративные модели и адаптивные платформы открывают новые возможности для персонализации, повышения вовлечённости и организации самостоятельной работы.

Одновременно растёт потребность в педагогически грамотной интеграции ИИ, обеспечивающей баланс между технологическими решениями и традиционными методами обучения. В связи с этим особую актуальность приобретает систематизация существующих исследований и уточнение механизмов влияния ИИ на мотивацию студентов.

Актуальность исследования

Современное образование претерпевает быстрые изменения под влиянием цифровой трансформации: алгоритмы искусственного интеллекта (далее – ИИ) и образовательные экспертные системы уже интегрированы в системы управления обучением, поддерживая широкий спектр учебных задач. В этих условиях важность учебной мотивации возрастает: она является ключевым фактором успешности освоения знаний и профессиональной подготовки будущих преподавателей. Новейшие инструменты ИИ (особенно генеративные модели) открывают уникальные возможности для персонализации и адаптивности обучения, что способно повысить заинтересованность студентов и стимулировать их внутреннюю мотивацию. В то же время широкое внедрение ИИ вызывает дискуссии о его уместности и влиянии на качество образования. В этой связи обзорные исследования применения ИИ в образовательном процессе с позиции влияния на мотивацию обучающихся приобретают особую значимость для педагогических вузов.

Теоретические подходы к мотивации в цифровой образовательной среде

В научной литературе выдвинуто несколько подходов к пониманию мотивации в условиях цифрового обучения. Одной из наиболее влиятельных является теория самоопределения (Self-Determination Theory, SDT), выделяющая три базовых психологических потребности: автономию, компетентность и связанность. Так, автономия подразумевает возможность самостоятельно контролировать учебный процесс и выбирать формы работы (например, влиять на темп изучения материала и формат заданий). Компетентность связана с формированием чувства эффективности и прогресса (достижение небольших

успехов и своевременная обратная связь). Связанность обеспечивает ощущение принадлежности и взаимодействия с преподавателями и коллегами, что важно и в дистанционных форматах обучения. Многочисленные исследования подтверждают, что дистанционная или смешанная модель обучения ориентирована на самостоятельность студента, а SDT эффективно описывает возникновение мотивации в таких условиях.

В то же время цифровая образовательная среда накладывает свои особенности: избыточная информация и анонимность могут снижать вовлечённость, требуя новых механизмов поддержания интереса. Так, Keller в модели ARCS подчёркивает важность наглядного внимания и подкрепления успеха (Keller, 2004), а теория самоэффективности Бандуры (Grusec, 1992) отмечает, что уверенность студента в своих компетенциях напрямую влияет на его мотивацию учиться (в частности, дефицит навыков работы с ИКТ может стать препятствием для мотивации). Crompton (Crompton, Burke, Lin, 2023) отмечает, что в высшем образовании ИИ всё чаще используется как средство поддержки самостоятельной учебной деятельности, а не как замена преподавателя, что напрямую связано с формированием внутренней учебной мотивации. В исследовании Kasneci (Kasneci, Sessler, Küchemann, Bannert, Dementieva, Fischer, 2023) показано, что генеративные языковые модели способны поддерживать когнитивную вовлечённость студентов при условии педагогического сопровождения их использования.

Таким образом, современные подходы к мотивации в цифровой среде фокусируются на личностных потребностях студентов (автономия, компетентность, связь) и на формировании комфортной адаптивной среды, учитывающей психологию «цифровых поколений».

Обзор исследований применения ИИ в образовании и его влияния на мотивацию

Среди отечественных исследований роль ИИ в повышении мотивации студентов выявлена через опросы и аналитические обзоры. Например, Бочарова Т.А. и соавторы (Бочарова, Бочаров, Довгаль, 2025) обнаружили, что 77%

респондентов отмечают положительное влияние генеративного ИИ на учебный процесс. Механизмы влияния студенты связывают с автоматизацией рутинных задач и персонализацией контента (42% и 25% опрошенных соответственно). Анализ отечественной литературы показывает активный поиск возможностей ИИ в вузах: наиболее популярным инструментом является ChatGPT, способный генерировать тексты, анализировать и перерабатывать большие объёмы информации. Российские авторы констатируют, что ИИ-технологии только начинают внедряться в образовательную практику, при этом важен переход к «цифровой дидактике» – обучению студентов корректным способам взаимодействия с ИИ.

Зарубежные исследования подтверждают эти выводы и дополняют их многочисленными примерами ИИ-систем. Систематический обзор Wang (Wang, Wang, Zhu, 2024) показывает, что в мире активно развиваются адаптивные обучающие системы, интеллектуальные тьюторы и сервисы персонализированного обучения. Так, Khan Academy внедрила репетитора Khanmigo на базе GPT-4, обеспечивающего персональную поддержку и интеллектуальную обратную связь по разным предметам. Платформа Duolingo для изучения языков также использует сложные алгоритмы ИИ для улучшения опыта учащихся. Li и соавторы (Li, Zhang, 2024) показывают, что в языковом обучении генеративные модели повышают интерес и устойчивость внимания студентов. Более ранние исследования чат-ботов в образовании (Okonkwo, Ade-Ibijola, 2021) демонстрируют, что постоянная доступность помощи и диалоговый формат взаимодействия положительно влияют на удовлетворённость учебным процессом.

Приведённые исследования демонстрируют, что технологии ИИ способны выступать фактором стимулирования учебной активности через интерактивность и адаптивность контента. Крупные международные организации (ЮНЕСКО, ОЭСР) обращают внимание на то, что ИИ-технологии способны повысить эффективность обучения, но требуют осторожного подхода и подготовленных кадров (что подтверждается и другими работами)

(Прудникова, Посакалова, 2019).

Таблица 1 – Систематизация зарубежных исследований влияния ИИ на учебную мотивацию

Автор	Тип ИИ	Что влияет на мотивацию	Вывод
Zawacki-Richter, 2019	ИИ в высшем образовании	Персонализация	Усиливает автономию
Celik, 2022	ИИ для преподавателя	Обратная связь	Повышает компетентность
Crompton, 2023	ИИ в высшем образовании	Самостоятельность	Усиливает внутреннюю мотивацию
Kasneci, 2023	LLM	Когнитивная вовлечённость	Требуется педагогического сопровождения
Mai, 2024	ChatGPT	Мгновенная обратная связь	Рост вовлечённости
Okonkwo, 2021	Чат-боты	Диалоговость	Удовлетворённость обучением

Основные ИИ-инструменты, применяемые в обучении студентов

В современных вузах используются различные классы ИИ-инструментов, которые могут быть полезны и студентам. Согласно работе Илюшина Л.С. (Илюшин, Торпашёва, 2024), программы ИИ для преподавателей традиционно классифицируются по типам задач: генерации текстов, изображений, аудио и видео. Это означает, что среди наиболее распространённых инструментов можно выделить: **генеративные языковые модели** (например, ChatGPT, Bard) для автоматизации письма, генерации пояснительных текстов и перевода; **системы анализа данных и машинного обучения** (Python-библиотеки типа scikit-learn, TensorFlow), используемые в исследованиях для обработки больших объёмов данных и прогнозирования; **интеллектуальные тьюторы и LMS-платформы** с адаптивными курсами (Coursera, OpenAI Codex в обучении финансовому моделированию); **сервисы визуализации и тренировки навыков** (симуляторы бизнес-стратегий, финансовых рынков на базе ИИ). Кроме того, активно применяются онлайн-ассистенты и чат-боты для ответов на вопросы (круглосуточная поддержка студентов), автоматические системы проверки и оценки работ. Исследования показывают, что **ChatGPT** и подобные ему системы

особенно популярны: они «способны генерировать тексты на различные темы, помогают проверять работы студентов, перерабатывать огромные объёмы информации», что существенно упрощает подготовку отчетов и курсовых проектов. Программы, классифицированные Илюшиным Л.С., включают как зарубежные решения (GPT, DALL-E, Copilot), так и отечественные разработки (аналоги в создании изображений, распознавании речи и др.).

Механизмы влияния ИИ на мотивацию обучающихся

ИИ влияет на мотивацию студентов через несколько ключевых механизмов. Во-первых, **персонализация обучения**: системы ИИ подстраивают содержание и сложность задач под уровень, интересы и стиль обучения конкретного студента. Когда учебный опыт совпадает с индивидуальными потребностями, снижается тревожность и растет уверенность в успехе, что напрямую повышает вовлечённость и мотивацию к учёбе. Во-вторых, **обратная связь и прогресс-отслеживание**: ИИ-ассистенты могут мгновенно реагировать на действия студента, объяснять ошибки и подсказывать темы для повторения. Моментальная обратная связь сокращает фрустрацию и укрепляет ощущение контроля над процессом обучения, что стимулирует стремление к дальнейшему развитию. В работах Mai (Mai, Nguyen, 2024) и Kasneci (Kasneci, Sessler, Küchemann, Bannert, Dementieva, Fischer, 2023) подчёркивается роль мгновенной обратной связи, которую обеспечивают генеративные модели, что способствует укреплению уверенности обучающихся в своих действиях и стимулирует продолжение учебной активности. Третья составляющая – **геймификация и интерактивность**. ИИ может внедрять игровые элементы (баллы, уровни, награды) и моделировать поведение виртуальных наставников или конкурентов, делая обучение более увлекательным. Отдельные исследования указывают на возможность использования ИИ для анализа поведенческих паттернов обучающихся и адаптации сценариев обучения. Наконец, **повышение автономности и самообразования**: работа с ИИ-инструментами развивает умение самостоятельно искать решения и анализировать информацию. Это формирует чувство автономии и компетентности у студентов, способствует

развитию важных метапредметных навыков (критического мышления, работы с большими данными). Обобщая эмпирические данные, Бочарова Т.А. и соавторы (Бочарова, Бочаров, Довгаль, 2025) отмечают, что при грамотном подходе **генеративный ИИ становится мощным инструментом повышения мотивации студентов и качества образования** в целом.

Положительные и отрицательные эффекты внедрения ИИ в образовательную практику

Положительные эффекты ИИ-обучения многообразны. Инструменты ИИ сокращают рутинную нагрузку (экономят время) и обеспечивают круглосуточную поддержку студентов, что делает процесс обучения более удобным и предсказуемым. Персонализация и адаптивность формируют у студента ощущение успешного продвижения (каждое усилие вознаграждается), повышая вовлечённость. Геймифицированные сценарии обучения, интерактивные задания и проективные работы на основе ИИ близки к реальным профессиональным задачам, что усиливает интерес к предмету. Вдобавок, студенты развивают «цифровые компетенции»: умение пользоваться современными технологиями, критически оценивать результаты ИИ и формулировать задачи для алгоритмов – навыки, которые сами по себе могут стать мотивирующим фактором (Кожуховская, Бекузарова, 2023).

Вместе с тем специалисты отмечают и **риски**. Чрезмерная замена самостоятельной деятельности студента автоматизированными сервисами может снизить развитие компетенций и привести к пассивности в обучении (Костикова, Есенина, Ольков, 2025). Использование чат-ботов для генерации текстов порождает проблему этики и плагиата: студенты могут обманывать систему оценивания или потерять навыки самостоятельного письма. Также возникает феномен «иллюзии компетентности»: высокий интерес к ИИ не всегда означает умение грамотно его применять. В российских исследованиях Тихонова Н.В. (Тихонова, 2024) показывает, что студенты испытывают одновременно интерес и тревогу по отношению к ИИ, что влияет на их мотивацию неоднозначно. Трусов С.В. (Трусов, 2025) подчёркивает необходимость

формирования у студентов культуры использования ИИ при выполнении письменных работ. Кроме того, отсутствие живого педагогического контакта и возможности личного обсуждения материалов (снижение связности) может угнетать внутреннюю мотивацию (подчеркивает важность баланса технологий и человеческого общения). В этой связи подчеркивается, что ИИ должен дополнять образовательный процесс как инструмент поддержки, но не вытеснять традиционные методы и роль преподавателя.

Рекомендации для преподавателей и вузов

На основе обзора следует предложить следующие рекомендации. Внедрение ИИ в учебные программы должно быть **сбалансированным**: технологии нужно использовать для поддержки индивидуального обучения и интенсивной практики, но при этом развивать у студентов критическое мышление и навыки самостоятельного решения задач. Преподаватели должны внедрять задачи, требующие синтеза знаний, таким образом, чтобы ИИ выступал помощником (ассистентом), а не готовил решения целиком. Важно формировать у студентов **цифровую грамотность и навыки ответственного использования ИИ**: изучать алгоритмические возможности ИИ, обучать методам проверки и валидации полученной от ИИ информации. Вузы могут организовать тренинги или курсы по «цифровой дидактике», чтобы будущие учителя умели эффективно интегрировать ИИ-инструменты в педпроцесс. Наконец, целесообразно осуществлять мониторинг мотивации обучающихся с помощью опросов и оценивать влияние новых технологий на результаты обучения, своевременно корректируя методические подходы.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых применению ИИ в образовании, остаётся недостаточно изученным вопрос его влияния на мотивацию именно студентов педагогических вузов. Как отмечают Zawacki-Richter и соавторы (Zawacki-Richter, Marín, Bond, Gouverneur, 2019), большинство работ сосредоточено на технологических аспектах, в то время как педагогическая интерпретация и роль преподавателя требуют дополнительного анализа. Novikova L.A. и соавторы (Novikova, Bychkova, Novikov, 2021)

подчёркивают, что отношение студентов к цифровым технологиям существенно зависит от образовательного контекста и педагогического сопровождения.

Таким образом, проведённый анализ механизмов влияния ИИ на мотивацию в условиях подготовки будущих учителей представляет собой актуальное и недостаточно разработанное направление исследований.

Заключение

Проведённый анализ литературы показал, что ИИ-технологии обладают значительным потенциалом для повышения мотивации студентов за счет персонализации, мгновенной обратной связи, интерактивности и развития автономии обучающихся. При этом их внедрение требует осознанного подхода и педагогического сопровождения. **При грамотном использовании** ИИ становится мощным инструментом, стимулирующим познавательную активность и глубину учебного погружения. Учебная мотивация в цифровую эру определяется уже не только содержанием материала, но и качеством образовательной среды; ИИ-инструменты в этой среде могут существенно обогатить учебный опыт при условии сочетания технологий с традиционной методикой обучения. Перспективным направлением дальнейших исследований является оценка долгосрочного влияния ИИ-окружения на успеваемость и мотивацию студентов, а также разрабатывать «эпохальную» методику обучения, учитывающую специфику цифрового поколения.

Литература

1. Abdallah, N., Al-Sharman, M., et al. (2025) Systematic review of ChatGPT use in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2025, 7, 100256.
2. Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., Järvelä, S. (2022) The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 2022, 66, 4, 616–630.
3. Crompton, H., Burke, D., Lin, Y. (2023) Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2023, 4, 100111.

4. Grusec, J. (1992) Social Learning Theory and Developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 1992, 28, 5, 776–786.
5. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., et al. (2023) ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 2023, 103, 102274.
6. Keller, J.M., Suzuki, K. (2004) Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 2004, 29, 3, 229–239.
7. Li, B., Zhang, X., et al. (2024) A systematic review of the first year of publications on ChatGPT in language learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, 5, 100168.
8. Mai, D.T.T., Nguyen, T.T., Nguyen, H.T., et al. (2024) The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, 2024, 9, 1328769.
9. Novikova, I.A., Bychkova, P.A., Novikov, A.L. (2021) University students' attitudes towards digital educational technologies before and after COVID-19 pandemic. *Ценности и смыслы*, 2021, 2, 23–44.
10. Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., et al. (2024) Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 2024, 252, 124167.
11. Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019) Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019, 16, 39.
12. Бочарова, Т.А., Бочаров, А.В., Довгаль, И.Д. (2025) Влияние генеративного искусственного интеллекта на мотивацию студентов в образовательном процессе. *ЦИТИСЭ*, 2025, 3(45), 68–80.

13. Илюшин, Л.С., Торпашёва, Н.А. (2024) Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик. *Ярославский педагогический вестник*, 2024, 3(138), 62–71.
14. Касторнова, В.А. (2022) Искусственный интеллект: концептуальные основы применения в профессиональном педагогическом образовании. *Педагогические исследования*, 2022, 333–342.
15. Кожуховская, Ю.Н., Бекузарова, Н.В. (2023) Искусственный интеллект как средство повышения мотивации и вовлеченности учащихся. *Вестник науки*, 2023, 5(86), 381–391.
16. Костикова, Л.П., Есенина, Н.Е., Ольков, А.С. (2025) Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов. *Концепт*, 2025, 02, 94-109.
17. Прудникова, Т.А., Посакалова, Т.А. (2019) Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации. *Cyberpsy (Психология и право)*, 2019, 01, 64-75.
18. Тихонова, Н.В. (2024) «Меня пугает то, с какой скоростью развивается ИИ»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении. *Высшее образование в России*, 2024, 4, 63–83.
19. Трусов, С.В. (2025) Методика применения технологий искусственного интеллекта для создания студенческих письменных работ в российских вузах. *Педагогические технологии и управление образованием*, 2025, 2, 99–110.



УДК 159.9.41.8

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И МОТИВАЦИИ К СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Суннатова Р.И.

доктор психологических наук, профессор

институт педагогики и психологии обучения

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

sunnatovari@mgpu.ru

Лазарев А.С.

аспирант

институт педагогики и психологии обучения

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

toothymonkey@mail.ru

Аннотация. В условиях современных социальных трансформаций, обусловленных процессами цифровизации, расширением культурного многообразия особое значение приобретает изучение факторов, влияющих на становление личности подростка. Эти изменения оказывают прямое воздействие на формирование системы ценностных ориентаций, которые во многом определяют модели поведения и социальную адаптацию молодого поколения. Целью исследования было изучение возрастных особенностей ценностных ориентаций подростков и возможных связей с мотивацией к социально-значимой деятельности. Методики исследования: **методика «Ценностные ориентации» М. Рокича в модификации авторов** и анкета, направленная на изучение мотивации к социально-значимой деятельности. В

исследовании приняли участие 515 подростков: младшие подростки (12–14 лет) и старшие подростки (15–17 лет). Выявлено, что статистически значимых различий по терминальным и инструментальным ценностям между младшими и старшими подростками нет. Однако показаны качественные изменения, характеризующие перестройку в системе ценностных ориентаций, например смещение от абсолютной ценности семьи к дружбе и автономии, снижение индивидуалистических ценностей.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мотивация к социально-значимой деятельности, младший и старший подростковый возраст.

FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN VALUE ORIENTATIONS
AND MOTIVATION FOR SOCIALLY SIGNIFICANT ACTIVITY IN
ADOLESCENTS

Sunnatova R.I.

Doctor of Psychology, Professor

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

sunnatovari@mgpu.ru

Lazarev A.S.

postgraduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

toothymonkey@mail.ru

Abstract. *In the context of modern social transformations driven by digitalization and expanding cultural diversity, studying the factors influencing adolescent personality development is particularly important. These changes directly influence the development of value systems, which largely determine the behavior*

patterns and social adaptation of the younger generation. The aim of the study was to examine age-related characteristics of adolescents' value orientations and possible links with motivation for socially significant activities. Research methods included M. Rokeach's "Value Orientations" method, modified by the authors, and a questionnaire designed to examine motivation for socially significant activities. The study involved 515 adolescents: younger adolescents (12–14 years old) and older adolescents (15–17 years old). It was found that there were no statistically significant differences in terminal and instrumental values between younger and older adolescents. However, qualitative changes are demonstrated that characterize a restructuring of the value system, such as a shift from the absolute value of family to friendship and autonomy, and a decline in individualistic values.

Keywords: *value orientations, motivation for socially significant activities, early and late adolescence.*

Введение

Ценностные ориентации можно рассматривать как многоуровневую и относительно стабильную систему убеждений, которая определяет, что именно человек воспринимает как значимое, приоритетное и достойное усилий. В психологической науке — как отечественной, так и зарубежной — ценностные ориентации личности признаются одним из центральных элементов внутренней структуры личности. Именно ценности обеспечивают согласованность поведения, влияют на выбор жизненных стратегий и служат своеобразным регулятором деятельности.

Согласно концепции М. Рокича, все ценности условно делятся на два основных типа, для изучения которых была разработана специальная методика. Исследования М. Рокича были направлены на понимание того, каким образом индивид формирует собственную иерархию ценностей и как эта иерархия отражается на его поступках. Согласно определению М. Рокича, под ценностью понимается устойчивое убеждение в том, что определённая цель или образ

поведения являются более предпочтительными как с личной, так и с общественной точки зрения по сравнению с альтернативами. М. Рокичем определены два ключевых вида ценностей. Терминальные ценности — это представления о желательности определённых конечных целей человеческого существования, таких как гармоничная семейная жизнь или установление глобального мира. Инструментальные ценности отражают предпочтение определённых способов действий, например честности или рационального подхода, которые воспринимаются как оптимальные в различных жизненных ситуациях. Обе группы ценностей проявляются в конкретных поступках и в выборе направлений деятельности.

Ш. Шварц предложил универсальную классификацию, включающую девять базовых категорий: безопасность, достижения, власть, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, универсализм, доброжелательность и традиции. Его работы показали, что ценности образуют целостную систему, в которой отдельные элементы могут гармонизировать между собой либо вступать в противоречие. Такая взаимосвязь прямо отражается на моделях поведения человека. Регулирующая роль ценностей проявляется в том, что они задают внутренние ориентиры для оценки ситуаций и выбора способов действий. Когда внешние обстоятельства соответствуют внутренним установкам личности, это способствует росту удовлетворённости и психологической устойчивости. В противоположном случае возникает напряжение и внутренний конфликт, требующие адаптации и поиска новых решений (Schwartz & Sortheix, 2018). Следовательно, ценности нельзя рассматривать лишь как отвлечённые идеалы. Это — внутренние ориентиры, которые активно направляют выбор человека и его поведение в реальных условиях. Поскольку формирование ценностной системы — процесс динамичный и продолжающийся на протяжении всей жизни, особое внимание следует уделять тем этапам, когда процесс формирования ценностей протекает наиболее интенсивно и оказывает решающее влияние на дальнейшее развитие личности.

Подростковый период представляет собой один из важнейших этапов

онтогенеза, характеризующийся глубокой перестройкой самосознания, трансформацией социальной идентичности и изменением системы мировоззренческих ориентиров (Абросимова-Романова, Антоновский, Лукина, 2023; Наумова, Цаплина, Ключко, Павленко, Егоров, Листик, Курганова, Кукушкина, 2024; Schwartz & Sortheix, 2018).

Научные труды С. Гестсдоттир и Р. М. Лернер свидетельствуют о том, что в возрасте примерно 12–14 лет подростки в большей степени ориентируются на ценности, формируемые в семейной среде и образовательных учреждениях. К числу таких ценностей относятся безопасность, высокие достижения и следование установленным нормам. Однако по мере взросления, в интервале 15–17 лет, наблюдается смещение приоритетов в сторону самостоятельности, стремления к самореализации и активного участия в социально значимой деятельности (Сухоносов, 2015).

Под определением «социально-значимая активность» понимается деятельность, направленная на улучшение общественной среды и оказание пользы социуму. Примерами служат волонтерские инициативы, проекты в сфере экологии, культурно-просветительские мероприятия, благотворительные акции и участие в социальном проектировании (ФГОС, 2020).

Постановка проблемы

В исследовании С.В. Ланцовой анализируются психологические факторы, влияющие на развитие просоциального поведения подростков в условиях так называемой смешанной реальности, где взаимодействие осуществляется как в цифровой среде, так и в непосредственном межличностном общении. Целью работы цитируемого автора было выявить детерминанты, определяющие характер и интенсивность проявлений просоциального поведения в подобных условиях. Эмпирическая часть исследования охватила 341 школьника в возрасте от 13 до 16 лет, что позволило провести комплексный анализ выявленных закономерностей. Анализ полученных результатов позволил С.В. Ланцовой выявить, что основными психологическими факторами, определяющими склонность подростков к просоциальному поведению, выступают моральная

самоидентификация, внутренние ценностные установки, развитые коммуникативные навыки, а также мотивация к оказанию помощи — как в анонимных и альтруистических формах, так и в условиях эмоционально значимых ситуаций. При этом С.В. Ланцовой показано, что эмпатия, доверие и социальная компетентность не оказывают прямого воздействия на поведение, а влияют опосредованно через систему внутренних ценностей.

В исследованиях Ю.Н. Николаева, Р.Р. Хуснутдинова и Г.Н. Каменева (2024), Р.И. Суннатовой (2024) внимание сосредоточено на взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта подростков и их ценностными ориентациями. Авторы подчеркивают, что в процессе общения и взаимодействия с окружающими у подростков постепенно формируются личностные качества, включающие как эмоциональную компетентность, так и восприятие значимых ценностей и жизненных смыслов. Результаты исследования, проведенного Ю.Н. Николаевой, Р.Р. Хуснутдиновой и Г.Н. Каменевой показали, что в структуре ценностных ориентаций преобладают стремление к познанию, осознание собственной значимости и признание ценности других людей. При этом социально полезная деятельность воспринимается как второстепенная, а категория ответственности не рассматривается большинством подростков как важная личностная черта. В иерархии терминальных ценностей наибольшую значимость приобретают наличие надежных друзей, хорошее здоровье, личная свобода и материальное благополучие. Менее значимыми оказываются семейное счастье, благополучие окружающих и общественное признание. Что касается инструментальных ценностей, подростки особенно ценят умение радоваться жизни, способность приносить пользу в коллективных делах, воспитанность и образование. Наименее привлекательными для них являются ответственность, высокие притязания и широта мировоззрения. Авторы подчеркивают, что уровень эмоционального интеллекта прямо связан с приоритетами в системе ценностей, формируя различия в их значимости и восприятии (Николаева, Хуснутдинова, Каменева, 2024).

Недостаточный уровень сформированности у подростков навыков

управления собственными эмоциями и умения распознавать эмоциональные состояния других людей часто сочетается с преобладанием ценностных установок, ориентированных преимущественно на личный комфорт и поддержание межличностных контактов. При этом цели, связанные с социальной ответственностью и общественным вкладом, оказываются менее приоритетными (Николаева, Хуснутдинова, Каменева, 2024).

Работа М.В. Певной, Д.В. Минченко и А.А. Белова посвящена анализу изменений в мотивационных установках волонтеров среди российских старшеклассников и студентов. Исследование опирается на концепцию саморегуляции жизнедеятельности молодежи и подчеркивает роль мотивации как ключевого социокультурного механизма в сфере добровольческого труда. Авторы провели социологический опрос учащихся в возрасте 14–24 лет, что позволило выявить актуальные тенденции в восприятии и целях волонтерской деятельности. Результаты исследования показали, что для школьников старших классов значимыми мотивами становятся альтруистические устремления и желание самореализоваться. Студенты же, особенно колледжей, чаще ориентируются на прагматические задачи — расширение круга социальных контактов и повышение конкурентоспособности на рынке труда. Таким образом, М.В. Певная, Д.В. Минченко и А.А. Белова делают вывод, что волонтерство начинает рассматриваться молодыми людьми как деятельность, приносящая одновременно общественную и личную пользу.

В исследовании А.С. Батовой отдельное внимание уделяется мотивам участия школьников в коллективных делах класса. Автор рассматривает взаимосвязь между качеством межличностных отношений, уровнем сплоченности ученического коллектива и эффективностью педагогического управления. Автором выявлено, что наиболее часто встречающимся мотивом для участия является обязательность, воспринимаемая учащимися как внешнее принуждение (20,1%). На втором месте — осознание общественной значимости совместных мероприятий (17,0%), что свидетельствует о недостаточной ориентации на пользу для общего дела. Интерес к общению и содержательным

аспектам деятельности делит третью позицию (по 16,1%), а стремление к личной выгоде занимает последнее место (15,0%) (Батова, 2016).

В период подросткового возраста система ценностных ориентаций человека является наиболее подверженной к изменениям под влиянием окружающей среды. Происходит расширение круга общения, развитие личных интересов и формирование представлений о будущем (Кукушкина, 2020; Суннатова, Сидорова, 2024). Изучение ценностных предпочтений подростков позволяет выявить наиболее актуальные ценности, понять, как ценности меняются под воздействием возраста, опыта, событий.

Цель исследования

Наше эмпирическое исследование было посвящено изучению возрастных особенностей ценностных ориентаций у подростков (12–17 лет) и их связи с мотивацией к социально значимой деятельности. Выборкой выступили 258 подростков в возрасте 12–14 лет и 257 подростков, в возрасте 15–17 лет, всего в исследовании приняло участие 515 респондентов.

Методы исследования

Нами была внесена модификация в методику ценностные ориентации М. Рокича, включавшая в себя редакцию формулировок утверждений и группировку ценностей для упрощения восприятия утверждений обучающимися подросткового возраста. Идеи методики М. Рокича, безусловно, не были предметом модификации. В процессе подготовки каждого списка ценностей (терминальных и инструментальных), была осуществлена редакция утверждений ценностей. Помимо этого, была проведена экспертная оценка. Экспертами выступили учителя-предметники, заместители директора, а также сотрудники школьной психологической службы. Экспертная оценка позволила не только проверить соответствие включённых позиций исходным теоретическим основаниям методики, но и адаптировать формулировки и структуру элементов списка с учётом специфики подросткового возраста.

Вторая методика нашего исследования – авторская анкета по изучению мотивации подростков к социально-значимой деятельности. Методика включает

необходимые для нашего исследования шкалы, ориентированные на выявление возможных мотивов, а именно: личные, коллективистические, престижные, альтруистические и добровольно- принудительные мотивы. Анкета мотивации к социально-значимой деятельности содержит 15 утверждений, распределённых по пяти теоретически выделенным шкалам (по 3 пункта в каждой шкале). Ответы фиксируются по семибалльной Лайкерт-шкале (от 1 – «вообще не подходит»; до 7 – «полностью подходит»). При анализе результатов авторской методики диагностики мотивации к социально-значимой деятельности среди подростков необходимо было проверить надежность. Используя коэффициент надежности Альфа-Кронбаха, было получено 0,675, из чего следует, что методику можно считать достаточно надежной.

Результаты исследования

В таблице №1 представлены результаты процентного анализа распределения выборов подростками терминальных ценностей.

Таблица 1 - Частота выбора терминальных ценностей среди младших подростков (12–14 лет; n=258) и старших подростков (15-17 лет; n=257)

Место	Младший подростковый возраст		Старший подростковый возраст	
	Ценность	Частота выбора (%)	Ценность	Частота выбора (%)
1	Семья	49,5	Дружба	40,3
2	Дружба	30,4	Активная жизнь	23,6
3	Здоровье	21,8	Здоровье	21,8
10	Будущая профессия	19,4	Социальный статус	17,1
11	Досуг	22,1	Семья	13,2
12	Материальное благополучие	17,3	Досуг	22,9

На первом месте оказалась ценность «семья» (49,5%) – остаётся главным ориентиром и опорой, подростки ценят заботу, любовь и поддержку близких. Дружба (30,4%) является актуальной ценностью для младших подростков, что может быть связано с принятием и общением со сверстниками. Друзья становятся важным источником взаимопомощи, совместного досуга и

формирования социальных навыков. Здоровье (21,8%) воспринимается не как важная ценность, что может быть связано с хорошей физической активностью.

Рассматривая отвергаемые ценности, обучающиеся реже всего выбирают: материальное благополучие (17,3%), досуг (22,1 %), а также ценность – будущая профессия (19,4%). Невысокая значимость материального благополучия может быть связана с тем, что в раннем подростковом возрасте вопросы финансовой обеспеченности решаются родителями, а материальная сторона жизни воспринимается как само собой разумеющаяся.

Относительно низкий выбор ценности досуга, возможно объясняется тем, что свободное время для большинства подростков является привычной частью жизни и не воспринимается как особая цель. В этом возрасте досуг часто интегрирован в повседневную деятельность (школьные мероприятия, общение с друзьями, увлечения), поэтому не выделяется как отдельная приоритетная ценность. Невысокая значимость будущей профессии отражает возрастную специфику: подростки 12–14 лет находятся на этапе формирования представлений о будущем, но профессиональные планы ещё не приобретают для них определённости и жизненной важности. В этом возрасте приоритетом является исследование возможностей, проба различных интересов и ролей, а не чёткий выбор профессионального пути.

Структура ценностей подростков 12–14 лет показывает, что ведущими ориентирами являются семья, эмоциональная близость и общение с друзьями.

Проведённое исследование, охватившее подростков в возрасте 15–17 лет, позволило выявить особенности ценностных ориентаций старшего подросткового возраста. Наиболее значимой ценностью для старших подростков является дружба, которую отметили 40,3 % участников. Важное место занимают активная жизнь (23,6 %), которые в старшем подростковом возрасте часто приобретают целенаправленный характер, связанный с будущей карьерой или личностным ростом.

Отвергаемыми являются ценности: здоровье (21,8%), досуг (22,9 %), семья (13,2 %) и социальный статус (17,1%). Относительно невысокая значимость

досуга может быть связана с тем, что старшие подростки всё больше концентрируются на достижении личных целей, подготовке к экзаменам, поступлению в учебные заведения и самоопределении в будущем. Свободное время, хотя и играет роль в жизни, перестаёт восприниматься как приоритет, уступая место целенаправленной деятельности, например, по подготовке к ЕГЭ. Невысокий выбор ценности семьи (13,2 %) может отражать специфику возрастного этапа, когда подростки активно стремятся к самостоятельности и независимости. В этот период часто происходит переосмысление роли семьи: она остаётся важным источником поддержки, но приоритет постепенно смещается к отношениям со сверстниками, романтическим связям. Возможно, ценностные ориентации старшего подростка характеризуются доминированием дружбы и активности, стремлением к автономии и фокусом на личностных достижениях.

Таблица 2 - Процентное распределение выборов инструментальных ценностей среди младших (12–14 лет; n=258) и старших подростков (15–17 лет; n=257)

Место	Младший подростковый возраст		Старший подростковый возраст	
	Ценность	Частота выбора	Ценность	Частота выбора
1	Дисциплинированность	19,0	ЗОЖ	13,2
2	Не отступать перед трудностями	19,7	Оказывать внимание другому человеку	15,1
3	Развитие способностей	16,3	Отвечать за свои поступки	18,6
10	ЗОЖ	17,1	Право другого иметь свою точку зрения	17,1
11	Верить в себя	13,2	Жизнерадостность	19,0
12	Жизнерадостность	21,3	Прислушиваться к мнению другого	20,1

В результате исследования, проведённого среди учащихся младшего подросткового возраста (12–14 лет), была выявлена специфика структуры их

инструментальных ценностей, отражающая особенности личностного и социального развития в младшем подростковом возрасте. Наиболее высокую позицию в рейтинге заняла ценность «Дисциплинированность» (19,0% респондентов). Результат можно интерпретировать как предположение того, что в рассматриваемый возрастной период сохраняется выраженная ориентация на внешние нормативные требования и социально одобряемые формы поведения. Ценность «Не отступать перед трудностями» (19,7%) занимает одну из лидирующих позиций, что отражает важность для младших подростков таких качеств, как настойчивость, упорство и способность преодолевать препятствия.

Отвергаемыми в структуре инструментальных ценностей оказалась «Жизнерадостность» (21,3%), что может свидетельствовать о сниженной ориентации на позитивное восприятие действительности у младших подростков. Эмоциональная сфера младших подростков характеризуется нестабильностью, повышенной чувствительностью и склонностью к драматизации переживаний, что потенциально снижает приоритет ценностей, связанных с лёгкостью и беззаботностью. Кроме того, в подростковой субкультуре нередко доминируют модели поведения, в которых выраженная жизнерадостность уступает место демонстрации серьёзности или протестных настроений.

Таким образом, структура инструментальных ценностей младших подростков демонстрирует противоречивое сочетание: выраженная ориентация на социальное соответствие ("Дисциплинированность") и преодоление трудностей как способ самоутверждения ("Не отступать перед трудностями") соседствует с активным стремлением к росту ("Развитие способностей") и при этом – заметным снижением значимости позитивного эмоционального фона ("Жизнерадостность").

На первом месте по важности для старших подростков оказались ценности «ЗОЖ» (13,2 %). Можно предположить, что старшие подростки связывают заботу о здоровье не только с физическим благополучием, но и с привлекательностью внешнего вида, что подтверждает телесно-ориентированный характер самоопределения в период пубертата.

Второе место занимают ценности «Оказывать внимание другому человеку» (19,0). Вероятно, это связано с расширением сферы межличностных отношений, характерного для старшего подросткового возраста. Третьей по значимости является ценность «отвечать за поступки» (18,6%). Это может указывать на рост уверенности и ответственности.

Наименее значимыми в структуре ценностей оказались «право другого человека иметь свое мнение» (18,2%), «прислушиваться к мнению другого» (20,1%), а также «жизнерадостность» (19,0%). Это может быть ориентацией на собственные интересы и приоритеты.

Таблица 3 - Таблица сопряженности терминальных ценностей среди подростков (12–17 лет, n=515)

№	Ценность	Значение Хи- квадрат	ст.св.	Асимптотическая значимость (2- сторонняя)
1.	Хобби	1,08	1	,275
2.	Дружба	1,08	0,99	,252
3.	Семья	1,08	0,99	,252
4.	Активная жизнь	1,2	1,1	,242
5.	Здоровье	1,08	0,81	,024
6.	Будущая профессия	1,08	0,99	,252
7.	Материальное благополучие	0,96	0,88	,263
8.	Разностороннее развитие	1,2	1,1	,242
9.	Учеба	0,99	0,9	,242
10.	Социальный статус	1,2	1,1	,242
11.	Любовь	0,96	0,9	,313
12.	Досуг	0,87	0,8	,277

С помощью статистического метода χ^2 Пирсона было проверено, отличаются ли приоритеты старших и младших подростков: семья, дружба, здоровье, будущая профессия, материальное благополучие, активная жизнь, социальный статус, любовь, отдых и другие ценности между младшими (12–14

лет) и старшими (15–17 лет) подростками. Анализ охватывал такие ценности, как семья, дружба, здоровье, будущая профессия, материальное благополучие, активная жизнь, социальный статус, любовь, досуг и др.

Полученные значения χ^2 для всех ценностей находились в диапазоне от 0,87 до 1,2 при степени свободы от 0,8 до 1,1 и уровне значимости $0,024 < p < 0,313$. Это свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между возрастными группами по каждой отдельной терминальной ценности.

Полученные результаты позволяют предположить, что на вовлечённость подростков в социально-значимую деятельность могут влиять не столько отдельные ценности, сколько их сочетание. Для более глубокого понимания механизмов целесообразно использовать методы многомерного анализа и исследовать ранговые профили ценностей в разных возрастных группах.

Таблица 4 - Таблица сопряженности инструментальных ценностей среди подростков (12–17 лет, n=515)

№	Ценность	Значение Хи- квадрат	ст.св.	Асимптотическая значимость (2- сторонняя)
1.	Дисциплинированность	0,84	0,8	,358
2.	Право другого иметь точку зрения	0,75	0,72	,381
3.	Не отступать	0,96	0,81	,122
4.	Верить в себя	1,2	1,1	,242
5.	Культурное поведение	1,08	0,99	,252
6.	Доброжелательность	0,87	0,8	,277
7.	Отвечать за поступки	0,96	0,88	,263
8.	Развитие способностей	0,72	0,64	,230
9.	ЗОЖ	0,99	0,9	,242
10.	Оказывать внимание	0,84	0,81	,388
11.	Прислушиваться к мнениям	1,08	0,99	,252
12.	Жизнерадостность	0,79	0,72	,267

В таблице №6 приведены результаты критерия χ^2 для различных инструментальных ценностей подростков двух возрастных групп — младших (12–14 лет) и старших (15–17 лет).

Анализ значений χ^2 и асимптотической значимости (p-value) показывает, что по большинству ценностей уровень значимости превышает порог $p < 0,05$. Это означает, что статистически значимых различий между младшими и старшими подростками по данным параметрам не выявлено. Например, такие ценности, как «Дисциплинированность», «Право другого иметь точку зрения», «Не отступать» и другие, демонстрируют р-значения, указывающие на отсутствие значимых различий между возрастными группами.

Наиболее близкие к статистической значимости различия наблюдаются в ценностях «Ответственность за поступки» и «Жизнерадостность», однако и здесь значения р существенно выше 0,05, что не позволяет сделать вывод о достоверных возрастных различиях.

Следующей задачей нашего исследования выступило измерение мотивации к социально-значимой деятельности. Анализ пяти типов мотивов, побуждающих подростков участвовать в социально-значимой деятельности: личные, коллективистские, престижные, альтруистические и добровольно-принудительные. Для каждого мотива мы оценили средние значения, разброс показателей и форму распределения ответов — то есть, насколько они симметричны и как сильно отличаются от нормальной кривой. Результаты представлены в таблице №5.

Таблица 5 - Проверка нормальности распределения шкал методики «Мотивации к социально-значимой деятельности подростков»

№	Мотив	Параметры нормального распределения		Ассиметрия	Экссес	Асимп. знач. (двухсторонняя)
		Среднее	Стандартная отклонения			
1	Личные	11,8	2,66	,110	-,208	<0,01

2	Коллективистические	13,35	2,96	-,433	-,292	<0,01
3	Престижные	11,62	2,97	,182	-,375	<0,01
4	Альтруистические	12,17	2,65	-,126	,053	<0,01
5	Добровольно-принудительные	10,84	2,99	,037	-,146	<0,01

Результаты показали, что личные мотивы распределены относительно равномерно: у большинства участников они находятся на среднем уровне. Это означает, что личная выгода или личный смысл в участии присутствует у многих, но не является «двигателем» для большинства.

Коллективистские мотивы — желание действовать ради группы или общества — оказались смещёнными в сторону более высоких значений. Однако распределение «приплюснuto», что говорит о наличии двух разных групп: тех, кто сильно ориентирован на коллектив, и тех, кто практически не разделяет эту ценность. Это может создавать напряжение внутри команд, когда часть участников работает ради общего дела, а другая — действует по личным интересам.

Престижные мотивы, связанные с желанием получить признание или повысить статус, проявились у небольшой группы людей в очень высокой степени, тогда как у большинства они довольно умеренные или низкие. Это значит, что престиж может быть сильным стимулом для отдельных респондентов, но он не является универсальным инструментом мотивации.

Альтруистические мотивы — стремление помогать без ожидания выгоды — распределены почти симметрично и находятся на среднем уровне у большинства участников. В этом нет ярко выраженных «альтруистических мотивов», которые могли бы вдохновлять остальных, но и нет явного дефицита этой ценности.

Добровольно-принудительные мотивы — участие под давлением обстоятельств или в силу внешнего давления — оказались заметными у значительной части участников. Это тревожный результат: если внешнее давление исчезнет, мотивация таких школьников, скорее всего, быстро снизится,

что поставит под угрозу реализацию проектов.

В целом анализ показал, что в мотивационной структуре участников нет выраженного «срединного» слоя.

На рисунке №1 представлены процентные распределения мотивов к социально-значимой деятельности среди обучающихся подросткового возраста.

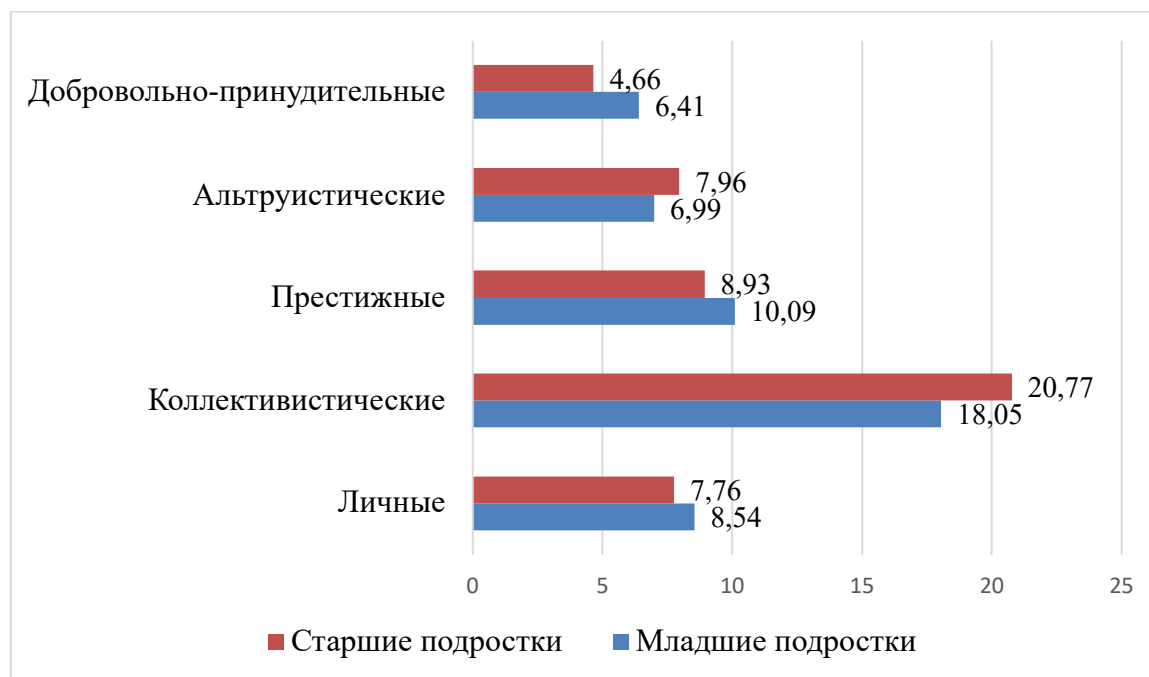


Рисунок 1 - Процентное распределение мотивов к социально-значимой деятельности среди обучающихся младшего и старшего подросткового возрастов (n=515)

В представленном графике отображены результаты исследования мотивации к социально значимой деятельности среди подростков двух возрастных групп: 12-14 лет и 15-17 лет. Выявлено минимальное снижение личных мотивов у старших подростков (7,76 %) по сравнению с младшими (8,54 %). Исходя из процентного соотношения, возможно предположить, что по мере взросления подростки могут начинать ориентироваться на те ценности, которые считаются приемлемыми в их ближайшем окружении (семья, близкие друзья), либо возможно предположить о некоторой стабильности личных мотивов при участии в социально-значимой деятельности. Одним из таких мотивов может выступать, к примеру, получение личных достижений и наград.

Коллективистические мотивы демонстрируют увеличение с 18,05% у

подростков 12-14 лет до 20,77% у подростков 15-17 лет. Это изменение может указывать на то, что старшие подростки начинают осознавать важность сотрудничества и взаимодействия с другими, что может быть связано со стремлением к совместному времяпрепровождению. Престижные мотивы также снижаются, с 10,08% в младшей группе до 8,93% в старшей. Но несмотря на минимальное снижение, возможно, престиж участия в социально-значимой деятельности остается актуальным для подростков, но усложняется в своей структуре. К примеру, результат участия (уровень мероприятия) может выступать как одно из видоизменения престижа участия.

Альтруистические мотивы остаются примерно на том же уровне в старшем подростковом возрасте (7,96 %). Можно предположить об устойчивости просоциальной мотивации в подростковом возрасте. Стремление к оказанию помощи и участие в общественно-полезной деятельности, по всей видимости, не только не ослабевают, но и могут демонстрировать тенденцию к постепенному усилению на протяжении всего периода подросткового возраста. Система воспитания и микросоциум, в котором культивируются гуманистические ценности и поощряется эмпатия, имеет определенную роль в закреплении и развитии альтруистических установок у молодых людей.

Актуальность добровольно-принудительной группы мотивов снижается в старшем подростковом возрасте (4,66%) и становится практически не учитываемой среди старших подростков.

Таблица 7 - Связь мотивов к социально-значимой деятельности и терминальных ценностей обучающихся подростков возраста (n=515, коэффициент Спирмена)

№	Мотив Ценность	Коэффициент корреляции
1.	Хобби	-,422**
2.	Дружба	-,127
3.	Семья	,010
4.	Активная жизнь	-,077

5.	Здоровье	,267
6.	Будущая профессия	-,277
7.	Материальное благополучие	,132
8.	Разностороннее развитие	-,307**
9.	Учеба	,120
10.	Социальный статус	,029
11.	Любовь	-,102
12.	Досуг	,093

Личные мотивы, такие как стремление к самореализации, показали отрицательную связь с терминальной ценностью хобби, что подтверждается коэффициентом (-0.422, при $p < 0,01$). Такое явление может объясняться тем, что подростки, сосредоточенные на личной самореализации, могут воспринимать хобби как нечто индивидуальное и не всегда готовы делиться своими увлечениями с другими или вовлекаться в совместные проекты. Они могут считать, что время, потраченное на хобби, лучше использовать для достижения собственных целей, что приводит к снижению интереса к социальным инициативам. Показатель «Разностороннее развитие» (коэффициент -0.307, при $p < 0,01$) указывает на тенденцию. Подростки, ориентированные на личные достижения, могут уделять меньше внимания многогранному развитию, что ограничивает их горизонты и возможности для саморазвития. Остальные терминальные ценности не показали связь с мотивами к социально-значимой деятельности у подростков.

При изучении результатов использования коэффициента Спирмена к группе инструментальных ценностей не было выявлено значимых корреляционных связей с мотивами к социально-значимой деятельности.

Заключение

Проведённый анализ терминальных и инструментальных ценностей у младших (12–14 лет) и старших (15–17 лет) подростков с использованием критерия χ^2 Пирсона показал, что статистически значимых различий между

возрастными группами по большинству параметров не выявлено. Значения χ^2 для всех изучаемых ценностей находились в пределах от 0,72 до 1,2, а уровень значимости (p-value) во всех случаях превышал порог $p < 0,05$, что свидетельствует об отсутствии достоверных возрастных различий. Это позволяет говорить о относительной стабильности ценностных ориентаций в подростковом возрасте. Базовые жизненные ориентиры — семья, дружба, здоровье, дисциплинированность, ответственность, уважение к мнению других, доброжелательность — сохраняют свою значимость от 12 до 17 лет, не подвергаясь существенным количественным изменениям. Вероятно, формирование этих ценностей происходит либо в более ранние периоды, либо позже в юношеском возрасте.

Несмотря на отсутствие статистически значимых различий в терминальных и инструментальных ценностях, важно отметить, что качественные изменения могут происходить в интерпретации и приоритетах этих ценностей. Это свидетельствует об относительной стабильности ядра ценностной системы на протяжении всего изучаемого возрастного периода. Следует рассматривать подростковый возраст, вероятно, не столько как время первичного становления ключевых жизненных ориентиров, сколько как фазу их закрепления. Полученные результаты свидетельствуют о том, что подростковый возраст (12–17 лет) характеризуется сохранением структуры ценностей происходит перестройка их иерархии (смещение от семьи к дружбе и автономии, рост значимости ответственности и социальной направленности) и мотивации социальной активности (снижение индивидуалистических и внешних мотивов, рост коллективистских и альтруистических установок). Эти изменения отражают процесс социально-психологического созревания личности, ее переход к большей самостоятельности и интеграции в социум.

Литература

1. Анисимова, Ю.Н., Хуснутдинова, Р.Р., Каменева, Г.Н. (2024) Ценностные ориентации подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15 (5 SE-2), 645-664.

2. Батова, А.С. (2016) Выявление мотивов участия школьников в коллективных делах класса. *Студенты - будущие педагоги об актуальных проблемах теории и практики образования: Материалы ежегодной всероссийской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, посвященной 85-летию МГОУ (60-62)*. Москва: Московский государственный областной университет.

3. Воронова, А.Г. (2016) Становление жизненной позиции подростка через ценностные ориентиры. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 5 (4 (17)), 98-100.

4. Кукушкина, Ю.А. (2020) Увлечение компьютерными играми: возможности и ограничения психологической помощи подросткам. *Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности: сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 14–16 апреля 2020 года. Институт общественных наук РАНХиГС; НИУ ВШЭ; Московская высшая школа социальных и экономических наук.* – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 107-110.

5. Ланцова, С.В. (2024) Психологические детерминанты формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15 (6-2), 332-350.

6. Министерство просвещения Российской Федерации. (2021) Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утверждён приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286).

7. Певная, М.В., Минченко, Д.В., Белов, А.А. (2023) Мотивация в саморегуляции волонтерской деятельности молодежи. *Наука. Культура. Общество*, 29 (3), 53-68.

8. Песков, В.П. (2017) Возрастные особенности становления представлений у школьников и студентов. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 4(72), 141-152.

9. Приоритетные направления современной психологии и педагогики: Коллективная монография (2023) Л.А. Абросимова-Романова, А.В. Антоновский, Е.В. Астапенко, А.С. Лукина. Тверь: Тверской государственный университет. – 223 с.
10. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебное пособие (2024) Наумова Д.В., Ясвин В.А., Мартыанова Г.Ю., Цаплина О.В., Ключко О.И., Павленко Т.А., Егоров И.В., Листик Е.М., Курганова Е.А., Фризен М.А., Морева О.Л., Кукушкина Ю.А., Егорова Т.Н., М.: Изд-во «Юрайт», 414 с.
11. Суннатова, Р.И., Сидорова, Я.С. (2024) Особенности личностного ресурса, определяющие жизнестойкость в юношеском возрасте. *V Традиционная Международная научно-практическая онлайн-конференция «Инновации в системе образования: новые горизонты для молодежи в науке, технологиях и бизнесе», посвященная 270-летию МГУ имени М.В. Ломоносова.* Ташкент.
12. Суннатова, Р.И. (2024) К вопросу диагностики действенного и эмоционального компонентов эмпатии у подростков. *Современное образование*, 7 (140), 25-32.
13. Сухоносков, А.П. (2015) Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса. *В сборнике: Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет*, 361–365.
14. Gestsdottir, S., Lerner, R.M. (2020) Positive youth development in 2020: Theory, research, programs, and the promotion of social justice. *Journal of Youth Development*, 15(6), 1–15.
15. Metzger, A., Wray-Lake, L., Syvertsen, A.K. (2020) How adolescents' value orientations relate to civic engagement: Longitudinal evidence from the United States. *Developmental Psychology*, 56(11), 2048–2062.
16. Rokeach, M. (1973) The nature of human values. Free Press.

17. Schwartz, S.H. (2012) An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–20.
18. Schwartz, S.H., & Sortheix, F.M. (2018) Values and subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 63–78).



УДК 372.3/4

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО СОЦИАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сухова Е. И.

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор департамента педагогики*

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SuhovaE@mgpu.ru

Заметайло Н.Г.

методист

Коммунальное государственное казенное предприятие

«Ясли-сад» Болашақ» отдела образования города Лисаковска»

Управления образования акимата Костанайской области

Казахстан, г. Лисаковск

n.zametailo@yandex.kz

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты организации методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций/учреждений по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников. Обосновывается необходимость перехода от традиционных форм методической работы к адресному, практико-ориентированному сопровождению, основанному на диагностике профессиональных затруднений. Представлены современные формы и методы работы (тренинги, мастер-классы, метод медиации), обеспечивающие повышение профессиональной

компетентности педагогов и, как следствие, положительную динамику социально-коммуникативного развития старших дошкольников.

Ключевые слова: методическое сопровождение, социально-коммуникативное развитие, старшие дошкольники, профессиональная компетентность, организационно-педагогические условия.

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS OF PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ON THE SOCIO-COMMUNICATIVE
DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS

Sukhova E. I.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

SuhovaE@mgpu.ru

Zametajlo N.G.

*Methodologist
Communal State State Enterprise
"Nursery-garden" Bolashak" Department of Education of the city of Lisakovsk"
Department of Education of the Akimat of the Kostanay region
Kazakhstan, Lisakovsk
n.zametailo@yandex.kz*

Abstract. *The article discusses the key aspects of organizing methodological support for teachers of preschool educational organizations/institutions for the socio-communicative development of older preschoolers. The necessity of transitioning from traditional forms of methodological work to targeted, practice-oriented support based on diagnostics of professional difficulties is substantiated. Modern forms and methods of work (trainings, master classes, and the method of mediation) are presented, which*

ensure the improvement of professional competence of teachers and, as a result, the positive dynamics of socio-communicative development of older preschoolers.

Keywords: *methodological support, socio-communicative development, senior preschoolers, professional competence, organizational and pedagogical conditions.*

Введение

Социально-коммуникативное развитие является одним из пяти основных образовательных направлений Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и закладывает основу для успешной социализации и готовности ребенка к школе (Лисина, 1986). Именно в старшем дошкольном возрасте происходит формирование основ произвольного, межличностного общения и активное усвоение социальных норм поведения в окружающем социуме.

Современные реалии дошкольного образования (введение ФГОС ДО, ФОП ДО, технологизация учебно-воспитательного процесса, цифровизация образовательной среды и др.) повысили требования общества к качеству образования, начиная с дошкольного возраста, что подчеркивает важность создания в каждой образовательной организации системы методического сопровождения педагогов, которая помогала бы воспитателям комфортно адаптироваться к изменениям, заполнять пробелы в знаниях и улучшать профессиональные навыки для обеспечения качественного образования, в связи с чем, появляется необходимость формирования у них профессиональной компетентности и педагогического опыта для решения поставленных задач, касающиеся социально-коммуникативного развития детей, особенно старшего дошкольного возраста при подготовке их к школьному обучению.

Постановка проблемы

Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации рассматривается не просто в виде контроля старшего воспитателя за профессиональной деятельностью воспитателей, а как комплексная, опережающая и поддерживающая деятельность, направленная на устранение разрыва между требованиями Федерального государственного образовательного

стандарта дошкольного образования и реальной педагогической практикой работы воспитателей в детском саду.

Как отмечает Е.И. Сухова, «методическое сопровождение должно выступать не как контролирующая функция, а как адресная и опережающая поддержка профессионального роста педагога, основанная на анализе его реальных затруднений и ориентированная на практическое решение конкретных задач» (Сухова, 2023).

Необходимость такого сопровождения подтверждается основополагающим нормативным документом как «Федеральная образовательная программа дошкольного образования», определяющая социально-коммуникативное развитие как деятельность, направленную на «усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности» и развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками (Лисина, 1986).

В данном случае методическое сопровождение будет успешным, если оно охватывает ряд направлений, например: в дошкольной организации разрабатываются и реализуются традиционные и авторские образовательные программы, направленные на развитие коммуникативных навыков и социальных умений; в рамках методической работы старшим воспитателем организуются курсы повышения квалификации для педагогов; в методическом кабинете создается необходимая ресурсная база с методическими материалами и инструментами, включающая методические пособия, игры, видео материалы для занятий и другое. Практика работы с педагогами показывает, что важной составляющей является организация работы по обмену опытом на конференциях, круглых столах, методических семинарах, публикации статей в сборниках научных трудов и профессиональных журналах по направлению социально-коммуникативного развития дошкольников. Все перечисленные направления профессиональной деятельности педагогов необходимо регулярно отслеживать, т.е. проводить мониторинг, а оценку эффективности полученных результатов обязательно обсуждать с педагогами на методических объединениях

или семинарах. В этом и состоит особенность методического сопровождения педагогов в данной области дошкольного образования.

Вопросы исследования

Эффективная реализация обозначенной проблемы требует от педагога глубокого понимания возрастной психологии и овладения специфическими образовательными технологиями. По определению М.И. Лисиной общение рассматривается как «ведущий вид деятельности, через который ребенок познает мир и самого себя» (Лисина, 1986).

Отсюда следует, что педагог должен уметь не только организовать, но и насыщать содержанием сам процесс общения с воспитанниками, делая его развивающим, а именно старший воспитатель через систему мероприятий по работе с воспитателями организует методическое сопровождение данного процесса.

Результаты исследования

Для того чтобы методическое сопровождение педагогов было действенным, оно должно опираться на ряд принципов:

1. *принцип диагностической основы*, где отправной точкой должна стать диагностика, выявляющая адресные затруднения педагогов (например, в организации сюжетно-ролевой игры, в применении коммуникативных техник или в работе с конфликтными ситуациями).

2. *принцип практической направленности*, больше проводить практических занятий, на которых педагоги будут делиться своим профессиональным опытом, т.е. приобретать новые умения, а также отрабатывать в вариативных формах приобретённые уже навыки.

3. *принцип системности и рефлексии* – результаты методического сопровождения только тогда будут радовать педагогов, когда проводимые занятия осуществляются регулярно, а каждое мероприятие должно завершаться рефлексией и обсуждением для внесения корректив в дальнейший план работы.

Наиболее эффективными являются те формы работы, которые позволяют педагогу не только получить информацию, но и пережить новый

профессиональный опыт. Примером таких форм могут выступать:

-мастер-классы и семинары-практикумы, эти формы идеально подходят для освоения конкретных технологий (тема: «Сюжетно-ролевая игра как ключевое условие развития социальных компетенций», с целью обучения педагогов приемам усложнения сюжетов, введению ролевых диалогов и использованию игры для разрешения социальных проблем);

-акцент на игре, как подчеркивает Н.В. Тагильцева, именно игра является мощным инструментом социально-коммуникативного развития (Тагильцева, 2021);

-тренинги по медиации и эмоциональному интеллекту направлены на повышение психологической готовности педагога к работе с эмоциями и конфликтами (тема: «Педагог-медиатор: эффективные стратегии разрешения детских конфликтов», с целью обучения педагогов техникам активного слушания, использованию нейтральной позиции в конфликте и формированию у детей навыков *самостоятельного* поиска компромисса, поскольку именно социальная компетентность требует от ребенка умения справляться со сложными ситуациями, а старший воспитатель/методист совместно с психологом в процессе методического сопровождения способствуют обучению педагога, как не решать конфликт *за* детей, а вместе с ними;

-внедрение проектной деятельности, когда педагоги осваивают технологию, которая затем внедряется в работу с детьми. (например, проведение мероприятия с созданием творческих групп по разработке коллективных детских проектов («Наш дружный детский сад») с целью отработки педагогами навыков организации совместной деятельности, где дети учатся договариваться, распределять роли и принимать общее решение, что, по мнению З.М. Богуславской, является ключевым в социально-коммуникативном развитии: «формирование коммуникативных умений у детей должно происходить через их активное включение в совместную практическую и познавательную деятельность» (Богуславская, 2019).

Заключение

Таким образом, эффективное методическое сопровождение педагогов — это не разовое мероприятие, а трехэтапная система (диагностика - апробация - контроль и коррекция). Внедрение адресных, практико-ориентированных форм работы позволяет методической службе дошкольной образовательной организации/учреждению обеспечить рост профессиональной компетентности педагогов. Конечным результатом этого процесса может выступать не только разработка Методического пособия/методических рекомендаций (продукта проекта), но и самое главное — положительная динамика в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников, полностью соответствующая целевым ориентирам ФОП ДО.

Литература

1. Богуславская, З.М. (2019) Социальное развитие дошкольников: теория и практика. М.: Владос.
2. Лисина, М.И. (1986) Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика.
3. Сухова, Е.И. (2023) Модели методического сопровождения педагогов ДОУ в условиях обновления ФОП ДО. *Педагогическое образование*, 2023, 2, 118–124.
4. Тагильцева, Н.В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в игре. *Дошкольное образование*, 2021, 4. 45–52.
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Утверждена приказом Минпросвещения РФ от 25.11.2022 № 1028. «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования».

Получено

с

<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=ml59l1x2gm617090696>



УДК 1174

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хуай Юйфэй

аспирант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

734246221@qq.com

Аннотация. В статье рассматривается эволюция понятия поликультурной коммуникации в контексте современного языкового образования. Современное общество отличается культурным многообразием и глубоким взаимопроникновением культур, поэтому традиционная модель монокультурного образования устарела. Автор прослеживает происхождение и сущностные характеристики поликультурной коммуникации, сравнивает ее основные отличия от межкультурной коммуникации. В исследовании использованы три метода: анализ научной литературы, сравнительный анализ и анализ интеллектуальных карт. Автор анализирует педагогическое значение поликультурной коммуникации для подготовки преподавателей русского языка. Поликультурная коммуникация обновляет цели подготовки, систему знаний и педагогические модели преподавателей русского языка. Она помогает будущим преподавателям стать посредниками российско-китайского культурного обмена. Данное исследование совершенствует систему языкового образования и способствует развитию сотрудничества и обмена в гуманитарной и образовательной сферах между Россией и Китаем.

Ключевые слова: поликультурная коммуникация, современное языковое образование, межкультурная коммуникация, подготовка преподавателей

русского языка, российско-китайский культурный обмен.

THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF «MULTICULTURAL
COMMUNICATION» IN THE CONTEXT OF MODERN LANGUAGE
EDUCATION

Huai Yufei

graduate student

Moscow City University

Moscow

734246221@qq.com

Abstract. *This paper mainly discusses the evolution of the concept of multicultural communication in the context of modern language education. Modern society features cultural diversity and deep integration, and the traditional single-culture education model has become outdated. This paper sorts out the origin and essential characteristics of multicultural communication, and compares its core differences with intercultural communication. This paper adopts three research methods: literature analysis, comparative analysis and mind map analysis. It also analyzes the teaching value of multicultural communication for the training of Russian language teachers. Multicultural communication can update the training objectives, knowledge system and teaching mode of Russian language teachers. It enables future Russian language teachers to become mediators of Sino-Russian cultural exchanges. This study can improve the language education system and promote cooperation and exchanges between China and Russia in the humanities and education fields.*

Keywords: *multicultural communication, modern language education, intercultural communication, training of Russian language teachers, Sino-Russian cultural exchanges.*

Введение

Современное общество характеризуется беспрецедентным уровнем культурного разнообразия и взаимопроникновения, что актуализирует

пересмотр целевых ориентиров образования. Традиционная монокультурная парадигма обучения, ориентированная на передачу единого культурного кода, перестает отвечать потребностям личности и социума, функционирующих в условиях полилога культур. Классические исследования в области межкультурной коммуникации, долгое время доминировавшие в педагогическом дискурсе, преимущественно базировались на бинарной оппозиции «свой — чужой», фокусируясь на выявлении различий между двумя контактирующими культурами. Однако в современных реалиях индивид все чаще оказывается под перекрестным влиянием множества культурных сред одновременно, что делает дихотомический подход недостаточным для описания и анализа возникающих коммуникативных ситуаций.

Ответом на данный теоретический и практический запрос стало формирование понятия «поликультурная коммуникация», которое в последние годы приобретает статус одного из ключевых компонентов современного языкового образования. В отличие от межкультурной коммуникации, поликультурная коммуникация рассматривает взаимодействие не как встречу двух изолированных культур, а как процесс, происходящий в пространстве культурного многообразия, где участники являются носителями множественных идентичностей.

В настоящей статье предпринимается попытка проследить генезис понятия «поликультурная коммуникация», выявить его сущностные характеристики и определить концептуальные отличия от смежного понятия «межкультурная коммуникация». Методологическую основу исследования составили анализ научной литературы, сравнительный анализ понятийного аппарата, а также анализ интеллектуальных карт, позволяющий визуализировать структуру восприятия культурных взаимовлияний в образовательной среде. Особое внимание уделяется значению поликультурной коммуникации для профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка. Цель статьи — обосновать ключевую роль поликультурной коммуникации в обновлении содержания языкового образования и предложить теоретические

основания для совершенствования системы подготовки педагогических кадров в данной области.

Методы исследования

В исследовании используются три основных метода: теоретический анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод и анализ интеллектуальных карт. В рамках теоретического анализа научной литературы проведено изучение трудов таких ученых, как Э. Холл, Д. Спринг, В.В. Серикова, Лю Чан, Си Чжэньсинь и др. Для анализа интеллектуальных карт привлечены результаты исследований Тянь Шишу. Материалами исследования служат научные труды вышеперечисленных ученых, а также материалы исследований Тянь Шишу, связанные с разработкой и анализом интеллектуальных карт.

Результаты исследования

Понятие поликультурной коммуникации не возникло спонтанно – оно выросло из междисциплинарных исследований на стыке педагогики, психологии, культурологии и лингвистики. На ранних этапах научных исследований основной акцент делался на межкультурной коммуникации, изучение которой велось вокруг различий и взаимодействия различных культур. На рубеже XX–XXI вв. идеология компетентностного подхода в образовании и парадигма личностно-ориентированного обучения оказали глубокое влияние на мировую образовательную среду, что привело к кардинальному изменению понимания готовности к коммуникации в научном сообществе. Было выявлено, что исследовательский подход к межкультурной коммуникации имеет явные ограничения и не соответствует современному состоянию культурной коммуникации в обществе. Таким образом, научный интерес переместился с однонаправленного культурного взаимодействия на коммуникативное поведение в условиях переплетения нескольких культур, и именно в этом процессе постепенно формировалось понятие поликультурной коммуникации. Изначально поликультурная коммуникация была лишь периферийным предметом образовательных исследований, но с углублением гуманитарного

сотрудничества между Россией и Китаем она постепенно стала ядровым элементом в подготовке преподавателей русского языка.

Поликультурная коммуникация обладает ярко выраженными существенными характеристиками, которые отличают ее от межкультурной коммуникации, при этом основные особенности проявляются в восприятии культуры и коммуникативного поведения. Так, поликультурная коммуникация рассматривает культуру как динамичную, многообразную и взаимопроникающую систему, не сводя ее к статичной, однородной сущности с четкими границами, и признает возможность интеграции культурной идентичности человека. Культурная идентичность индивида, участвующего в поликультурной коммуникации, обладает многообразием и ситуационностью: человек может одновременно обладать несколькими культурными идентичностями, которые изменяются в зависимости от коммуникативной ситуации.

Ядром поликультурной коммуникации является взаимодействие и совместное творчество: участники коммуникации больше не осуществляют одностороннюю адаптацию, а через диалог обмениваются мнениями и совместно конструируют смысл коммуникации.

Поликультурная коммуникация требует от участников рефлексивности: коммуникатор должен сначала познать и проанализировать свою собственную поликультурную принадлежность, а затем на этой основе взаимодействовать с другими субъектами поликультурной коммуникации, что в целом формирует сетевую структуру коммуникации.

Полная система поликультурной коммуникации включает четыре взаимопроникающих и неделимых компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-поведенческий и рефлексивно-оценочный, которые совместно обеспечивают эффективное коммуникативное поведение в поликультурной среде.

Таким образом, главное отличие поликультурной коммуникации от межкультурной состоит в том, что она рассматривает культуру как нечто

изменчивое и подвижное, признает за человеком право иметь несколько культурных идентичностей, которые могут меняться в разных ситуациях, строится на равном диалоге и совместном творчестве, требует от участников осознания собственной культурной сложности и опирается на четыре взаимосвязанных компонента: мотивы и ценности, знания, умения и способность к самоанализу.

Межкультурная и поликультурная коммуникация имеют существенные различия по ряду ключевых категорий, которые четко проявляются в четырех основных измерениях.

Первое измерение – это модель культуры. Межкультурная коммуникация рассматривает культуру как стабильную, однородную и четко очерченную самостоятельную сущность (например, отдельно выделяемая китайская или русская культура). Поликультурная коммуникация же представляет культуру как динамичную, многообразную и взаимопроникающую систему, допуская интеграцию культурной идентичности человека.

Второе измерение – целевой фокус. Основная цель межкультурной коммуникации – обеспечить адаптацию коммуникатора к чужой, заранее определенной культуре, минимизировать культурный шок и в итоге достичь эффективного общения с представителями другой культуры. Цель поликультурной коммуникации – обеспечить эффективное взаимодействие участников в сложной поликультурной среде, с основным акцентом на совместном творчестве, равноправном диалоге и совместном конструировании смысла коммуникации.

Третье измерение – структурная характеристика. Межкультурная коммуникация имеет линейную структуру, которая обычно следует пути: «изучение определенной культуры → формирование толерантности к данной культуре → освоение навыков общения с представителями этой культуры». Поликультурная коммуникация имеет сетевую и рефлексивную структуру, где основным этапом является «познание собственной поликультурной

принадлежности → взаимодействие с другими субъектами поликультурной коммуникации на этой основе».

Четвертое измерение – профессиональное применение для преподавателей русского языка. Межкультурная коммуникация требует от преподавателей русского языка только способности объяснять китайским студентам культурные особенности России, предвидеть и предотвращать культурные недоразумения при общении между китайцами и русскими. Поликультурная коммуникация же требует от преподавателей создания в аудитории поликультурного пространства для общения, где переплетаются поликультурная среда России, многообразие китайской культуры по региональному и этническому признакам, формируя тем самым глобальный культурный контекст. При этом преподаватель сам выступает как координатор и стимулятор поликультурного общения.

Эволюция понятия поликультурной коммуникации оказала всестороннее влияние на подготовку преподавателей русского языка, приведя к важным изменениям в цели, содержании и модели образовательного процесса.

Это проявляется в следующем:

1. Появление нового позиционирования образовательной цели. Ранее подготовка преподавателей русского языка сосредотачивалась исключительно на освоении студентами базовых знаний по триаде «язык – литература – методика преподавания». С появлением понятия поликультурной коммуникации готовность к поликультурной коммуникации стала основной целью подготовки преподавателей русского языка. Основной акцент в образовательном процессе смещен на развитие поликультурной коммуникативной компетенции будущих преподавателей, позволяющей им выступать как мост между русской и китайской культурами и брать на себя ответственность за культурный обмен между двумя странами.

2. Появление новых требований к формированию системы знаний. Образовательная система требует от будущих преподавателей русского языка системного освоения знаний о поликультурной среде России, включая историческое развитие России как многонационального государства,

культурные особенности различных народов и современное социально-культурное состояние России. Преподаватели должны также глубоко понимать взаимосвязь между русским языком и русской культурой, четко осознавать свою собственную китайскую культурную идентичность, рефлексировать и отказаться от стереотипов относительно русской и китайской культуры, формируя объективное культурное восприятие.

3. Расширение содержания блока формирования компетенций. Помимо базовой компетенции по языковому преподаванию, в образовательный процесс включено целенаправленное развитие практической поликультурной коммуникативной компетенции будущих преподавателей – например, способности гибко адаптировать стиль коммуникации, эмпатически слушать собеседника, разрешать культурные конфликты и т.д. Одновременно развивается практическая поликультурная педагогическая компетенция, включающая выбор и адаптацию поликультурных учебных материалов, разработку межкультурных педагогических мероприятий, использование поликультурных педагогических методов, что позволяет преподавателям интегрировать идеи поликультурной коммуникации в учебный процесс.

4. Системное обновление образовательной модели. Идеи поликультурной коммуникации больше не представлены как отдельный курс, а интегрируются во все дисциплины программы подготовки преподавателей русского языка. В практические курсы русского языка добавляется культурно-семантический анализ языковых единиц; курсы страноведения отказываются от поверхностных описаний в стиле сопровождения туристических гидов; курсы методики преподавания трансформируются в поликультурную методику преподавания русского языка, а в психолого-педагогические курсы включаются модули по психологии поликультурной коммуникации. Кроме того, в ходе педагогической практики студентам ставятся специальные задачи по поликультурному преподаванию, а вузы повышают поликультурную коммуникативную компетенцию преподавателей, формируя системную и полную образовательную модель на принципе «влияние преподавателей на

студентов».

Заключение

Таким образом, становление понятия «поликультурная коммуникация» обусловлено объективными процессами современности: возрастающим взаимопроникновением культур и расширением масштабов межкультурного взаимодействия. Проведенный анализ позволяет заключить, что поликультурная коммуникация представляет собой качественно иное понятие по сравнению с межкультурной коммуникацией: она исходит из понимания культуры как динамичной, открытой и взаимопроникающей системы, а сам процесс коммуникации рассматривает не как одностороннюю адаптацию к чужой культуре, а как совместное сотворчество и диалогическое конструирование общих смыслов. В контексте подготовки преподавателей русского языка данное понятие приобретает ключевое значение, поскольку оно трансформирует традиционную модель обучения, выходящую за рамки преподавания языка, литературы и методики, и включает в нее целенаправленную работу с культурным многообразием, а также формирование у будущих педагогов особых коммуникативных компетенций. Подготовка, выстроенная на принципах поликультурной коммуникации, ориентирует будущих преподавателей на выполнение роли посредников между русской и китайской культурами, способных создавать в аудитории пространство подлинного культурного диалога. Тем самым она отвечает актуальным задачам гуманитарного сотрудничества между Россией и Китаем, способствуя формированию у молодежи способности к пониманию и уважению культурных различий.

Дальнейшая разработка проблемы видится в исследовании конкретных методических механизмов формирования готовности к поликультурной коммуникации в системе вузовской подготовки преподавателей русского языка, а также в изучении критериев и уровней сформированности данной готовности у будущих специалистов. Это позволит выстроить целостную педагогическую систему, обеспечивающую устойчивое развитие поликультурной

компетентности педагогов как основы для укрепления взаимопонимания между народами России и Китая в долгосрочной перспективе.

Литература

1. Banks, J. A. (2009) *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
2. Deardorff, D.K. (2006) The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 2006, 10(3), 241–266.
3. Hall, E.T. (1976) *Beyond culture*. Anchor Books. Получено с <https://www.penguinrandomhouse.com/books/98104/beyond-culture-by-edward-t-hall/>
4. Spring, J. (2015). *Globalization of education* (2nd ed.). Routledge. Получено с <https://www.routledge.com/Globalization-of-Education/Spring/p/book/9780415739434>
5. Козлова, А.Г. (2021) Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде. Издательство Челябинского государственного педагогического университета.
6. Лю, Ч. (2022). Формирование межкультурной ценностной идентичности студентов-педагогов русского языка в Китае в поликультурном контексте. *Мир иностранных языков*, 6, 78–85. Получено с <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49123678>
7. Сериков, В.В. (2000) *Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии*. Издательство «Перемена».
8. Серикова, В.В. (2020) Исследования многокультурной коммуникации в языковом образовании. *Российские педагогические издания*, 2000, 8(2), 112–120. Получено с <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44021567>
9. Си, Ч. (2023) Психологическая структура и пути формирования межкультурной коммуникативной готовности студентов-педагогов русского

языка в Китае. *Мир иностранных языков*, 2023, 5, 62–69. Получено с <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54128976>

10. Сунь, Ю. (2016) Межкультурная компетенция: ядровая цель иностранного языкового образования. *Исследования по иностранному языку и образованию*, 2016, 48(3), 426–435.

11. Тянь, Ш. (2021) Исследовательский прогресс и рефлексия поликультурного образования в Китае – анализ интеллектуальной карты на основе CiteSpace. *Форум педагогического образования*, 2021, 34(11), 40–46.

12. Фу, Л. (2020) Культурная эмпатия: психологическое основание межкультурной коммуникативной готовности студентов-педагогов русского языка в Китае. *Русская литература и искусство*, 2020, 3, 145–152.



УДК 811.161.1

«ГРАММАТИКА» МЕЛЕТΙΑ СМОТРИЦКОГО 1648 ГОДА КАК ИСТОЧНИК
СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ФОНЕТИКО-ГРАФИЧЕСКОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ

Штукарева Е.Б.

кандидат филологических наук, доцент Центра русского языка

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет

«МИСИС»

г. Москва

shtukareva@mail.ru

Крат С.А.

студент

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

kratsa460@mgpu.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме становления национальной лингвистической терминологии в историческом аспекте. На материале одного из первых грамматических учений – «Грамматики славенския правильное синтагма, потщанием Мелетия Смотрицкого», переизданном при Московском печатном дворе в 1648 году, рассмотрены дефиниции терминов двух частей учения «Орфография» и «Просодия», прослежено соответствие понятий в плане содержания терминам современной фонетики и графики.*

Ключевые слова: *грамматика, грамматическое учение, Мелетий Смотрицкий, фонетическая и графическая терминология, историческая фонетика.*

GRAMMAR" OF SMOTRITSKY'S MELETIUS OF 1648 AS A SOURCE OF
MODERN RUSSIAN PHONETIC AND GRAPHIC TERMINOLOGY

Shtukareva E. B.

assistant professor

National Research Technological University "MISIS"

Moscow

shtukareva@mail.ru

Krat S.A.

student

Moscow City University

Moscow

Annotation. *The article is devoted to the problem of the formation of national linguistic terminology in the historical aspect. Based on the material of one of the first grammatical doctrines, The Grammar of Slavonian Regular Syntagma, by the Indulgence of Meletius Smotritsky, republished at the Moscow Court in 1648, the definitions of the terms of the two parts of the doctrine "Spelling" and "Prosody" are considered, and the correspondence of concepts in terms of content to the terms of modern phonetics and graphics is traced.*

Keywords: *grammar, grammatical teaching, Meletiy Smotrytsky, phonetic and graphic terminology, historical phonetics.*

Важнейший памятник славянской лингвистической мысли XVII века – «Грамматика» Мелетия Смотрицкого – до настоящего времени не теряет своей актуальности для исследователей истории русского и других славянских языков. Будучи одним из первых описаний устройства и норм церковнославянского языка, это сочинение оказало огромное влияние на теорию языка, легло в основу современной церковнославянской орфографии, стало прототипом «Русской грамматики» М.В. Ломоносова 1755 г. и целого ряда других учебников славянских языков («Граматики или писменницы языка словенского...»

Афанасия Пузины 1634 г., «Грамматики славенския...» Федора Максимова 1723 г. и др.), фактический языковой материал, собранный в «Грамматике», нашел отражение и в лексикографической практике (например, в «Церковном словаре, или Использовании речений славенских древних, також иноязычных без перевода положенных в Священном Писании и других церковных книгах» П.А. Алексеева 1731–1801 гг. (Самарин, 2017).

Среди достижений Мелетия Смотрицкого как автора «Грамматики» отмечается составление первых орфографических правил, выделение словообразовательных типов, подход к выделению и описанию частей речи и парадигм их изменения, попытка дать определения понятию «падеж», установление двух спряжений и вида глагола (Кузовенкова, 2016). Значимость этого научного труда в становлении русской лингвистической системы отмечена исследователями еще в XIX в: «Смотрицкому принадлежит наша грамматическая терминология, отчасти измененная Ломоносовым, а в некоторых случаях до сих пор уцелевшая, несмотря на попытки Ломоносова изменить ее» (Засадкевич, 1883, с. 98).

Определить дефиниции предлагаемых М. Смотрицким терминов, выяснить особенности их функционирования, исследовать преемственность в современной науке – представляет не только познавательный интерес, что само по себе немаловажно, но и дает повод для размышления о путях развития лингвистической науки, роли и значении в этом развитии первых языковедов, для рассуждений о научной состоятельности или несостоятельности взглядов ученых различных эпох на язык и о перспективах совершенствования этих взглядов. Предметом настоящего исследования послужили термины разделов «Орфография» и отчасти «Просодия» второго московского издания «Грамматики», вышедшей в свет в 1648 г.

Первое издание грамматического учения вышло в г. Евье в 1619 г. под названием «Грамматики Славенския правильное Синтагма, потщанием Мелетия Смотрицкого». Представляя собой свод орфографических и грамматических правил, оно использовалось как руководство при изучении церковнославянского

языка в школах (Храпко-Магала, 2013). Из области теоретических построений это научное сочинение перешло в орфографическую практику и в процессе грекоориентированной книжной справы (Кузьминова, 2011а). Второе, переработанное, издание вышло в Москве по указанию царя Алексея Михайловича в 1648 г. уже без указания имени автора, перешедшего в униатство и объявленного отступником от православия, и было отредактировано справщиками Московского печатного двора Михаилом Роговым и Иваном Наседкой. По сравнению с первоисточником, здесь было заменено оригинальное авторское предисловие: новый, более объемный предтекст содержит многочисленные включения из Священного писания и обосновывает необходимость изучения грамматики как средства постижения божественной истины. Кроме того, московские редакторы устранили архаические явления, освободили грамматику от элементов классических греческого и латинского языков, на которые ориентировался Смотрицкий (например, правила употребления графических дублетов из латинского и греческого), переработали орфографические правила, изменили формы, характерные для югозападнорусского извода церковнославянского языка, на формы, соответствующие московской норме (Кузьминова, 2011). Из-за гонений на автора, третье издание «Граматики» Смотрицкого увидело свет в 1721 г. под редакцией Ф. Поликарпова и, по указанию Петра I, получило распространение в школах (Самарин, 2017).

Как все древнейшие руководства по языку, «Грамматика» открывается разделом «Орфография», где автор дает дефиниции (непосредственные или выявляемые из контекста) фонетическим и графическим понятиям, таким как **орфография, слог, писмя, препинание, ударение** (оно же **припетия**, или **просодия орфографийна**), предлагает оригинальную классификацию гласных и согласных букв и звуков (так, автор разделяет гласные на **самогласные** и **припряжногласные**; **долгие, краткие** и **двовременные/обоятные**; **двогласные, трегласные** и **четырегласные**; **свойственные** и **несвойственные**), среди согласных выделяет **полгласные** и **безгласные**; **изменяемые**, **таемые**,

обобщающие, странные, сугубые и сугубствующие), дает характеристику надстрочным знакам (ерок/паерок, оксия/острая, вария/тяжкая, периспомени/облеченная, исо/иссо, слитная/краткая, кроткая/тонкая, звательце, апостроф, титла, словотитла) и знакам препинания (запятая, точка, двоточие, подстолия, вопросная) и кодифицирует правила их употребления. Первая часть учения содержит и некоторые орфографические правила (например, о случаях написания букв **о** и **ѡ**, об употреблении прописных букв (**в**ящих **п**исмен), двух букв **н**, падежных окончаний, правописании греческих и латинских слов и др.), а также пунктуационные правила («*О месте точки*», «*О месте вопросная*» и др.). Заключает учение часть под названием «Просодия», посвященная описанию ударения (здесь обобщается и во многом дублируется информация из раздела «Орфография») и стихосложения (содержит характеристику слогов и информацию о стихотворных размерах).

Предлагая собственную классификацию гласных и согласных, самих терминов **звук** и **буква** Смотрицкий еще не вводит, оперируя синкретическим понятием **писмя**, обозначающим, с одной стороны, знак графический (букву), с другой – фонетический (звук). Такое неразличение буквы и звука свойственно для большинства подобного рода работ и более позднего времени, что в ряде случаев приводило к некорректности лингвистического описания. Уже в самом определении, данном **писме**, содержится синкретизм понятия «звук-буква»: «*Что есть писма; есть речения часть нераздельная. Колико есть писмен славяном; четьредесять*»¹, т. е. это далее неделимая часть слова.

Мелетий Смотрицкий использует достаточно широкий для своего времени круг термилируемых фонетико-графических понятий: мы обнаружили 58 терминов фонетики и графики, часть из которых позволяет выявить их явные (авторские) дефиниции, например, «*Орфография – есть часть грамматики первая, естество писмен, свойство их, слог, речение и слово со припетием и препинанием знати учащая. Орфография трое в себе содержит. Естество*

¹ Здесь и далее, цитируя «Граматику», для удобства восприятия мы используем современную графику, сохраняя лишь грамматические формы, используемые автором.

*писмен. Ударяние гласа. Препинание словес» или «Что есть **словес препинание**; есть речи начертанием различных в строце знамен, разделение»; «Что есть **писмен естество**; есть коегождо письмене достолепное начертание».*

Другая часть терминов (их 33) имеет контекстуальные определения. Так, термин **свойственная** употреблен Смотрицким по отношению к двогласным письменам, заимствованным из греческого и латинского, а **несвойственная** – к собственно славянским: *«Свойственная от греков взятая, **аї еї ої**. Славяны не употребляемым оставленным суть **ав еу ж оу**. Славенски же едино, **ы**. Несвойствена вся славянам суть приискрена и своя им, яже суть **ай ей еу иу їу оуй ый ѣй ай юй жй ѡй вй**». Свойственными и несвойственными, по Смотрицкому, могут быть лишь двогласные писмена, т.е. обозначающие два звука, дифтонги (**ий, ой, ый, ай**) или состоящие из элементов двух букв (**ы, оу, ю** и др.) – еще один пример неразличения буквы и звука.*

Также из контекста становится ясным, что такое запятая: *«О месте **запятая**. Полагается запятая отдохом в мале глаголемое, идеже восторгается и препинается, иже несовершену речь творит».*

В числе знаков препинания в грамматике указываются также **подстолия** и **вопросная**, обозначаемые одним знаком (;), характеризуя случаи употребления этого знака автор уже упоминает только **вопросную** *«О месте **вопросная**. **Вопросная** полагается в конце глаголений вопрошательных».* Таким образом, читатель должен сам сделать вывод о тождественности знаков **подстолия** и **вопросная**.

Совсем не дает определения М. Смотрицкий гласным звукам (буквам), лишь перечисляя их, а также такому важнейшему для фонетической науки понятию, как **слог**, лишь указывая, из скольких букв он может состоять: *«Слог бывает с **писмен**. Есть же слог дву или многих **писмен** сложение или единого **гласного движение**».*

Сопоставительный анализ фонетико-графических терминов, используемых в анализируемом издании, и современной терминологии дал

следующие результаты. Из 58 терминов, встретившихся в «Грамматике», только 15 и в той или иной степени соотносятся с современными в плане выражения и содержания (**апостроф, гласная, двоточие, диффонг, долгая, запятая, краткая, орфография, паерок, просодия, слог, согласная, титла, точка, ударение**). Остальные 43 в современной науке отсутствуют (**безгласна, вящшия, двовременная, двогласная, дебелое, изменяемая, кроткая, обоящающая, общая, писмя, полгласная, припряжногласная, припетие, странная, сугубая, сугубствующая, таемая, тихая, трегласная, четырегласная** и др.).

Причинами исчезновения этих терминов явилось вытеснение их другими: **вопросная/подстолия** – **вопросительный знак**, **препинания строчная** – **знаки препинания**, **вящшия** – **большая (строчная) буква**, **дебелое (окончание)** – **твердый (звук)**, **тонкое (окончание)** – **мягкий (звук)**. Целый ряд терминов исчез по той причине, что современная наука различает понятия «буква» и «звук», в то время, как в «Грамматике» 1648 г. **писмя** существует как обозначение неделимого понятия «буква-звук», что не актуально сегодня, а за словом **письмо** закрепилось другое значение; **самогласна** (так называются гласные, имеющие звуковое значение) и **припряжногласна ъ и ь** (сами звука не обозначают, а в слогах всегда употребляются с согласными: «*в слогах же согласным припряжена*»); термин **общая**, или **двовременная**, обозначающий гласные звуки, которые могут иметь как долгое, так и краткое количество, помимо того, что современная наука обходится терминами **долгий** и **краткий звук**, также не может быть употреблен по отношению к различающимся сегодня буквам и звукам. Графические и звуковые свойства одновременно передаются и термином **двогласна**: автор не дает дефиниции, но употребляет термин по отношению к буквам, представляющим единый графический знак, передающий два звука, например **ѡ**, или букв, состоящих из двух элементов **Ѣ**.

Многие термины не сохранились, поскольку обозначали понятия, не имевшие отношения к русскому языку, и были лишь заимствованы Смотрицким из греческих грамматик: названия надстрочных знаков – **вария/тяжкая**,

звательце/кроткая, тихая/тонкая, исо/иссо, оксия/острая), периспомени/облеченная/камора) и др. Термин **дасия**, или **слитная**, **краткия** употреблен по отношению к надстрочному знаку над буквой **и**, необходимость в котором исчезла вместе с появлением названия буквы «и краткое». Приведенные примеры иллюстрируют, с одной стороны, скованность М. Смотрицкого античной грамматической традицией, с другой – показывают и долю его самостоятельности, ведь он сопровождает греческие термины собственно славянскими синонимами.

Термины, описывающие различные типы букв (звуков), не прижились позднее во многом из-за ненаучности предлагаемой Смотрицким классификации. Так, он делит согласные на **полгласны**, относя к ним **ж, з, л, р, с, ц, ч, ш, щ, з, џ** (*«яко более гласят»*), и **безгласны б, в, г, д, к, п, т, ф, х** (*«яко менее гласят»*). Можно предположить, что автор делает попытку классификации по сонорности-шумности. Но при этом он не выдерживает единого основания деления, относя к полгласным **с, ц, ш, щ**, а также **з, џ**, обозначающие сочетания двух глухих согласных звуков. Подтверждение нашему предположению находим в работе И.А. Бабаева, который отмечает противоречие между понятиями, обозначенными родовым термином **согласна** и видовым **полгласна** и **безгласна** (согласные не имеют голоса, при этом последние более и менее гласят) [Бабаев, 2009, с. 10].

Кроме того, среди согласных М. Смотрицкий выделяет **сугубые** (древнерусское «двойные») **з, џ** и **сугубствующие ж, ч, ш, щ** – *«приобретающие силу сугубых»* – однако, на основе какого принципа, делает это, не представляется возможным определить. В.В. Колесов называет классификацию согласных Смотрицкого «поэтической», а термины «терминами поэтической техники», так как введены они с целью обозначить различия звуков, используемых в стихосложении. Однако эта поэтическая классификация не имеет выходов в фонетическую характеристику звуков [Колесов, 1999].

Не закрепился в науке и предложенный Смотрицким термин **изменяемая согласная**, который он дает без определения, приводя лишь перечень таковых (г, к, х, ц, ж, ч, ш) и примеры, иллюстрирующие процесс их изменения в отдельных словоформах (**друг – друзе**). В современной науке такие согласные принято называть чередующимися.

В плане содержания только два термина совпадают по дифференциальным признакам с современными: **словес препинание** – для обозначения разделения слова при написании на разных строках, и **паерок**, или **ерик**, **ерок** – надстрочный знак для исчезнувшего редуцированного в конце слова и односложных словах (предлогах). Значение большинства терминов сузилось, стало более конкретным, определения их в современной науке включают больше дифференциальных признаков. Например, **двоточием** М. Смотрицкий называет знак препинания, используемый при остановке после произнесения выражения, законченного по мысли, точкой – знак препинания, обозначающий конец высказывания, **вопросной** – знак препинания, употребляющийся в конце вопросительных предложений, тогда как современная графика и пунктуация уточняют конкретные случаи употребления данных знаков.

Результаты исследования бесспорно подтверждают значение труда Мелетия Смотрицкого для становления русского языкознания, в нем заложены основы формирования фонетико-графической терминологии. Несмотря на то что во многих случаях очевидно влияние сложившейся античной научной традиции, приведшее к некоторой «искусственности» терминов, многие термины и их определения (явные или неявные) соответствуют современным фонетическим единицам и представлениям о них (см. приведенные выше 15 терминов, а также метафорические термины **дебелое (ѡкончаніе)** – твердый конечный согласный звук, твердость которого обозначена буквой **ѣ** (сравн. **веляризованный/твердый/согласный**) и **тонкое (ѡкончаніе)** – конечный согласный звук, мягкость которого обозначалась буквой **ѣ** (сравн. **палатализованный/мягкий/согласный**)).

Литература

1. Бабаев, И.А. (2009) Понятия звука и буквы в период формирования русской фонетической терминологии. *Известия Уральского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки*, 2009, 1/2 (63), 6–14.
2. Засадкевич, Н.Н. (1883) Мелетий Смотрицкий как филолог. Одесса: Тип. П. Францова.
3. Колесов, В.В. (1991) Развитие лингвистических идей у восточных славян эпохи Средневековья. *История лингвистических учений. Позднее Средневековье*. СПб.: Наука, 1991, 208–255.
4. Кузовенкова, А.И. (2016) К истории грамматической традиции: «Грамматика» Мелетия Смотрицкого 1619 года. *Филологические науки. вопросы теории и практики*, 2016, 2-1 (56), 124–127.
5. Кузьминова, Е.А. (2011) Коррекция системы норм грамматики Мелетия Смотрицкого 1619 г. в грамматике 1648 г. *Вестник Московского университета. Серия Филология*, 2011, 6, 84–94.
6. Кузьминова, Е.А. (2011а). Орфографическая программа Мелетия Смотрицкого и ее отражение в грамматике 1648 года. *Мир науки, культуры, образования*, 2011, 3 (28), 254–259.
7. Самарин, Д.А. (2017). «Грамматика» Мелетия Смотрицкого как предтеча русских лингвистических концепций XVIII–XIX вв. *Вестник Череповецкого государственного университета*, 2017, 5, 110–114.
8. Храпко-Магала, М.В. (2013). Мелетий Смотрицкий и его «Грамматики Славенския правильное Синтагма». *Русский язык в школе*. 2013, 12, 75–80