



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **НОМІNUM**

№2

2026 год





IDC 37

CULTURAL DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT
(ON THE EXAMPLE OF V.A. SUKHOMLINSKY'S SCHOOL OF JOY)

Andreeva Yu.V.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Humanities and Natural Sciences

Russian Institute of Cooperation

Bashkir Cooperative Institute (branch)

Ufa

andreeva_u_v@insto.ru

Annotation. *This study is based on the method of modeling educational systems of the past. Such systems were proposed by J.A. Komensky, J. Korczak, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, and other prominent educators of the past and present. The article provides a clear and detailed theoretical analysis of his works, identifying the main provisions and principles, as well as the ideas and methodological recommendations of his pedagogy. The study is based on the typology of the «educational environment», which consists of four types identified in the pedagogical works of J. Korczak by the contemporary Russian researcher V. Ya. Yasvin. It has been established that Sukhomlinsky's educational model belongs to the ideological vector educational model, which is only possible in conditions of creativity, freedom, and activity. Moreover, individual values are of primary importance; awareness and independence in learning are the key qualities of children who received pedagogical support from V. Sukhomlinsky in his «School of Joy». The pedagogical principle of love and respect for the child, who needs freedom of self-expression, provides an opportunity for the individual to grow and learn about the world not only in the school classroom, but also during outdoor activities and educational sessions outside the school, where fairy tales, parables, and hints Become key pedagogical methods. The*

vivid use of artistic language serves not only as an expressive tool, but also as a pedagogical means for developing spirituality and observation skills.

Keywords: *vector educational model; Sukhomlinsky; modeling, Design; expertise; school of joy.*

КУЛЬТУРНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
(НА ПРИМЕРЕ «ШКОЛЫ РАДОСТИ» В.А. СУХОМЛИНСКОГО)

Андреева Ю.В.

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры гуманитарных и естественных наук

Российский институт кооперации

Башкирский кооперативный институт (филиал)

Уфа

andreeva_u_v@insto.ru

Аннотация. Данное исследование основано на методе моделирования образовательных систем прошлого. Такие системы были предложены Я.А. Коменским, Я. Корчаком, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и другими выдающимися педагогами прошлого и настоящего. В статье дается четкий и подробный теоретический анализ их работ, выявляются основные положения и принципы, а также идеи и методологические рекомендации их педагогики сотрудничества. Исследование основано на типологии «образовательной среды», которая состоит из четырех типов, выделенных в педагогических трудах Я. Корчака современным российским исследователем В. Я. Ясвиным. Установлено, что образовательная модель В.А. Сухомлинского относится к идеологической векторной образовательной модели, которая возможна только в условиях творчества, свободы и активности. Более того, индивидуальные ценности имеют первостепенное значение; осознанность и самостоятельность в обучении – ключевые качества детей, получившие педагогическую поддержку в модели «Школы радости» В.А. Сухомлинского. Педагогический принцип любви и уважения к ребенку, нуждающемуся в свободе самовыражения, дает возможность личности расти и познавать мир не

только в школьном классе, но и во время активного отдыха и образовательных занятий за пределами школы, где сказки, притчи и намеки становятся неотъемлемой частью жизни и основным педагогическим методом. Яркое использование художественного языка служит не только выразительным средством, но и педагогическим инструментом развития духовности и наблюдательности.

Ключевые слова: векторная образовательная модель; Сухомлинский; моделирование, дизайн; экспертиза; школа радости.

Introduction

The International Commission of UNESCO on Education for the 21-st Century, since 1996, considers such personal qualities and values of the individual as: creativity, communication, cooperation, leadership and responsibility, as well as – motivation of graduates to work, as key educational results. The question arises: «Where to find such an educational model that would form/develop such personal qualities?» In search of answers to this question, we undertook an attempt of theoretical analysis and modeling of educational environment and pedagogical systems available in the treasury of the world pedagogical experience. It is worth noting that such an educational environment is relevant in today's Schools, where children's cognitive and creative activities are strictly regulated by administrative traditions and a classroom system.

Review of scientific research This study is based on the method of modeling educational systems of the past. Such systems were proposed by J. Komensky, J. Korczak, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky, and other outstanding educators of the past and present. For example, V. Sukhomlinsky created a pedagogy focused on the creative human being, on the development of individuality, freedom, creativity, and independence in choosing and making decision. The educational environment designed by him was focused on personal self-realization through the development of children's independence and high intellectual enthusiasm: the elimination of learning failure by the students themselves, while the learning process itself was imbued with a spirit of freedom and creativity. Based on the analysis of scientific literature, we have hypothesized that each pedagogical system meets the conditions of a specific

educational environment (Yasvin, 2001; Yasvin, 2025), which, from our point of view, is of 4 types: 1) dogmatic; 2) serene; 3) external gloss and career; 4) ideological (in creative Teams) in relation to P. Lesgaft «school types» (Lesgaft, 2025), which include: 1) normal type; 2) benevolent; 3) expressed; 4) maliciously beaten type; 5) mildly beaten type; 6) ambitious; 7) hypocritical type. The purpose of the study is to present V. Sukhomlinsky's system: «School of Joy» as a developing educational environment that enrich the experience of modern Russian Schools and pedagogy, based on the analysis and author's interpretation of his pedagogical legacy.

Research methods

Research methods: theoretical analysis, modeling, author's interpretation, and associate experiment. The methodology for the theoretical analysis of educational environment types is based on the typology of «educational environment» and the four types mentioned above, proposed by J. Korczak (Korczak, 2025). His world-renowned book «How to Love a Child» is a combination of respect and love for children, who require positive freedom of self-expression and fruitful personal fulfillment, as well as independence and joy in exploring their environment. In terms of humanistic spirit and vector, Janusz Korczak is closest to another outstanding educator, Vasily Sukhomlinsky. Results Let's start our analysis of the develop mental educational environment by examining the pedagogical system of Vasily Sukhomlinsky, a prominent humanist educator of the mid-20th century, who attempt ed to transform the traditional pedagogical system.

Sukhomlinsky created the «School of Joy» for primary school children and their parents in order to preserve the child's initial curiosity and cognitive interest in school and knowledge. As part of this program, he conducted educational classes for parents. In the parents school, he delivered lectures on pedagogy and psychology of age, personality, and motivation, as well as Theories of sexual and moral education. The School of Joy was established with the aim of developing the child's intellectual and physical natural abilities in the presence of nature and through the involvement of children in collaborative intellectual or physical activities. The method of rewarding work prevailed over the method of punishing laziness, and school marks brought joy

and optimism. In the first Grades, failing Grades were abolished to avoid suppressing the natural curiosity and age-appropriate desire to learn.

Sukhomlinsky's pedagogical system is most fully reflected in his work «I Give My Heart to Children» (Sukhomlinsky, 2021b), which was first published in 1948, first in Germany and then in Russia. The book is a unique blend of philosophical views and scientific research, contemplation and observation, care and love, responsibility and freedom, awareness and creative activity; it is the practical experience of V. Sukhomlinsky as a teacher and as a writer with a high artistic talent. According to the humanistic tradition, at the very beginning of his work, V. Sukhomlinsky wrote: «I realized that in order to Become a true educator of children, one must give them their heart» (Sukhomlinsky, 2021b). In our opinion, this quotes most fully reflects the humanistic position of a teacher towards children.

Here, along with humanism, he pro claimed a new type of creative person who was ready to cooperate. This image was constituent with the goal of education at the time, which was to create a new type of person. In V.A. Sukhomlinsky's educational system, the educational process was individualized: «The ability to correctly determine what each student is capable of at a given moment and how to develop their intellectual abilities in the future is an extremely important component of pedagogical wisdom» (Sukhomlinsky, 2021b, p. 21). Sukhomlinsky was a proponent of an individualized approach in education. To take into account the individual characteristics of each participant in the educational process, it was necessary to know their abilities and talents; to be able to determine the amount of academic workload and the time allocated for completing a study assignment. The assignments themselves were distributed based on the abilities and difficulty of the teacher, but students were also encouraged to make their own choices based on their decision-making skills.

The educational environment of the School of Joy was develop mental and had to provide conditions in which children Experience a thirst for knowledge; cognitive interest; joy of discovering new things: joy of learning and joy of overcoming educational difficulties. «Cherish the children's spark of curiosity, inquisitiveness, and thirst for knowledge. The only source is the joy of success» (Sukhomlinsky, 2021b).

Thus, the most important element of Sukhomlinsky's pedagogical system was the individual approach and creativity, Around which the entire educational environment was organized – the joy of learning: «We will teach the child to think, and we will open up to him the source of thought – the world Around him. We will give him the greatest human joy – the joy of learning» (Sukhomlinsky, 2021b). It is also undeniable that the interests and values of the individual remained a priority in this pedagogical system.

In Sukhomlinsky's works, the verb «to encourage» and «to inspire» are most often used in relation to a teacher: «A teacher should inspire students with their integrity, the beauty of their ideological and moral principles, their intellectual wealth, and their hard work. They should encourage students to work diligently and creatively» (Sukhomlinsky 2021b). The teacher's role was to «inspiring confidence in success».

«The teacher, focusing on the interests of each student's personality, determined the curriculum, but did not impose it, and instead organized the children's learning activities in a way that maintained their interest in learning rather than suppressing it with failing Grades» (Failing Grades were abolished in the first Grades. This tradition was Later continued by Shalva Amonashvili (Amonashvili, 2020). Through these humanistic methods, the teacher contributed to improving the academic performance of his students (including praise and acknowledging the parents' contributes).

Boris Likhachev strongly criticized this humanistic strategy in the Uchitelskaya Gazeta in the 1960s, seeing it as a Christian spirit and a detachment from the reality of the world Around us, such as «humanity in general» (Likhachev, 1968). Sukhomlinsky's thoughts on the teacher's personality are notable: «The most beautiful and subtle teaching methods are effective only when there is a living individuality in the teacher» (Sukhomlinsky, 1980).

Sukhomlinsky's reasoning about the teacher's personality is characteristic: «The most beautiful and subtle methodology is effective only when there is a living individuality of the teacher" (Sukhomlinsky, 1980). The book «I Give My Heart to Children» was written in the best traditions of educational pedagogical thought, in the genre of a pedagogical novel; a novel of education. The book was placed on the same axiological line with the works of Locke, Korczak, and Makarenko. It is important to

note that for educational and humanistic teachers, a person is, first and foremost, rational! Reasonableness implies activity, independence, positive free will, feelings, and attitudes of the subject of the educational environment, which are associated with responsibility.

It follows from this that the joy of knowing the world stems from the need to rebuild it on rational principles and to bring man out of his state of «im maturity» (Kant, 1966) (Kant's term), and the Great hope with the optimistic vector of the Enlightenment is that the world can and should (there is a need and an opportunity) be changed for the better. It was a deep interest in the improvement of human nature that give rise to many humanistic trends and concepts in pedagogy, one of which was the concept of the «enlightened heart» by V. Sukhomlinsky. The book «I Give My Heart to Children» is difficult to analyze from a scientific point of view; its quotes do not provide recipes for all situations or ready-made answers to pressing educational issues, but rather require scientific research and Thoughtful reading. The answers may be found in Sukhomlinsky's parables and fairy tales. This is a work of art that addresses the emotional, intellectual, and spiritual-moral aspects of the readers' personalities.

Thus, gradually, the result of education was the formation of a physically strong, active, and virtuous personality with a clear mind and knowledge, as well as the ability to control oneself. Sukhomlinsky's pedagogy convinces us that this is a creative educational environment with a kind-hearted personality type according to Lesgaft, which is focused on analytical activities. This type of activity is always characterized by independence. Later, we will see that there is some co-dependence, which manifests itself as «co-rejoicing in the success of one's comrades» (V. Sukhomlinsky's term); in the teacher's interest in the student's fate, etc. (Sukhomlinsky, 2021b). In this regard, we can talk about the career type of personality according to P. Lesgaft. Let us turn to the methodology of vector modeling of educational environments by V. Yasvin (Yasvin, 2001).

The methodology can be visualized as follows: the modeling of the educational environment involves two axes in the coordinate system: one axis represents «freedom-dependence», and the other axis represents «activity-passivity». The modeling of the

vector (educational environment) in the coordinate system can be achieved by answering six questions. Three questions focus on the child's potential for activity (initiative, perseverance, and struggle), while the other three questions explore the child's potential for free development (independence and autonomy). The answers to these questions allow for the construction of a vector and the identification of the type of educational environment. The six diagnostic questions are as follows: Questions on the scale: «creativity-addiction» 1) Whose interests are prioritized a) the individual b) society (group)? The priority of personal interests adds a point on the scale: «freedom». The priority of public interests adds a point on the scale: «addiction»; 2) Who adapts to whom in the process of interaction? a) the educator to the child; b) the child to the educator. A point on the «freedom» scale is added if you choose a). 3) Which form of education is prioritized in this educational environment? a) individual; b) collective. Choosing the individual form adds a point on the «freedom» scale. Questions on the «activity-passivity» scale; 4) Is child punishment practiced in the educational environment? a) Yes b) No. The absence of punishment is considered a condition for the development of activity; 5) Is the child's activity encouraged in this educational environment? a) Yes b) A positive response is considered an opportunity for activity. 5) Does the child's creativity in this educational environment 1) Yes 2) No. If the answer is positive, it adds a point to the «activity» scale.

Features of the «School of Joy» as a developing educational environment: 1) creation of a favorable pedagogical atmosphere. The school should provide an environment of joy, benevolence. This is achieved through open communication, mutual assistance, pedagogical support, encouragement of independence, activity and creativity of everyone who studies; 2) increase in motivation to learn and the level of school performance. All who go to school with joy and pleasure, whose successes are noticed and supported, will always strive to learn something new! Sukhomlinsky attached Great importance to the development of students' self-esteem for the results achieved! 3) the development of interaction skills; positive relations in the team; 4) focus on the strengths of children. The principle of relying on the positive was fundamental in the pedagogical system of V. Sukhomlinsky; 5) encouragement of

achievements and creative activity. School mark was a reward, not a punishment for academic work.

The encouragement of creative activity was carried out through activities in nature. Observing natural phenomena was intended to develop children's mental activity. Thus, Sukhomlinsky aimed to make children happy. The creative essence of individuality education is reflected in V. Sukhomlinsky's statement: «Here is a child who has difficulty with mathematics, finds it challenging to learn grammar, and lacks a strong mathematical or artistic mind set. But what does he have? There is, like every human being, an inexhaustible soul with that unseen, unseen facet of potential in which lies his happiness, his future. If an educator discovers and grinds this facet, then he can Become a talented Machine operator, a talented grain grower, a talented carpenter – if only he can open his only facet» (Sukhomlinsky, 2021a, p. 5).

Sukhomlinsky's reasoning about freedom is interesting: «There is no absolute freedom, and there cannot be, because a person lives among people» (Sukhomlinsky, 2021a, p. 8). A free educational environment is ensured by the methods of hidden organizations of children's educational activities and guarantees the development of an active and creative personality. For Sukhomlinsky, the ideal educational environment is a school of joy, where children retain their natural curiosity and the joy of discovering new things. The desire to learn is preserved because it is not interrupted by the teacher, is not cut off in the middle, and is not interrupted by a shout, remark, or punishment, and the learning process itself is designed to take into account the age-related characteristics of primary school children. Sukhomlinsky, as a teacher of language and literature, noticed that at the beginning of their schooling, most children want to learn at school and strive for knowledge, but by the end of primary school, this desire to learn is lost.

Initially, children strive to bring joy to their parents with their school achievements. The joy of learning depends on whether the parents notice or ignore the child's success, and whether the teacher discourages the student's creative pursuits. Sukhomlinsky opposed situations where the teacher assumes an authoritarian role towards the child. According to his position, adults should study children in order to

effectively help them grow up: «You can't turn a child's heart into a timid bird that hides in a corner of its cage, waiting for punishment» (Sukhomlinsky, 2021). Later, this educational model would be known as Cooperative pedagogy. For Sukhomlinsky, independence, consciousness, and responsibility are the key qualities of a child when they are given the opportunity to express their positive freedom and creative activity in learning.

The educational environment here is far from serene; it is filled with real-life events and challenges. Sukhomlinsky's pedagogy is not confined to the classroom; it is based on 33 years of practical experience as a teacher. His concept of the joy of learning is reflected in his «Letters to His Son» (Sukhomlinsky, 2021). Thus, the analysis of the educational environment designed by Sukhomlinsky along the axis of «freedom-dependence»; «activity-passivity»; «creativity-dogmatism»; leaves no doubt in favor of freedom, activity, and creativity. The problem of discipline is described in detail by Sukhomlinsky. His pedagogical position was expressed as follows: «A bully, a deliberate disciplinary offender, does not suddenly appear. It is created by years of callousness, indifference, and heartlessness on the part of adults» (Sukhomlinsky, 2021). Discipline is strengthened through work, mutual assistance, and mutual responsibility. The reason for a child's violation of discipline is the callousness, indifference, and heartlessness of adults.

Praise moves from the teacher's personal position to a role-based position, and it is not based on the unstable foundation of spontaneous emotional reactions, but rather on describing the child's actions through fairy tales and parables. Thus, praise becomes a pedagogical method for fostering morality with the goal of shaping a new type of person who is a creator of their own life, building it like a Home. In this context, the student is the subject of activity, embodying will, feelings, and relationships. The teacher, on the other hand, is a mentor and friend who remains invested in the student's well-being. Pedagogical influence is carried out in a hidden, non-directive form through interaction. Unquestioning obedience is replaced here by References for elders.

Punishment in Sukhomlinsky's pedagogical system could be carried out in the

form of individual educational Conversation between the teacher and the student: «A child should not be punished for anything» (Sukhomlinsky, 2021b). The last sentences is completely in line with Makarenko's principle of tomorrow's joy: «Tomorrow, the child will be better than yesterday...»; «The best in a child must be designed, and the teacher is obligated to do so» (Makarenko, 2023). A scientific analysis of V.A. Sukhomlinsky's works aimed at identifying the teacher's position on creativity allowed us to identify several methodological recommendations:

- 1) to conduct school classes in nature; outside the school walls; in the schoolyard, in the field or on the lawn;
 - 2) to tell stories, parables and fairy tales, filling them with moral meaning and upbringing content;
 - 3) to encourage children to observe;
 - 4) to awakening spirituality and morality;
 - 5) to encourage the development of speech and imagination, and the composition of stories and fairy tales.
- So, the manifestation of creativity by children in educational and extracurricular activities finds pedagogical support in Sukhomlinsky. Thus, the consideration of Sukhomlinsky's pedagogical system on the «activity-passivity» axis shows the orientation of the modeling vector towards activity: the answers to three diagnostic questions allow us to mark three points on this scale. If we add the «social wind» vector to the «creative» vector of the educational environment designed by Sukhomlinsky, we will obtain a vector that characterized the personality that is formed in this environment.

Thus, the consideration of Sukhomlinsky's pedagogical system on the «activity-passivity» axis shows the orientation of the modeling vector towards activity: the answers to three diagnostic questions allow us to mark three points on this scale. If we add the «social wind» vector to the «creative» vector of the educational environment designed by Sukhomlinsky, we will obtain a vector that characterized the personality that is formed in this environment. In this case, there is a complete confidence of the directions of the vector of the «creative», «free», and «career» educational environment, resulting in a kind of «resonance» of these forces influencing the

individual. As a result, a creative individual is characterized by internal freedom, coupled with responsibility for their own educational outcome, combines with positive activity.

We believed that the creative type of personality and the free educational environment, multiplied by the high awareness of each individual and the high intellectual background in the team, is established by the humanistic methods of V. Sukhomlinsky and is focused on encouragement rather than punishment and the establishment of discipline. This type of personality was formed in different historical eras, from the Renaissance to the 19th century, from Russia to Italy, from L. Tolstoy (Tolstoy, 2024) to M. Montessori (Montessori, 2024). This type of educational environment provides opportunities for students to develop independence and responsibility in achieving educational outcome on their own, but if necessary, they can receive hidden support from their teachers, which is organized through humane methods of pedagogical influence through interaction in the «School of Joy» (Andreeva, 2025). Because it is the School of Joy that creates conditions for creativity and activity.

Sukhomlinsky was always a supporter of the education of individuality, taking into account age and individual differences. At the same time, it is worth noting that Sukhomlinsky, like J. Korczak, was able to organized the education of individuality in a collective environment. Sukhomlinsky combines the individual content of education with a collective form. The collective did not hinder the individuality of each person. On the contrary, students with poor academic performance were placed under the patronage of their peers. Thanks to the high intellectual background of the educational process, each student remained aware, responsible, and engaged.

The method of punishment (in the form of individual Conversation with lagging students, etc.) after lessons, as well as the method of encouragement (in the form of Letters of thanks to parents of children, etc.) occupies an important place in Sukhomlinsky's pedagogical practice. According to the results of the associative experiment, the educational environment designed by the Sukhomlinsky Association in this study is mainly Blue and green! The creative educational environment, designed

by V. Sukhomlinsky, is in the vector between freedom and activity: from Zh. Rousseau to J. Locke (Locke, 2025), but always next to J. Korczak. Sometimes creative activity contributes to the creation of a career environment, and V. Sukhomlinsky does not abandon the traditions of A. Makarenko, which suggest a certain co-dependence of children in the student community, where one child expresses «co-rejoicing» in the success of another (V. Sukhomlinsky's term).

Conclusion

In general, the historical and pedagogical analysis shows that the educational environments of the creative and career type (Korchak-Makarenko-Sukhomlinsky) Meet the trends of the current time with its loses of cognitive interest and creative activity among school children and their need for self-realization, the opportunities for which are hidden in these pedagogical systems. Encouragement is a key method of education and training by V. Sukhomlinsky; – Activity and creativity are encouraged. – Individual values are placed above public ones. When Designing an educational environment for children, V. Sukhomlinsky strove to ensure freedom. In this regard, the environment can be considered «serene», but not entirely, as Sukhomlinsky's pedagogical system retains elements of overcoming educational difficulties through the efforts of the participants in the educational process.

Most modern Russian Schools are still focused on finding new pedagogical methods and tools. However, the already existing and well-established pedagogical system of V. Sukhomlinsky, which was tested in school practice in the 1970s in the USSR and is correctly used in China, remains underutilized in Russia. Thus, the pedagogical system of V. Sukhomlinsky can be classified as follows: – as a creative environment for free personal activity; – as a serene environment partially (for lagging behind students) with a Benevolent personality type; – or as a career educational environment of dependent activity, Corresponding to the ambitious personality type according to P. Lesgaft

Literature

1. Amonashvilli, Sh. (2020) Kuda ischezli dvoyki? [Where have the failing Grades gone? / Fundamentals of Humane Pedagogy] *Osnovy gumannoj pedagogiki*. Kn. 4. Ob otsenkakh. M.: Amrita-Rus. (In Russ)
2. Andreeva, Yu.V., Boguslavsky, M.V. (2024) Suchomlinski: pedagogika radosti poznaniya. Sankt-Peterburg: [Sukhomlinsky: Pedagogy of the Joy of Knowledge]. Izd-vo Naukoyemkiye tekhnologii. (In Russ)
3. Kant, I. (1966) Otvet na Voprosy: Chto takoe Prosveshchenie? [The answer to the question: What is Enlightenment?] // Soch. v 6 t. T. 6: per.; pod obshch. red. V. F. Asmusa i dr. M.: Mysl. (In Russ)
4. Korczak, Ya. (2024) Kak lyubit rebyonka [How to love a child]. Sankt-Peterburg: Izd-vo Azbuka. (In Russ)
5. Lesgaft, P.F. (2024) Semeynoye vospitanie rebyonka i ego znachenie. [Family upbringing of a child and its significance]. Yaroslavl: Izd-vo Akademiya Smart Buk. (In Russ)
6. Likhachev, B. (1967) «Nam nuzhna borba, a ne propoved» [«We need a struggle, not a sermon»] *Uchitelskaya gazeta ot 18 maya* (In Russ)
7. Lokk, J. (2023) Mysli o vospitanii. [Thoughts on Education]. M.: Labirintpress. (In Russ)
8. Makarenko, A.S. Pedagogicheskaya poema. [Pedagogical Poem]. M.: AST. (In Russ)
9. Montessori, M. (2024) Moi Metod. Metod nauchnoy pedagogiki. [My Method. The Method of Scientific Pedagogy]. M.: Tsentrpoligraf. (In Russ)
10. Suchomlinski, V.A. (1980) Pismo zavtrashnemu uchitelyu [Letter to Tomorrow's Teacher]. *Izbr. proizv.*: V 5 t. Kiev. T. 5. (In Russ)
11. Suchomlinski, V.A. (2021) Pisma k synu. [Letters to His son]. M.: Kontseptual. (In Russ)
12. Sukhomlinsky, V.A. (2021) Sto sovetov uchitelyu [One Hundred Tips for Teachers]. Kirs: Izd-vo Sovetskiye Uchebnik. (In Russ)
13. Sukhomlinsky, V.A. (2021) Serdtse odayu detyam. [I give my heart to children]. M.: Kontseptual. (In Russ)

14. Tolstoy, L.N. (2025) O narodnom obrazovanii [On Public Education] Retrieved from <http://www.rvb.ru/tolstov/01text/vol16/01text/0341.htm>
15. Yasvin, V.Ya. (2001) Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu. [Educational Environment: From Modeling to Designing]. M.: Smysl. (In Russ)
16. Yasvin, V.Ya. (2001) Shkola kak razvivayushchaya sreda. Modelirovanie i proyektirovaniye obrazovatel'noy sredy. [School as a Developing Environment. Modeling and Designing the Educational Environment]. M.: Smysl. (In Russ)
17. Yasvin, V.Ya. (2025). Shkolnaya sreda kak predmet izmereniya: ekspertizy, proyektirovaniye, upravleniye. [School Environment as a Subject of Measurement: Expertise, Design, and Management]. M.: PUGRAM. (In Russ)



УДК 37:004.8

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА
УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА:
ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аносов А.А.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

AnosovA@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия применения инструментов искусственного интеллекта (ИИ) на уроках русского языка в основной школе. На основе анализа современных концепций цифровой лингводидактики и результатов педагогического эксперимента (7–9 классы, $n = 112$) выделяются три модели включения ИИ в учебный процесс: тренажерная, редакторская и конструктивная. Описываются риски неконтролируемого использования нейросетей школьниками: замещение собственного мышления, формирование иллюзии компетентности, снижение орфографической зоркости. Предлагается методическая рамка, обеспечивающая развитие информационно-коммуникативных умений при работе с ИИ-инструментами.

Ключевые слова: искусственный интеллект, информационно-коммуникативные умения, уроки русского языка, цифровизация, лингводидактика, нейросети в образовании.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A MEANS OF DEVELOPING
INFORMATION AND COMMUNICATION SKILLS IN RUSSIAN LANGUAGE
LESSONS: OPPORTUNITIES AND RISKS OF DIGITALIZATION

Anosov A.A.

postgraduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

AnosovA@mgpu.ru

Annotation. *The article examines pedagogical conditions for applying artificial intelligence (AI) tools in Russian language lessons at the basic school level. Based on an analysis of modern concepts of digital linguodidactics and the results of a pedagogical experiment (grades 7–9, n = 112), three models of AI integration into the educational process are identified: drill-based, editorial, and constructive. The risks of uncontrolled use of neural networks by schoolchildren are described: substitution of independent thinking, formation of an illusion of competence, and decline in orthographic awareness. A methodological framework is proposed that ensures the development of information and communication skills when working with AI tools.*

Keywords: *artificial intelligence, information and communication skills, Russian language lessons, digitalization, linguodidactics, neural networks in education.*

Введение

Последнее десятилетие ознаменовалось стремительным проникновением цифровых технологий во все сферы жизни, и образование не стало исключением. Процессы цифровой трансформации затрагивают как организационную, так и содержательную стороны обучения, порождая принципиально новые педагогические вызовы. Среди наиболее значимых – широкое распространение генеративных языковых моделей, которые школьники используют при выполнении учебных заданий по русскому языку. Согласно данным сервиса Anketolog.ru за 2025 год, которые получили в ходе опроса 1886 школьников от

8 до 15 лет, нейросети для учебы используют 62% российских детей. При этом 17% из них обращаются к ИИ на постоянной основе (Anketolog.ru, 2025).

Постановка проблемы

Интересно, что учителя и родители смотрят на это иначе. По данным ВЦИОМ (2025), почти каждый второй родитель против того, чтобы ребенок использовал искусственный интеллект при подготовке домашних заданий (ВЦИОМ, 2025). Такое противоречие говорит не просто о том, что тема вызывает споры, – оно показывает, что в школе пока нет понятных и проработанных методик для работы с ИИ.

Особенно остро этот вопрос стоит на уроках русского языка. Ведь именно там закладываются навыки общения и работы с информацией, то есть то, что называют функциональной грамотностью. При этом до сих пор мало исследований о том, как применять нейросети именно для развития речи и коммуникативных навыков у школьников.

Вопросы исследования

Прежде чем переходить к описанию экспериментальных моделей, необходимо уточнить, в каком теоретическом поле располагается наше исследование. Вопрос о месте ИИ в образовании сегодня находится на пересечении нескольких научных направлений: дидактики, лингводидактики, цифровой педагогики и философии технологий. Каждое из этих направлений предлагает свою оптику, и игнорирование хотя бы одной из них делает картину неполной.

В дидактическом плане ключевым является различие понятий «цифровой инструмент» и «цифровой партнер». Первое предполагает, что ИИ остается средством в руках учащегося – как калькулятор или текстовый редактор. Второе же описывает ситуацию, когда нейросеть начинает действовать наравне с учеником или вместо него. Эта дихотомия не нова: педагогика уже проходила через подобные споры на этапе внедрения интернета и поисковых систем. Тогда опасения были схожими: не научится ли школьник просто копировать готовые ответы вместо того, чтобы искать и анализировать

информацию? Сегодня, спустя два десятилетия, можно сказать, что исход борьбы зависел не от технологии, а от методики. Там, где учителя формировали у детей навыки работы с информацией, интернет стал мощным ресурсом. Там, где этого не происходило, он превращался в «решебник наоборот» – способ быстро получить готовый ответ без самостоятельных усилий.

С лингводидактической точки зрения ситуация осложняется тем, что ИИ работает с тем же материалом, что и учитель с учеником, – с языком. Нейросеть не просто дает ответ, она порождает связные, грамматически оформленные тексты, которые внешне неотличимы от человеческих. Для взрослого пользователя это может быть просто удобной функцией, но для школьника, который только учится различать качество речи, такое соседство создает серьезную ловушку. Если поисковая система выдает список ссылок, которые ребенок вынужден открывать и читать, то генеративная модель сразу выдает готовый продукт. И этот продукт, как правило, грамотнее и структурнее того, что ученик мог бы написать сам. Психологически это чрезвычайно сильный подкрепляющий фактор: нейросеть экономит время и силы, а результат получается лучше собственного. В такой ситуации у ребенка почти нет внутренней мотивации отказываться от ее помощи.

Философско-антропологический взгляд на проблему, представленный в работах исследователей цифрового общества, добавляет к этому еще один важный слой. Е.О. Труфанова вводит понятие «цифрового кокона» – состояния, в котором человек оказывается окружен алгоритмически подобранным контентом, что постепенно сужает его опыт самостоятельного выбора и действия (Труфанова, 2022). Применительно к образованию это означает, что регулярное использование нейросетей без методического сопровождения может приводить к тому, что школьник привыкает получать готовые решения и теряет вкус к интеллектуальному усилию. Это не моральная проблема отдельного ученика, а системный эффект, который требует осмысленной педагогической реакции.

Таким образом, теоретическая рамка нашего исследования строится на трех основаниях: дидактическом (различение инструмента и партнера),

лингводидактическом (специфика работы с языком как учебным материалом) и антропологическом (риск формирования «цифрового кокона» в образовательной среде). Именно в пересечении этих плоскостей рождается необходимость в разработке конкретных моделей включения ИИ в уроки русского языка, которые мы представляем далее.

Цель исследования – выявить педагогические возможности и риски применения инструментов искусственного интеллекта на уроках русского языка в основной школе в аспекте формирования информационно-коммуникативных умений учащихся и разработать методическую рамку их продуктивного использования.

Под информационно-коммуникативными умениями в настоящей статье понимается совокупность умений, связанных с восприятием, переработкой, порождением и передачей текста в различных коммуникативных ситуациях – как устных, так и письменных. Данное определение опирается на подходы Т.И. Зиновьевой к формированию речевых умений в поликультурной школьной среде (Зиновьева, 2015), а также на концепцию речевого развития, разработанную в рамках отечественной лингводидактики.

Применительно к цифровой образовательной среде понятие информационно-коммуникативных умений расширяется за счет компонентов критической оценки информации, работы с гипертекстом и полимедийными источниками. Эти аспекты активно обсуждаются в рамках цифровой гуманитаристики – молодой, но интенсивно развивающейся научной области (Алексейчева, Ананишнев, Ермоленко, 2021).

Для целей настоящего исследования принципиально важно разграничение двух ролей ИИ в учебном процессе: ИИ как инструмент (средство, помогающее ученику думать и действовать) и ИИ как субъект-заместитель (средство, выполняющее учебные задачи вместо ученика). Именно это разграничение определяет всю методическую логику включения нейросетей в урок русского языка.

Результаты исследования

В ходе педагогического эксперимента, проводившегося в 2023–2024 учебном году в двух образовательных организациях города (7–9 классы, n = 112), апробировались три модели включения ИИ в урок.

Первая модель – тренажерная – предполагает использование нейросети как партнера по аргументированному диалогу. Ученику предлагается не просто получить от ИИ ответ на вопрос, а отстаивать собственную позицию: например, доказать нейросети, что интернет-мемы являются текстом с точки зрения лингвистики, или возразить на ее аргументы в дискуссии о правилах пунктуации. Контрольные срезы показали статистически значимый прирост показателей аргументации в письменных работах учащихся экспериментальной группы (+18% по критериям ОГЭ). Тренажерная модель соотносится с идеями цифровой трансформации образования, получившими развитие в коллективной монографии исследователей МГПУ о человеке в «прозрачном» цифровом обществе.

Чтобы описанные модели не остались абстрактными, имеет смысл показать, как они реализовывались в ходе эксперимента на конкретных уроках. Приведем несколько фрагментов.

Фрагмент 1. Тренажерная модель, урок в 7 классе, тема «Текст и его признаки».

Учитель дает задание: вступить в диалог с нейросетью и убедить ее в том, что интернет-мем является текстом. Исходный запрос нейросети настроен так, чтобы она скептически относилась к этой идее: «Мем – это картинка с надписью, у него нет цели, структуры и связности, значит, это не текст». Ученики работают в парах: один формулирует аргументы, второй фиксирует ответы нейросети, затем они меняются ролями. В конце урока каждый ученик письменно отвечает на вопрос: «Какие твои аргументы оказались убедительными для нейросети, а какие – нет и почему?».

В процессе такой работы школьники, во-первых, осваивают понятийный аппарат лингвистики (признаки текста: цельность, связность, завершенность), во-вторых, учатся выстраивать аргументацию, а в-третьих – что, возможно,

самое ценное – сталкиваются с ситуацией, когда их мнение не принимается автоматически, и им приходится его отстаивать. В обычной классной дискуссии ученик часто ориентируется на реакцию учителя и одноклассников, здесь же он получает нейтрального оппонента, который не проявляет эмоций, но и не уступает без доказательств.

Фрагмент 2. Редакторская модель, урок в 9 классе, тема «Подготовка к изложению».

Ученики пишут сжатое изложение текста, а затем загружают свой вариант в нейросеть с просьбой: «Найди в моем тексте речевые и грамматические ошибки, а также неудачные с точки зрения стиля формулировки». Нейросеть выдает список замечаний. Задача ученика – пройтись по каждому пункту и письменно объяснить: согласен он с правкой или нет. Если согласен – исправить и указать, какое правило применил. Если не согласен – аргументировать, почему его вариант лучше.

Здесь важна не столько сама правка, сколько рефлексивный слой. Ученик вынужден занять позицию по отношению к тексту – и к своему, и к тому, который предлагает нейросеть. В контрольной группе, где школьники просто пользовались автопроверкой без последующего обоснования, такого эффекта не наблюдалось: ошибки исправлялись механически, а в следующих работах повторялись те же самые.

Вторая модель – редакторская – строится на следующем алгоритме: ученик создает собственный текст, затем просит нейросеть выявить в нем речевые, грамматические или стилистические погрешности и, что принципиально, обязан письменно обосновать свое согласие или несогласие с каждым из замечаний. Такая организация работы переводит учащегося из позиции потребителя готовых решений в позицию критика и аналитика. По результатам эксперимента редакторская модель обеспечивает наиболее выраженный прирост рефлексивных умений – умений оценивать собственный текст и аргументированно обсуждать правку.

Третья модель – конструктивная – предполагает совместное с ИИ создание

текста посредством управляемых вопросов. Ученик не формулирует запрос-задание (напиши сочинение), а ведет диалог: задает уточняющие вопросы, направляет генерацию, а затем критически перерабатывает полученный черновик. По существу, это обучение работе с информацией как таковой, а не потреблению готового продукта. Конструктивная модель созвучна идеям цифровой гуманитаристики о необходимости сохранения человеческого авторства и критического мышления в условиях алгоритмизации (Алексейчева, Ананишнев, Ермоленко, 2021).

Наряду с педагогическими возможностями эксперимент обнажил и реальные риски – прежде всего в тех классах, где ИИ применялся без какой-либо методической рамки (контрольная группа).

Первый и наиболее очевидный риск – замещение мышления. Когда ученик использует нейросеть как исполнителя, он фактически делегирует когнитивную нагрузку алгоритму. Анализ письменных работ контрольной группы по итогам второго полугодия зафиксировал сокращение объема самостоятельно создаваемых текстов, обеднение синтаксических конструкций и устойчивую тенденцию к воспроизведению нейросетевых шаблонов. Это перекликается с выводами исследователей, которые изучают цифровое общество: они говорят о так называемом «цифровом коконе» – состоянии, когда человек постепенно отвыкает прилагать самостоятельные усилия.

Есть и другая опасность – ложное чувство компетентности. Когда нейросеть выдает ученику красивый, грамотно составленный текст, он начинает искренне считать, что сам способен на такое же. И это, наверное, сложнее всего заметить: ни обычные контрольные (если на них разрешают пользоваться цифровыми инструментами), ни сам школьник эту подмену не распознают. Как раз с этим связан тревожный разрыв, который мы увидели в ходе исследования: за работы, сделанные с ИИ, дети получают хорошие отметки, а вот когда пишут сами – результаты оказываются гораздо ниже.

И третий момент – страдает орфографическая зоркость. Когда постоянно под рукой есть автопроверка орфографии и стиля, желание запоминать правила

снижается. Зачем учить, если программа все поправит? Этот эффект давно обсуждается применительно к компьютерным текстовым редакторам, однако в случае с генеративными ИИ он усиливается: нейросеть не только исправляет ошибки, но и полностью берет на себя функцию порождения текста, исключая ученика из процесса.

Анализ результатов эксперимента позволяет сформулировать три педагогических условия, при которых ИИ-инструменты действительно работают на развитие информационно-коммуникативных умений, а не против него.

Первое условие – методическая рамка до, а не после. Учитель обязан заранее определить, на каком этапе урока, с какой конкретной дидактической целью и в каких организационных формах вводится ИИ. Стихийный, нерегулируемый доступ школьников к нейросетям превращает технологический ресурс в дидактическую помеху. Это соответствует общему тезису современной дидактики о том, что любой новый инструмент требует методической концептуализации, прежде чем войти в практику.

Второе условие – обязательная рефлексивная деятельность после каждого взаимодействия с нейросетью. Ученик должен не просто принять или отвергнуть предложения ИИ, но и письменно объяснить свое решение: что именно оказалось верным в ответе нейросети, что – ошибочным, и почему. Данное условие превращает взаимодействие с ИИ в подлинную учебную деятельность, формируя критическое мышление как компонент информационно-коммуникативной компетенции. Идея рефлексивного осмысления цифровых практик созвучна концепциям, разрабатываемым в рамках цифровой гуманитаристики применительно к образованию (Алексейчева, Ананишнев, Ермоленко, 2021).

Третье условие – дифференциация по цели использования ИИ. Нейросеть дидактически оправдана как генератор идей для обсуждения, источник аргументов (требующих проверки и оценки), инструмент предварительного редактирования текста. Она принципиально неуместна в роли автора итогового высказывания – именно потому, что в этом случае учебная задача подменяется

ее симуляцией.

Еще один аспект, который нельзя обойти стороной, – это нормативная неопределенность, в которой сегодня находится использование ИИ в школе. Данные опросов, приведенные в начале статьи, фиксируют разрыв: дети активно используют нейросети, родители относятся к этому настороженно, а учителя оказываются между двумя этими позициями без четких инструкций.

В ряде школ мы сталкивались с ситуацией, когда администрация вводила прямой запрет на использование нейросетей при выполнении домашних заданий. Результат, как правило, оказывался обратным ожидаемому: запрет не останавливал школьников, но вынуждал их скрывать использование ИИ, что делало ситуацию неконтролируемой. Учитель оказывался в ложном положении: оценивая работу, он не понимал, в какой степени она отражает самостоятельные умения ученика, а в какой – результат работы нейросети.

Другой крайностью является полное отсутствие какой-либо регуляции. В таких условиях школьники, которые по разным причинам не могут или не хотят использовать ИИ, оказываются в неравном положении по сравнению с теми, кто активно его применяет. Кроме того, учитель не может планировать урок, не имея представления о том, какие инструменты будут в распоряжении учеников при выполнении заданий.

На наш взгляд, необходимым шагом является разработка уровневой модели регулирования использования ИИ, которая различает ситуации в зависимости от учебной задачи. Возможны три уровня:

1. Базовый уровень: использование ИИ полностью исключено (например, при проведении диагностических работ, целью которых является оценка самостоятельных умений).

2. Контролируемый уровень: использование ИИ разрешено в определенных пределах и под наблюдением учителя (например, редакторская модель на уроке).

3. Свободный уровень: использование ИИ разрешено без ограничений, но с обязательной рефлексивной отчетностью (например, при выполнении проектных заданий).

Такая уровневая модель позволяет снять противоречие между запретом и вседозволенностью, предоставляя учителю и ученикам ясные ориентиры. При этом ключевым элементом становится не сам факт использования ИИ, а прозрачность этого использования для учителя и самого ученика.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что искусственный интеллект представляет собой ресурс, педагогическая ценность которого целиком определяется методическим контекстом его применения. Там, где учитель выстраивает четкую дидактическую рамку, ИИ становится эффективным партнером в развитии информационно-коммуникативных умений – аргументации, рефлексии, работы с текстом. Там, где такая рамка отсутствует, нейросеть превращается в инструмент замещения учебной деятельности.

Ключевой тезис исследования: ИИ в учебном процессе должен занять место вспомогательного когнитивного партнера, а не субъекта-заместителя. Это место определяется не технологией, а педагогическим решением учителя.

Перспективы дальнейшей работы связаны с лонгитюдным изучением влияния регулярного использования ИИ на текстовую компетенцию учащихся, а также с разработкой валидного диагностического инструментария, позволяющего разграничить собственные коммуникативные умения ученика и умения, опирающиеся на нейросетевую поддержку.

Предложенные в статье три модели – тренажерная, редакторская и конструктивная – представляют собой варианты такого партнерства, апробированные в реальной школьной практике и показавшие свою эффективность при соблюдении описанных педагогических условий.

Важно подчеркнуть, что внедрение ИИ в образование не является чисто технической задачей. Оно требует пересмотра профессиональных компетенций учителя, разработки новых критериев оценивания, создания нормативной базы,

которая различала бы ситуации использования ИИ в зависимости от учебных целей. Без этих системных изменений даже самые совершенные технологические инструменты будут работать либо вхолостую, либо во вред.

Отдельным направлением является создание методических материалов для учителей, которые помогут им освоить новые роли в организации взаимодействия учеников с ИИ.

В более широкой перспективе речь идет о том, чтобы превратить вызов, который сегодня представляет собой массовое распространение генеративных нейросетей, в ресурс для обновления методики преподавания русского языка. Возможно, именно этот вызов заставит нас по-новому посмотреть на то, что в обучении языку действительно ценно и не может быть передано алгоритму: живая аргументация, рефлексия собственной речи, чувство языка, которое рождается только в процессе самостоятельного усилия.

Литература

1. Алексейчева, Е.Ю., Ананишнев, В.М., Ермоленко, Г.А. и др. (2021) Цифровая гуманитаристика: человек в «прозрачном» обществе. М.: Книгодел.
2. ВЦИОМ. (2025) Аналитический обзор: отношение россиян к использованию искусственного интеллекта детьми. Получено с <https://wciom.ru>
3. Зиновьева, Т.И., Афанасьева, Ж.В. (2015) Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2015, 1 (31), 65-70.
4. Труфанова, Е.О. (2022) Человек в плену цифрового кокона: социокультурная идентичность в эпоху цифровизации. *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*, 2022, 2 (22), 69-78.
5. Anketolog.ru. (2025) Российские школьники и нейросети: результаты исследования. Получено с <https://iom.anketolog.ru/2025/08/28/shkolniki-ispolzuyut-nejroseti>



УДК 004.8

РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

Богданова А.В.

кандидат педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

BogdanovaA@mgpu.ru

Богданова С.В.

кандидат медицинских наук, доцент

институт материнства и детства

*ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский
университет им. Н.И. Пирогова»*

г. Москва

2891photina@mail.ru

Аннотация. В статье описан опыт Китайской народной республики по внедрению и развитию технологий искусственного интеллекта в различных сферах в последнее десятилетие. Авторы опираются на государственные документы Китая, результаты российских и китайских научных исследований, официальные статистические данные, а также личный и профессиональный опыт взаимодействия с технологиями искусственного интеллекта, приобретенный в период нахождения в стране. Представлены современные китайские разработки с ИИ, используемые в разных сферах жизни общества, в том числе в промышленности, в образовании, в медицине.

Ключевые слова: искусственный интеллект, технологии искусственного интеллекта, роботы, Китай, медицина, образование.

DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN CHINA NOWADAYS

Bogdanova A.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

BogdanovaA@mgpu.ru

Bogdanova S.V.

*Candidate of Medical Sciences, Docent
Institute of Motherhood and Childhood
Pirogov Russian National Research Medical University
Moscow*

2891photina@mail.ru

Annotation. *The article describes the People's Republic of China's experience in implementing and developing Artificial Intelligence technologies in various fields over the past decade. The authors base on Chinese government documents, Russian and Chinese scientific research, official statistics, and personal and professional experience with AI technologies gained during their time in China. They present contemporary Chinese AI developments used in various areas of society, including industry, education, and medicine.*

Keywords: *Artificial Intelligence, AI technologies, robots, China, medicine, education.*

Введение

Современный этап развития общества и стран характеризуется цифровой трансформацией всех социальных сфер: промышленности, экономики, сельского хозяйства, медицины, образования и других. Основным ее «драйвером» сегодня выступают технологии искусственного интеллекта (Фролов, Киселев, 2025). Таким образом, в настоящее время конкуренция между учреждениями, организациями, профессиональными коллективами, городами,

обществами и странами смещается в область развития интеллектуальных технологий, обработки больших данных и создания автономных систем.

В данном контексте особый интерес представляет опыт Китайской народной республики, которая за первую четверть XXI века из крупного производителя превратилась в одного из мировых лидеров в области разработки и внедрения искусственного интеллекта (ИИ). Согласно докладу «Глобальный индекс инноваций в области искусственного интеллекта 2025», представленному на Всемирной конференции по искусственному интеллекту в Шанхае в июле 2025 года, Китай занимает второе место (58,01 б.) после США (77,97 б.), в то время как Россия оказалась на 30-м месте (17,49 б.).

Осмысление китайской модели развития технологий ИИ имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение для нашей страны, находящейся на пути собственной цифровой трансформации. Анализ эффективных стратегий и решений, понимание этапов внедрения и развития ИИ, изучение различных аспектов их применения, в том числе информационно-коммуникационных, промышленных, педагогических, медицинских, позволят скорректировать отечественные программы, продукты и предупредить возможные ошибки.

Как показывают современные исследования, развитие интеллектуальных систем, технологий ИИ в образовании, медицине и других областях, в том числе их использование в процесс подготовки будущих специалистов, сегодня является необходимостью (Романова и др., 2025). Это подразумевает как теоретическую разработку данных вопросов, так и их практическое применение в обучении.

Постановка проблемы

Понятие «искусственный интеллект» в данной статье рассматривается как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их»

(ГОСТ, 2024, с. 4). Данный комплекс включает информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение, в том числе с методами машинного обучения, процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений (ГОСТ, 2024, с. 4).

В настоящее время существует достаточное количество публикаций и видеоматериалов, посвященных технологическому прогрессу Китая. Между тем обнаруживается отсутствие комплексных исследований данного вопроса, описывающих механизм объединения науки, промышленности, сельского хозяйства, образования, других социальных сфер, подготовки кадров в развитии технологий ИИ. Так, в российском образовании в процесс формирования профессиональных компетенций у педагогов, медиков и пр. сегодня активно внедряются ИИ-инструменты, интеллектуальные системы, позволяющие не только фиксировать количественные показатели, но и давать анализ, интерпретировать качественные изменения в подготовке специалистов.

Цель исследования – комплексный анализ и систематизация опыта Китайской народной республики по развитию и внедрению ИИ в различные сферы жизни общества (промышленность, транспорт, сельское хозяйство, информационные технологии, образование, медицина и др.), а также выявление главных факторов, обеспечивающих успех в развития технологий ИИ.

Методы исследования

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретические, статистические, эмпирические. Источниками для теоретического анализа информации явились:

1) нормативно-правовые документы России (ГОСТ Р 71476-2024, ГОСТ Р 59276-2020) и Китая (Программа развития искусственного интеллекта нового поколения, 2017 г.; Мнение Государственного совета, 2025);

2) международные отчеты, научные доклады на международных мероприятиях;

3) научные публикации в ведущих рецензируемых журналах.

В качестве статистических методов выступали количественный и

качественный анализ полученных данных, эмпирические методы – обобщение собственного практического опыта авторов во взаимодействии с китайскими коллегами и технологиями ИИ во время нахождения стране.

Результаты исследования

Ведущим фактором успеха Китая в развитии технологий ИИ является наличие точной, четкой, долгосрочной и хорошо финансируемой государственной стратегии.

Началом стремительного поворота политики страны в направлении развития ИИ стало событие, произошедшее в марте 2016 года в Южной Корее: искусственный интеллект AlphaGo (разработчик – Google DeepMind) победил чемпиона мира по игре в го из Южной Кореи Ли Седоля, занимавшего второе место в мире по количеству международных титулов. В 2017 году правительство Китая представило «Программу развития искусственного интеллекта нового поколения» (新一代人工智能发展规划) до 2030 г. Реализация Программы включает следующие аспекты: разработка законов, нормативных актов и этических норм, способствующих развитию искусственного интеллекта; создание стандартов технологии искусственного интеллекта; подготовка специалистов в области ИИ; осуществление широкого спектра научных исследований и др.

Осуществление Программы подразумевает три этапа (Программа развития искусственного интеллекта нового поколения, 2017): 1) до 2020 года; 2) до 2025 года; 3) до 2030 года.

Цель первого этапа (до 2020 года) – синхронизация всех развитых, развиваемых технологий и выход страны на международный уровень. Для этого проводились фундаментальные исследования, разрабатывались стандарты, проводилась оптимизация сред разработки ИИ-проектов, этических и правовых норм использования ИИ, технологии ИИ внедрялись в производство на разных этапах, в системы обслуживания.

К концу второго этапа (до 2025 года) запланировано осуществление прорыва в применении ИИ в стране и продвижение китайских технологий ИИ на

мировой рынок. Это предполагает создание и разработку отдельной отрасли (ИИ-индустрия), соответствующих законодательных актов и иных нормативных документов на государственном уровне, а также определение критериев оценки и контроля безопасности использования ИИ.

Все это ведет к главной цели Программы, которая будет достигнута на третьем этапе к 2030 году, – превращение Китайской народной республики в мирового лидера и инновационный центр разработок в области искусственного интеллекта. В данный период будут расширяться и углубляться масштабы применения ИИ в различных сферах: в производстве, в жизни, в социальном управлении, в армии и национальной обороне, усовершенствоваться стандарты и нормативные акты, планируется привлечение специалистов высокого уровня.

Данная Программа не является единственной. В августе 2025 года Государственный совет КНР опубликовал другой документ – «Мнение Государственного совета по углубленной реализации инициативы «Искусственный интеллект +» (国务院关于深入实施“人工智能+”行动的意见).

В документе определено также три этапа реализации инициативы (Мнение Государственного совета, 2025): 1) до 2027 года; 2) до 2030 года; 3) до 2035 года.

К 2027 году (первый этап) планируется создание новых интеллектуальных терминалов, ИИ-агентов, приложений со степенью их использования в 70%, значительное внедрение ИИ в 6 сфер жизни общества и страны (наука и технологии, индустрия, потребление, сфера социальных услуг, управление, международное сотрудничество), кроме того, повышение доли применения ИИ в государственном управлении, развитие интеллектуальной экономики, системы открытого сотрудничества в области ИИ. К 2030 году (второй этап) предусмотрено достижение уровня использования ИИ в 90% и выход интеллектуальной экономики на лидирующую позицию в плане влияния на развитие страны в целом. Цель третьего этапа (к 2035 году) – переход Китая на новую ступень развития интеллектуальной экономики и цифрового общества.

На государственном уровне развитием ИИ занимаются два министерства: Министерство науки и техники, которое отвечает за разработку стратегий

развития и научные исследования, и Министерство промышленности и информационных технологий, координирующее реализацию принятых решений. Современные американские исследования показывают, что в целом Китай уступает США в области развития ИИ, однако лидирует в таких направлениях, как научные публикации, скорость распространения технологий ИИ, сбор больших данных, установка роботов на производстве (Maj Richard Uber, 2020).

Рассмотрим, каковы результаты реализации данных программ в развитии технологий ИИ к настоящему времени в основных областях: в промышленности, сельском хозяйстве, в транспортной системе, в образовании, в медицине.

1. В промышленности Китай осуществил важный переход от технологического производства (made in China) к интеллектуальному производству (intelligent manufacturing). Ведущими направлениями цифровой трансформации предприятий обрабатывающей промышленности являются большие данные, которые должны составлять более одной трети их деятельности (39%), и искусственный интеллект (30%). Так, к 2026 году планируется рост доли предприятий, использующих ИИ, практически в 3 раза: с 29% в 2018 году до 87%. С целью повышения производительности продуктов нового поколения в индустрии применяется система интеллектуального анализа данных (multi-source heterogeneous database system). Например, перед началом оптимизации или разработки коробки передач для машин система собирает и анализирует технические данные о работе коробки передач в режиме реального времени в автомобилях по всему миру в разных условиях, записи и данные о техническом обслуживании, отзывы и жалобы пользователей в системе послепродажного обслуживания.

На заводах Китая с 2017 года ежегодно устанавливается больше промышленных роботов, чем в какой-либо стране мира, а к 2025 году – больше, чем во всех остальных странах. Китайские исследователи утверждают, что эффективность роботизированного производства повышается практически на треть (на 30%). В том числе использование роботов позволяет проводить

испытания и эксперименты не последовательно, а одновременно, что, в свою очередь, сокращает временные затраты.

К концу второго этапа Программы эта цифра увеличилась практически вдвое: с 156 176 000 роботов в 2017 году (243 464 000 роботов в остальных странах) до 295 045 000 роботов в 2024 году (247 031 000 роботов в других странах) (Xinyun, 2025).

В индустрии технологии ИИ и роботы активно внедряются и используются как на всех этапах производства, так и с целью отслеживания всех аспектов работы оборудования и их улучшения. Так, переход на интеллектуальное производство позволяет передать ИИ множество важных функций: закупка сырья, производство, изготовление, распределение продаж, хранение, управление запасами, послепродажное обслуживание, точный контроль над логистикой, повышение скорости реагирования на запросы потребителя, на возникающие трудности, обнаруженные проблемы, стабильность системы поставок, отслеживание качества и управление полным жизненным циклом продукта (например, платформа RFID-логистика). ИИ-платформа COSMOPlat (компания Haier) анализирует индивидуальные заказы потребителей на холодильники, бытовую технику и автоматически перенастраивает производственные линии для выпуска персонализированной продукции (<https://tass.ru/press-relizy/5160424>).

Технология цифровых двойников (digital twins) на основе ИИ позволяет разрабатывать сложные детали и проводить экстремальные испытания (например, проектирование лопастей авиационных двигателей, интеллектуального полетного аккумулятора), контролировать качество на этапе разработки, что значительно сокращает затраты предприятия: временные, финансовые и трудовые.

Так, по данным исследований, проведенных на одном из китайских производств, использование ИИ при создании вкладышей лопастей газовых турбин для авиадвигателей сократило время их производства в 8 раз.

В 2024 году компания Xiaomi заявила об открытии в Пекине двух

полностью автоматизированных фабрик, на которых работают только роботы (<https://www.midea.com.cn/en>), в 2025 году – в Ухане. По данным компании, производство одного кондиционера занимает 6,5 секунды (<https://clck.ru/3SgU8C>). Это так называемые «темные фабрики», поскольку на них не используется электричество. Оборудованием управляет единая система, функции контроля выполняет несколько операторов, а в некоторых случаях – роботы и ИИ (<https://clck.li/gUJzJ>).

2. В сельское хозяйство Китая – трудоемкий сектор экономики – технологии ИИ внедряются высокими темпами. Помимо интеллектуального производства, в настоящее время создана и используется интеллектуальная техника, которая обеспечивает практически все этапы выращивания культур: посадка, прополка, удобрение, полив, сбор урожая – опыление фруктовых деревьев. Так, в сельском хозяйстве применяются комплексные сеялки для сои, кукурузы, рапса, малогабаритные самоходные машины для посадки капусты кольраби, стеблевой горчицы, для полива, беспилотные, самоходные распылители для защиты и борьбы с вредителями и болезнями растений и другое оборудование.

Важным аспектом сельского хозяйства является разработка и подготовка земли, особенно в горной местности. Для выравнивания и сравнивания склонов холмов используются вертикальные роботы, «умные» тракторы.

3. Транспортная система Китая – одна из самых загруженных и в то же время самых технологичных в мире. Исследователь Михаил Блинкин отмечает, что к 2025 году (за 30 лет) в КНР построено 180 000 км скоростных дорог – это больше, чем во всех странах мира, – более 40 000 км высокоскоростных железных дорог (high-speed rails), по которым ходят самые современные поезда на магнитной подушке (maglev trains). Их скорость достигает 400 км/ч. Одной из всемирно известных достопримечательностей города Чунцина является станция метро, размещенная в жилом доме, сквозь который каждые 2 минуты проезжает такой поезд. В настоящее время Китай работает над созданием поездов, которые могут развивать скорость в 600 км/ч. Управление таким поездом невозможно без

технологий ИИ из-за высокой скорости и, соответственно, необходимости мгновенной реакции на изменение дорожной ситуации.

В 2019 году для Олимпийских игр 2023 года были выпущены автономные поезда Fuxing Hao между Пекином и Чжанцзякоу без машиниста, управление которыми осуществляется с помощью интеллектуальной системы. Их использование во время проведения Зимних Олимпийских игр сократило время движения между городами более, чем в 3 раза: с 3 часов до 47–60 минут.

В настоящее время Китай является одним из мировых лидеров в разработке и эксплуатации беспилотных автомобилей. К 2026 году беспилотное такси Apollo Go (компания Baidu) используется в 20 крупных городах страны: Пекине, Шанхае, Чунцине, Гуанчжоу, Чжэнчжоу и др. ИИ строит маршрут поездки, предлагает пассажиру разные развлечения, 40 датчиков (лидары, радары, камеры) предоставляют данные в реальном времени, по которым интеллектуальная система автомобиля анализирует обстановку, распознают препятствия, прогнозируют дорожную ситуацию и мгновенно реагируют на изменяющуюся ситуацию. ИИ-платформа такси имеет высокоточные, подробные карты и подключена к системе светофоров конкретного города.

Следует отметить, что китайские беспилотные автомобили используются не только в Китае, но и в других странах, в том числе с совсем иными климатическими условиями. Так, в феврале 2026 года на улицах столицы ОАЭ появились такси ApolloGo.

В конце 2025 года в китайских городах Ханчжоу и Шанхае начали тестировать роботов-регулирующих, которые могут заменить сотрудников во время поломки светофоров или на нерегулируемых перекрестках.

В январе 2026 года в одну из ведущих китайских платформ цифровой картографии и навигации Amap (Alibaba) было интегрировано приложение с ИИ Qwen. Таким образом, ИИ-ассистент может выбирать наиболее оптимальный маршрут, вызывать такси, предлагать пользователю рестораны, отели, интересные места, бронировать парковки и др., основываясь на индивидуальных предпочтениях человека.

4. В *системе образования*, призванной воспитывать и обучать будущее страны и будущие кадры, внедрение технологий ИИ является значимым направлением государственной политики в исследуемой области. В 2018 году Министерством образования Китая был издан документ «План действий по инновациям в области искусственного интеллекта в высшем образовании». В начале 2020 года несколькими ведомствами был представлен совместный документ «Несколько мнений о содействии интеграции дисциплин и ускорении подготовки аспирантов в области искусственного интеллекта в университетах и высших колледжах, входящих в проект “двойной первый класс”», в котором утверждается необходимость усилить интегративный подход в обучении (Several Opinions ..., 2020). «Каталог дисциплин и специальностей для присвоения докторских степеней и подготовки талантов». В 2026 году 26 китайских университетов реализуют 28 учебных программ по ИИ для иностранных абитуриентов: 17 бакалаврских, 6 магистерских и 5 программ ученой степени PhD (<https://golnk.ru/Bx4zE>).

Предлагаются такие специальности, как «Искусственный интеллект в бизнесе и финансах», «Искусственный интеллект в мультимедиа», «Искусственный интеллект в нефтегазовой отрасли» (магистратура) и другие. В содержание программ входит изучение концепций и методов машинного обучения, анализа данных и разработки алгоритмов, робототехники, обучение обработке естественного языка, распознаванию речи и изображений и т.д. Среди дисциплин осваиваются следующие: «Обработка и распознавание речи», «Обработка цифровых изображений», «Обработка естественного языка», «Компьютерное зрение», «Мультимедийный анализ и аналитика», «Проектирование и внедрение интеллектуальных систем машинного зрения» и др. Авторы всех данных программ, всех уровней высшего образования подчеркивают, что университеты сотрудничают с мировыми технологическими компаниями и обучающиеся принимают участие в реальных проектах и междисциплинарных исследованиях.

В вузах предусмотрены практические и лабораторные занятия с

современными роботами, с ИИ и его обучением.

Разрабатываются новые учебники, междисциплинарные общеобразовательные модули и программы по обучению работе с ИИ. В 2018 году в китайских школах началась апробация учебника «Основы искусственного интеллекта». В 2025 году в Пекине обучение ИИ было введено в школьную программу (<https://science.mail.ru/news/6045-ii-v-shkolah-i-vuzah-kitaya/>).

Технологии ИИ применяются в образовании не только в учебной деятельности, но и в жизни учреждений. Так, система распознавания лиц используется для прохода на территорию университета, кампуса, для открытия и закрытия аудиторий, кабинетов, для обеспечения безопасности.

Китайские педагоги-исследователи ведут работу над разметкой видеозаписи урока с целью выявления важных универсальных критериев для оценки занятия учителя искусственным интеллектом. Российские педагоги и методисты также занимаются исследованиями в области формирования у учителей педагогических компетенций на основе использования технологий ИИ, в частности больших языковых моделей. Полученные результаты показывают, что их применение не только способствует «освоению будущими учителями отдельных учебных дисциплин», но и обеспечивает «существенное повышение у них цифровой грамотности», «методической подготовки», развитие «проектной компетентности» и «исследовательских умений» (Романова и др., 2025, с. 385).

Современные китайские семьи в крупных городах сегодня предпочитают в качестве воспитателя для детей брать роботов (Ясинский, Кожевников, 2022). Например, робот AiMe. Несмотря на сомнения и опасения, имеющиеся у молодых родителей, взять такую няню экономически выгоднее, чем человека.

5. Внедрение ИИ в *систему здравоохранения* Китайской народной республики началось в 2016 году в рамках реализации инициативы «Здоровый Китай 2030». В Программах по развитию ИИ в стране (2017 г. и 2025 г.) медицина является одной из важнейших областей его внедрения и развития. Такое решение продиктовано объективными факторами. Один из них – нехватка

медицинского персонала, особенно врачей, в том числе недостаток квалифицированных медицинских кадров. Другой – старение населения и, соответственно, увеличение нагрузки на систему здравоохранения: в 2021 г. количество жителей в возрасте от 65 лет составляло 14,2%; к 2040 г. доля пожилых людей 60 лет и выше составит 28% (Zihuan Wang 2025). Еще одна причина – невысокое качество первичной диагностики, низкий уровень преемственности в лечении и, как следствие, повышение доли самолечения (20%). Оказывает влияние также и географический фактор: удаленность и сложная доступность к медицинской помощи жителей сельской местности и людей, проживающих не в крупных городах и не в центрах провинций.

Системы интеллектуального распознавания и анализа изображений (DeepWise, Shukin Technology, Tencent Miying, CC-Cruiser) используются для диагностики различных заболеваний (рака, сердечно-сосудистых, головного мозга, диабета и др.), неврологических расстройств и пр. (Ming, 2025). Технологическая модель “eye movement” компании Neuro-Weave, в 2025 году проходящая этап доклинической проверки, по заявлениям разработчиков, может диагностировать ранние симптомы болезни Альцгеймера. Модель разработана на основе глубокого обучения и объединяет в себе программное и аппаратное обеспечение.

В медицинских учреждениях и аптеках используются платформы с ИИ (Ali Health, JD Health, Ping An Good Doctor, WeChat Health), с помощью которых осуществляется распределение пациентов, составление графика, расписания, выставление счета, рассмотрение страховых случаев, заказ лекарств, предоставляет пользователю индивидуальный медицинский контент (в том числе образовательные услуги в области медицины) на основе его предпочтений и истории болезни и т.д.

Платформы с ИИ используются и больницами. В этой области разработчики пошли дальше. Например, при университете в 2024 году создана модель «умной» больницы, в которой «работает» 42 врача-ИИ по 21 специальности Цинхуа (Zihuan Wang, 2025). В виртуальной среде, на цифровой

платформе MedAgent Zero, они осуществляют все этапы лечения: первичная обработка диагностических данных, постановка диагноза, составление плана лечения, наблюдение, корректировка.

В стране активно развивается направление персонализированной и телемедицины. Специальные чат-боты отвечают на вопросы пациентов, проводят консультацию, помогают им поставить диагноз, назначить лечение, отслеживать свое самочувствие. Такие возможности и доступность к цифровой медицине особенно ценны для людей старшего поколения и для тех, кто живет в сельской местности, в изолированных районах.

В системе здравоохранения в Китае также применяются и медицинские роботы: клинические, реабилитационные, больничные и обучающие. Клинические роботы используются с целью проведения диагностики, медицинских исследований, лечения, хирургических операций: диагностические, терапевтические, хирургические (Da Vinci). Реабилитационные роботы выполняют функции ухода и помощи пожилым людям, людям с ограниченными возможностями передвижения (Handy 1, Wanda 2.0), медсестры: измеряют давление, пульс, контролирует прием лекарств. Вопрос медицинского обеспечения и сопровождения реабилитации пациентов является важным и для нашей страны. Российские современные исследователи указывают на то, что в области реабилитации пациентов, в том числе детей, в настоящее время стала очевидной необходимость поиска и разработки новых, инновационных методов, программ лечения с оптимальным соотношением экономических, медико-социальных показателей «риск – польза» (Ильенко, Денисова и др., 2021).

Больничные роботы подразделяются на роботов для транспортировки и ухода за больными, роботов для телемедицины и аптечных роботов (Galbot G1). Обучающие роботы – это роботы-симуляторы, выполняющие функции формирования и совершенствования у медиков клинических умений и профессиональных навыков.

Заключение

Обобщение результатов анализа нормативных документов Китайской народной республики, китайских и российских исследований, существующих практик в области ИИ, а также собственного опыта авторов, приобретенного непосредственно в стране, позволяет заключить, что Китай уверенно выполняет поставленные правительством в 2017 и в 2025 годах задачи по развитию искусственного интеллекта во всех сферах жизни общества и государства. Это убеждает нас в том, что при сохранении тенденции страна достигнет заявленных целей к 2030 и 2035 годам.

По нашему мнению, успех обуславливает взаимодействие следующих факторов: 1) государственное регулирование, контроль и поддержка перспективных разработок, проектов в области ИИ; 2) значительные государственные инвестиции; 3) одновременное и взаимное развитие интеллектуальных систем, больших данных, робототехники; 4) проведение и поощрение большого количества исследований как научными институтами, так и на производстве; 5) введение технологий ИИ в повседневную жизнь китайцев.

Литература

1. ГОСТ Р 71476-2024 (2024) Приказ Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 28 октября 2024 г. № 1550-ст «Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта». Получено с <https://docs.cntd.ru/document/1310068314>.

2. ГОСТ Р 59276-2020 (2020) Приказ Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 23 декабря 2020 г. № 1371-ст. «Системы искусственного интеллекта. Способы обеспечения доверия. Общие положения». Получено с <https://docs.cntd.ru/document/1200177291>.

3. Ильенко, Л.И., Денисова, С.Н., Лайшева, О.А., Тарасова, О.В., Сахарова, Е.С., Сенцова, Т.Б., Качалова, О.В., Богданова, С.В., Семашина, Г.А. (2021) Методы реабилитации и профилактические программы в раннем детском возрасте. М.

4. Китай и США стали мировыми лидерами в области ИИ (2025). *РИА*

Новости, июль. Получено с <https://ria.ru/20250727/kitay-2031748091.html?ysclid=-mmxdv74xi568328578>.

5. Мнение Государственного совета по углубленной реализации инициативы «Искусственный интеллект +» (2025) (国务院关于深入实施“人工智能+”行动的意见). Получено с https://www.gov.cn/zhengce/content/202508/-content_7037861.htm

6. План действий по внедрению инноваций в области искусственного интеллекта в высших учебных заведениях (2018) (高等学校人工智能创新行动计划). Получено с http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s7062/201804/-t20180410_332722.html

7. Программа развития искусственного интеллекта нового поколения (2017) (新一代人工智能发展规划). *Государственный совет КНР. № 35. Пекин.* Получено с https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.htm.

8. Романова, М.А., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В. (2025) Апробация методики использования больших языковых моделей в подготовке будущих педагогов. *Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях: сборник научных статей.* Минск: БГПУ, 382-386.

9. Фролов, И.Э., Киселев, В.Н. (2025) Искусственный интеллект как драйвер прорывных технологий: глобальные тренды и уроки для России. *Проблемы прогнозирования*, 2025, 3 (210), 122-134.

10. Ясинский, В.А., Кожевников, М.Ю. (2022) Китай: искусственный интеллект и человеческий фактор. Научный доклад. *ИИП РАН.* Получено с <https://ya.ru/video/preview/13088744142603527919>.

11. Maj Richard Uber (2020) China's Artificial Intelligence Ecosystem, National Intelligence University. Bethesda.

12. Ming (2025) AI in Chinese healthcare: From medical imaging to AI hospitals. Daxue Consulting. Retrieved from <https://daxueconsulting.com/ai-healthcare-china/>

13. Several Opinions on the Construction of “Double First-Class” Universities to Promote the Integration of Disciplines and Accelerate the Cultivation of Postgraduates in the Field of Artificial Intelligence (2020). Retrieved from <https://www.chinajusticeobserver.com/law/x/double-first-class-universities-promote-artificial-intelligence-20200121>.

14. Xibing, Wang, Shuli, Zhao, Xiaoshu, Xu, Huanhuan, Zhang, Vivian, Ngan-Lin Lei (2025) AI adoption in Chinese universities: Insights, challenges, and opportunities from academic leaders. *Acta Psychologica*, 2025, 358, 105160. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40532543/>

15. Xinyun, Wu (2025) There Are More Robots Working in China Than the Rest of the World Combined. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2025/09/25/business/china-factory-robots.html>

16. Zihuan, Wang (2025) Artificial intelligence in Chinese healthcare: a review of applications and future prospects. *Biomedical Engineering Letters*, 2025, 15, 1065-1072.



УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА:
ОТ СЛОВА К СМЫСЛАМ

Богданова Е.С.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
теории и методик дошкольного и начального образования*

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

г. Рязань

e.bogdanova@rsu-rzn.ru

Мальченко А.О.

аспирант

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

г. Рязань

malchenko.alisa@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена вопросу формирования культурной идентичности младших школьников на уроках русского языка (развития речи) при помощи работы над лингвоконцептом «кукла». Методологической основой исследования стали культурологические сведения, посвященные истории куклы и ее роли в культуре разных народов, а также методическая лингвоконцептология, обосновавшая целесообразность наблюдения за словом на уроке русского языка в парадигме «мысль – слово – значение – проявление значения в тексте – культурная обусловленность». Проанализировано национально-культурное значение лингвоконцепта «кукла» и возможности его применения в речевой работе на уроках русского языка в начальной школе. Описывается путь реализации лингвоконцептоцентрического подхода к практике речевого развития учащихся 4 классов, когда лексическая и текстовая работа*

осуществляется в единстве с формированием культурной идентичности школьников. Представлены варианты знакомства на уроке с особенностями куклы как игрушки и атрибута культуры, с разновидностями старинных русских кукол (куватка, оберег, дяситиручка, неразлучница и др.), кукол народов мира и анализа их сходств и различий, что становится источником речевой деятельности учащихся. Определено концептуальное поле «кукла», представлена модель применения лингвоконцепта в речевом развитии младших школьников. Предложена пошаговая работа с концептом на уроках русского языка и разработана модель применения лингвоконцепта в речевом развитии младших школьников, которая состоит из 4 этапов: на каждом предметом становится, соответственно, слово, исходные тексты, данные о культуре, собственный текст. Представлен пример урока развития речи, включающий выделение лексической единицы, определение лексического значения лексемы «кукла» с опорой на словарь, актуализацию лексико-семантического поля (подбор слов лексико-тематической группы «Куклы»), сбор и систематизацию информации о кукле (знакомство с историей кукол на Руси, сопоставление кукол разных культур и др.). Предложены упражнения, которые могут быть использованы на уроках русского языка и развития речи в 4 классе.

Ключевые слова: культурная идентичность, лингвоконцепт, игрушка, кукла, речевое развитие младших школьников, методическая лингвоконцептология, модель применения лингвоконцепта в речевом развитии.

FORMATION OF THE CULTURAL IDENTITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: FROM WORDS TO MEANINGS

Bogdanova E.S.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Theory
and Methods of Preschool and Primary Education
Ryazan State University named after S.A. Yesenin*

Ryazan

e.bogdanova@rsu-rzn.ru

Malchenko A.O.

postgraduate student

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

Ryazan

malchenko.alisa@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to the issue of forming the cultural identity of younger schoolchildren in Russian language lessons (speech development) by working on the language concept "doll". The methodological basis of the research was cultural information on the history of dolls and their role in the culture of different nations, as well as methodological linguistic conceptology, which proved the expediency of observing a word in a Russian language lesson in the paradigm of "thought – word – meaning – manifestation of meaning in the text – cultural conditioning." The national and cultural significance of the linguistic concept "doll" and the possibilities of its application in speech work in Russian language lessons in elementary schools are analyzed. The article describes the way to implement a linguoconceptocentric approach to the practice of speech development of 4th grade students, when lexical and textual work is carried out in unity with the formation of the cultural identity of schoolchildren. The options for getting acquainted in the lesson with the peculiarities of dolls as toys and cultural attributes, with varieties of ancient Russian dolls (kuvatka, amulet, dyasitirushka, lovebird, etc.), dolls of the peoples of the world and analyzing their similarities and differences, which becomes a source of speech activity of students are presented. The conceptual field "doll" is defined, a model of the application of the linguistic concept in the speech development of younger schoolchildren is presented. The article offers a step-by-step work with the concept in Russian language lessons and develops a model for applying the linguistic concept in the speech development of younger schoolchildren, which consists of 4 stages: at each stage, the subject becomes, respectively, a word, source texts, cultural data, and its own text. An example of a speech development lesson is presented, which includes highlighting a lexical unit, determining the lexical meaning of the lexeme "doll" based on a dictionary, updating the lexical and semantic field (selecting words for the lexical and thematic group*

"Dolls"), collecting and systematizing information about a doll (getting to know the history of dolls in Russia, comparing dolls from different cultures, etc.). Exercises are proposed that can be used in Russian language and speech development lessons in the 4th grade.

Keywords: cultural identity, linguistic concept, toy, doll, speech development of younger schoolchildren, methodical linguistic conceptology, model of linguistic concept application in speech development.

Введение

Формирование культурной идентичности или, другими словами, отнесение себя к определенной национальной группе – важная задача современного общества, которую призвана решать сфера образования. В требованиях ФГОС НОО к личностным результатам обучения определены задачи формирования у младших школьников ценностного отношения к своей Родине, осознания собственной культурной идентичности, сопричастности к истории и настоящему России (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021; Федеральная рабочая программа начального общего образования, 2024). Однако в условиях глобализации и доступности интернет-ресурсов, влияющих на размывание национальных культур и транслирующих чуждые российскому менталитету ценности, работа над российской культурной идентичностью школьников затрудняется. Школа призвана противостоять указанным тенденциям и обеспечить как осведомленность младших школьников о традициях русской культуры, так и формирование приверженности к ней.

Младший школьный возраст – этап, когда ребенок познает мир через эмоции и образы, сочувствуя и переживая близким людям и героям прочитанных книг, из чего следует, что культурные ценности будут усваиваться не как свод правил, а как что-то близкое сердцу, эмоционально принятое. Следует отметить, что в младшем школьном возрасте еще нет четко сформированного понятия «Родина», «страна», не осознана принадлежность к определенной группе людей, помимо семьи. Чаще первоклассник не осознает себя вне семьи, не понимает своего отношения к нации россиян, к народу русских. Но именно в это время

начинается работа над формированием в сознании концептов «страна», «Родина», «родная культура», причем оно осуществляется в движении от слова – к смыслу, от смысла – к концепту. Параллельно осваивается фонд культураносной лексики и начинается приобщение к родной культуре.

Постановка проблемы

О сопряженности работы по русскому языку с приобщением к родной культуре говорили Ф.И. Буслаев (Буслаев, 2025) и К.Д. Ушинский (Ушинский, 1989, 1994). Л.А. Ходяковой с опорой на взгляды названных педагогов был сформулирован принцип соизучения языка и культуры (Ходякова, 2004). В русле методической лингвоконцептологии, обоснованной в трудах Н.Л. Мишатиной (Мишатиная, 2024, 2022), подчеркивается, что рассмотрение лингвоконцепта на уроках русского языка позволяет выйти из области лексики в область культуры. Н.И. Демидова и Е.С. Богданова говорят о важности исследования периферийных значений лингвоконцепта на уроке, включая ассоциативные, культурно-исторические, символические (Демидова, Богданова, 2023).

Очевидно, что данные позиции, составившие методологию нашего исследования, определяют целесообразность наблюдения над словом на уроках русского языка, начиная с младших классов, в движении мысли от слова к его значению, к многообразию значений, к их проявлению в текстах, а далее – к осознанию культурной роли предмета, явления, понятия в жизни народа. При этом языковой материал, являющийся предметом наблюдения на уроках русского языка при изучении фонетики, морфологии, синтаксиса, при работе по развитию речи, в системе проектно-исследовательской и внеурочной деятельности, отбирается таким образом, чтобы учитель мог работать как над предметными, так и над личностными результатами обучения. Таким потенциалом обладает лексика тематической группы «Игрушки», в которую входит лингвоконцепт «кукла».

Методы исследования: теоретико-методический анализ потенциала лингвокультуроведческого подхода к обучению русскому языку, адаптация его к уровню начальной школы; исследование культураносной функции

лингвоконцепта «кукла», моделирование, проектирование урока изучения лингвоконцепта и системы упражнений, интегрирующих речевую работу и воспитательное воздействие в аспекте формирования культурной идентичности школьника. Эмпирическое исследование включало внедрение разработанных материалов в практику обучения учащихся 4 класса (школы № 39, 76, 21 г. Рязани) и анализ творческих письменных работ обучающихся.

Результаты исследования

Обращение к теме игрушек в целом и кукол в частности и отбор соответствующей лексики и текстов для работы на уроках русского языка обусловлены следующим. С одной стороны, тема игрушек близка младшим школьникам, поскольку игра в этот период жизни занимает значимое место среди видов деятельности. Наблюдение над соответствующей лексикой и анализ текстов об игрушках способствуют повышению мотивации к изучению родного языка. С другой стороны, игрушка успешно используется в воспитательных целях. К.Д. Ушинский говорит о том, что игрушка развивает воображение ребенка, формирует его интеллектуальную сферу. От игрушек и впечатлений детства нередко зависит выбор будущей профессиональной сферы и досуговой деятельности, в игре «ассоциации представлений и вереницы этих ассоциаций» свяжутся в одну общую сеть, что может определить характер человека (Ушинский, 2013).

Л.Н. Гумилев рассматривает игрушку не только как предмет культуры, но и как элемент существования этноса (Гумилев, 1989, с. 506). Например, в древней Руси изготовление игрушек стало народным промыслом. По игрушкам, их особенностям, распространенности, функциям можно изучать историю и географию страны: в разных ее регионах игрушки прошлого имели различия по способу обработки и росписи, материалу изготовления (дерево, глина, солома, ткань). Таким образом, игрушка является интересным дидактическим материалом для знакомства с фактами языка и культуры, с географией, традициями России и менталитетом народов, проживающих на ее территории.

Остановимся на лингвоконцепте «кукла» и определим цель данного

исследования как анализ национально-культурного значения лингвоконцепта «кукла» и возможности его применения в речевой работе на уроках русского языка в начальной школе. В качестве гипотезы выдвигается предположение о том, что на основе учета национально-культурной обусловленности лингвоконцепта «кукла», его образовательно-воспитательного потенциала, а также привлекательности образа куклы для младшего школьника можно обосновать пути применения лингвоконцептоцентрического подхода в практике речевого развития учащихся 4 классов в единстве с формированием их культурной идентичности.

Любовь детей младшего школьного возраста к куклам может мотивировать их к речевой деятельности, а богатая история кукол, национально-культурная обусловленность при условии демонстрации этих свойств на уроке даст возможность сделать куклу как артефакт культуры предметом осмысления, а вместе с этим и средством присвоения культурных кодов России.

В словарях русского языка зафиксировано значение понятия «кукла» как «детская игрушка в виде фигурки человека», но в то же время оно коррелируется с представлением о «бездушном и пустом» существе (Ожегов, 2025), подверженном манипуляциям («быть куклой в чужих руках» – значит «быть послушным чужой воле») (Звягина, 2012). Концептуальное поле «кукла» включает антиномии «человек – животное», «живое – мертвое», «вольное – безвольное». Таким образом, в сознании русского человека кукла отражается как понятие биполярное.

В русской культуре кукла имеет особенное место. В языческие времена она носила ритуальное значение. Позже традиционная лоскутная кукла символизировала связи между поколениями, служила оберегом. Куклы были безымянными, безликими, так как лицо и имя уподобляли ее человеку и, по мнению наших предков, могли принести вред. Куклы различались по функциям: они были предназначены для разных возрастов и служили достижению разных целей (Лаврентьева, 2013). Например, до сих пор проводы зимы сопровождаются сожжением куклы-чучела «Масленица». Игрушка издавна использовалась в

системе домашнего воспитания.

Изучая русскую народную куклу, интересно знакомиться с историей и богатыми традициями, так как куклы привлекательны своей простотой и яркостью, вместе с тем они отражают культуру, быт и педагогические воззрения народа. Кратко особенности разновидностей старинных русских кукол отражены в таблице 1, составленной на основе работ исследователей (Берстенева, 2020; Котова, 2003; Морозов, 2011).

Таблица 1 – Некоторые разновидности старинных русских кукол

Название, вид	Описание, материал	Функция
Куватка, кукла-оберег	Схематичная кукла в форме крестика. Ткань, нитки, ветки.	Первая игрушка новорожденных, делалась перед рождением ребенка и висела над люлькой, отвлекала злые силы от малыша и кричала (кувала) вместо него.
Пеленаша, кукла-оберег	Миниатюрная кукла в виде спеленатого младенца. Ткань, нитки, лента.	Делалась матерью после рождения ребенка для защиты младенца, использовалась до 1 года. Символизировала материнскую любовь и заботу, защищала от злых духов
Десятиручка, ритуальная: заклинательная, помощница	Кукла без лица с 10 руками. Ткань, шнурок	Делалась осенью после уборки урожая или в подарок подружке на свадьбу. Помогала хозяйке успеть во всех домашних делах
Кукла на ложке, кукла-оберег, игровая	Голова куклы – ложка, тело – ткань. Дерево, ткань, нитки	Служила погремушкой, обучала пользоваться ложкой во время еды, защищала ребенка. Делалась, когда ребенку было 1-2 года

Кукла на выхвалку, игровая	Нарядная, украшенная кукла. Ткань, бусинки, нитки	Шилась девочкой в возрасте 10-12 лет и являлась «билетом» в мир взрослых девушек, где занимались рукоделием и женихи присматривали себе невест
Неразлучница, кукла-оберег	Две куклы (мужчина и женщина), соединены в единое целое при помощи общей красной нити. Красная ткань, нити	Дарилась молодоженам на свадьбу, чтобы брак был крепким и любовь вечной. Символизировала единство, взаимопонимание в браке
Масленица, ритуальная	Кукла больших размеров в праздничном наряде с символом солнца. Солома, ткань, дерево	Делалась в начале масленичной недели, олицетворяла Масленицу, сжигалась в конце праздника. Символизировала проводы зимы и начало весны.
Покосица, кукла-оберег, ритуальная	Кукла в праздничном наряде. Красная ткань, солома, нитки.	Делалась в начале сезона сенокоса. О куклу вытирали раны во время работы в поле, чтобы она помогала их заживлять. Символизировала работницу в поле, была призвана делать тяжелую работу легкой.
Кукла-стригушка, кукла-оберег	Куколка в юбке без лица с протянутыми в	Делалась из соломы первого жатого снопа, наделялась ответственностью за принесение удачи и хороший урожай.

	разные стороны руками. Солома, ткань, нитки, ленты и бусины	Название ее произошло от того, что юбку кукле подстригали, ровняя солому.
Кукла Каша, игровая	Кукла-мотанка размером с горшок для приготовления пищи. Ткань, крупа, нитки	Помещалась в горшок и показывала, что печь разогрелась и можно приступать к варению каши. Предавалась от матери к дочери вместе с навыками по приготовлению пищи и управлению домом, служила помощницей при приготовлении
Кубышка- травница, кукла-оберег	Кукла в виде женщины в фартуке, набитая травой Ткань, травы, нитки	Делалась для заговоров, придания сил владельцу, защищала от духа болезни
Зерновушка (Крупеничка, Горошинка), кукла-оберег	Кукла-кубышка из наполненного зерном мешочка. Ткань, зерно, нитки.	Служила оберегом сытости и достатка в семье
Веснянка, кукла-оберег	Куклы с разноцветными волосами. Ткань, нитки	Делались незамужними девушками в начале весны с целью защиты дома от бед и привлечения счастья. Символизировали обновление в жизни и счастье.
Куколка на Счастье, кукла- оберег	Кукла с длинной толстой косой. Ткань, нитки.	Мастерилась руками девушек и женщин, предназначалась для дарования легкой судьбы и удачи, помогала в любовных

		делах, рождении детей, успешном решении финансовых дел

Национальную специфику кукол нетрудно увидеть, сопоставив внешний вид, наряды, функции кукол разных народов, а также игры и ритуалы с куклами (Атдаев, 2020, 2022; Басилов, Ниязклычев, 1975; Золотарева, 2014; Попова, 2008, 2010; Рындина, 2008; Федорова, 2002) (таблица 2).

Таблица 2 – Национальная специфика куклы (на примере некоторых народов)

Название, культура, вид	Описание, материал	Функция
Гурджак, туркменская культура, игровая	Кукла-женщина в форме креста с имитацией рук. Деревянные или камышовые палочки, лоскуты ткани и кружева	Игра, имитирующая свадьбу, а также выполнение женских хозяйственных обязанностей. Нередко в дополнение к кукле из черепков делали предметы домашнего обихода
Гурджак чемче-гелин, туркменская культура, ритуальная	Крестовидная кукла, поверх креста обматывалась тканью. Создавалась шаманами-порханами	Использовалась в ритуалах шаманов для вызова дождя и извлечения болезни
Иттырма, культура манси, ритуальная	Кукла небольшого размера, без лица, одеждой были специальные маленькие вещи. Металл, дерево, ткань	Символизировала умершего человека, душу которого вмещала кукла, изготовленная родственниками. Умерший продолжал жить в доме в теле куклы

Акань, культура ханты, ритуальная	Кукла с головкой из клювика птицы. Клюв птицы, мех, сукно, лоскуты, бисер	Проводник между миром живых и мертвых. Благодаря кукле душа умершего могла вселиться в младенца
Акань, культура ханты, игровая	Куклы разных полов и возрастов, различием их служила одежда. Деревянные палки, ткань, мех, бисер, яркие лоскуты	Игровые куклы для детей. Девочки изготавливали коллекцию кукол. Качество кукол свидетельствовало о личности хозяйки и предвещало ее судьбу.

Анализ национальной специфики кукол некоторых народов показал, что феномен куклы близок людям, независимо от верований, он отражает связь материального и духовного миров, стремление человека к счастью и гармонии, его близость предкам. Однако каждая культура погружает куклу в свой уклад: использует для изготовления средства, применяемые в быту, наряжает в специфические костюмы, наделяет способностями, которые усматривает в своем народе, а игры с куклами дети разных национальностей организуют нередко по-своему.

Таким образом, лингвоконцепт «кукла» имеет национально-культурную специфику. Однако дети, используя куклу как игрушку, еще не осознают ее культурно-исторических, национальных особенностей, что открывает новые возможности для воспитания и образования.

Традиционно игрушка как предмет описания появляется на уроке русского языка в 4 классе при изучении типов текста (Канакина, Горецкий, 2023): учащимся предлагается написать соответствующее сочинение. Предметом описания является собственная игрушка, о ее культурном и символическом, ритуальном и воспитательном значении в тексте задания не упоминается. Внимание уделяется структуре описательного текста, в него включены микротемы: 1) как игрушка появилась в доме, 2) как она выглядит, 3) собственное отношение к игрушке (почему нравится, любите ли с ней играть). Работа

направлена на речевое развитие учащихся, но не ориентирована на соизучение языка и культуры.

Анализ культуруноносной лексической единицы, начинающийся с выявления ядерного значения слова, продолжающийся осмыслением периферийных значений и выявлением культурных смыслов, рассматривает лингвоконцептоцентрический подход к обучению русскому языку (Богданова, 2024; Мишати́на, 2022; Шерстобитова, Мишати́на, 2018 и др.). Стартом работы становится знакомство со словарными статьями. Слово анализируется в аспекте лексики и грамматики. С учетом уровня когнитивного развития младшего школьника для наблюдения над словом отбираются доступные аспекты: основное лексическое значение, изученные грамматические характеристики. Далее целесообразно использовать речевые образцы (тексты), которые позволяют наблюдать за контекстным употреблением, связью языка и культуры и становятся источником смыслов и речевой деятельности школьника. Завершается работа созданием собственного, доступного возрасту речевого произведения (Богданова, 2024; Богданова, Мальченко, 2025; Богданова, 2025; Мишати́на, 2024).

Таким образом, модель применения лингвоконцепта в речевом развитии младших школьников может быть представлена следующим образом (таблица 3).

Таблица 3 – Модель применения лингвоконцепта в речевом развитии младших школьников

Этапы	Содержание	Методы и приемы работы
Этап I. Слово. Цель – осознание палитры значений слова, его семантических связей, активизация в речи	Лексическое значение	Работа со словарной статьей
	Семантические связи	Построение ассоциативных цепочек Подбор семантически связанных слов разных частей речи Анализ однокоренных слов
	Грамматические характеристики	Морфологический разбор

	Активизация в речи, включение в высказывания	Составление словосочетаний и предложений Ответы на вопросы Работа с тематическими группировками слова (составление, анализ)
Этап II. Исходный(ые) текст(ы). Цель – знакомство с бытованием лексемы в тексте(ах), накопление материала	Восприятие и анализ исходного текста	Чтение Смысловой анализ и ответы на вопросы по содержанию Закрепление выделенных смыслов в плане, таблице Лексико-стилистический анализ
	Создание собственного высказывания или текста	Осмысление темы Систематизация материала Работа над планом исходного(ых) текста(ов) Элементы концептуального анализа текста Составление опорных высказываний Устное рассказывание
Этап III. Культура. Цель – осмысление связи лингвоконцепта с национальной культурой, менталитетом народа	Знакомство со сведениями исторического и культурного свойства	Слушание сообщения учителя или заранее подготовленного ученика Чтение текста Рассматривание иллюстраций, произведений живописи, предметов
	Выделение культурных смыслов	Сопоставление фактов родной и чужой культур
	Осознание личной сопричастности	Анализ личного опыта, выражение личных оценок

	с родной культурой	
Этап IV. Собственный текст.	Подготовка содержательной стороны текста	Осмысление темы Отбор содержания Работа над планом собственного текста
Цель – создание собственного текста	Работа над речевой стороной текста	Работа над ключевой лексикой Написание текста Корректировка текста

Богатая история куклы, ее связь с жизнью народа, наличие в ней не только вещной, но и духовной составляющей позволяет говорить о том, что теме «Кукла в родной культуре» может быть посвящен целый урок развития речи в начальной школе, построенный по модели урока одного слова, предложенной Т.Ф. Новиковой (Новикова, 2012). Отметим также, что работе над феноменом куклы и лингвоконцептом может быть посвящено внеурочное занятие и проектно-исследовательская деятельность. Целью такого урока/занятия будет широкое осмысление концепта «кукла»: учащиеся осознают, что это не просто игрушка, а символ детства, отражающий дух времени, имеющий связь с культурой, и получают опыт речевой репрезентации мыслей о кукле и собственных эмоций.

В рамках урока можно предложить учащимся изображения кукол разных видов, знакомство с их названиями, материалами и способами изготовления, назначением и применением в играх и ритуалах. Ознакомление с историей кукол на Руси можно провести в форме сообщения учителя или подготовленного заранее ученика, а также на основе специально составленного педагогом текста. Для сопоставления можно предложить, наряду с историческими куклами, образы советских и современных, включая кукол-пупсов, Барби и Лабубу. Учащиеся не только освоят определенные лексемы (*обряд, оберег, приданое* и др.), но и получают опыт наблюдения над однокоренными словами (*кукла – кукольный, веснянка – весна* и др.), гиперонимами (*игрушка – кукла* и др.). Значительную часть урока составят подбор эпитетов, характеризующих кукол (*Кукла-стягушка*

какая?), продуцирование собственных оценочных высказываний, высказываний, отражающих причинно-следственные связи (*Как вы думаете, почему кукол называли Покошница, Каша?*), сопоставительных высказываний (*Сравните куклу Травницу с Зерновушкой*), выражение эмоционально-оценочных суждений (*Какая кукла и почему вам больше понравилась?*), составление текстов-описаний небольшого объема (*Опишите с опорой на картинку и ключевые слова понравившуюся куклу*).

Далее приведем практические рекомендации и материалы, которые может применять учитель при подготовке к работе с учащимися 4 класса по своему выбору.

1. Выделение лексической единицы: рассматривание картинок с изображением разных кукол (*матрешка, неваляшка, ванька-встанька, пупс, солдатик, театральная кукла-марионетка, Человек-паук* и др.) и подбор слова, именующего все показанные предметы, – кукла.

2. Определение лексического значения лексемы «кукла» с опорой на словарь. Внимание детей может быть привлечено к следующим фактам словарных статей. С.И. Ожегов определяет куклу как «детскую игрушку в виде человека» (Ожегов, 2025). В.И. Даль называет куклу «подобием человека или животного», включает в словарную статью наименование материала, из которого может быть сделана кукла: тряпки, кожа, дерево, битая бумага (Даль, 2001, с. 6). Очевидно, что данные определения отражают ментальность русского человека, для которого кукла имеет сакральное значение.

Интерес для учителя может представлять и анализ статьи «Игрушка» как гиперонима. В толковом словаре В.И. Даля нет отдельной словарной статьи «Игрушка», однако обширно представлено значение глагола «играть», что в нашем контексте значит по В.И. Далю, «тешиться», «забавляться», «проводить время потехой» и другие; в этой же статье автор дает толкование игрушки как «вещицы, сделанной для забавы» (Даль, 2001, с. 6). Автор также приводит диалектные синонимы: *бабка, блудяшка, балушка, потешка, цацка* и др. Второе значение, указанное В.И. Далем, игрушка – «забава, легкое дело». Среди

примеров представлены: «ребенок играет куклой...», «дети играют в куклы» (Даль, 2001, с. 6). Авторами в обоих словарях в качестве примера «играть во что?» приводится кукла.

3. Актуализация лексико-семантического поля: подбор слов лексико-тематической группы «Куклы» по вопросу: *Какие виды кукол вам известны?*, а также семантически связанных глаголов (*играть, сделать, одеть, качать, тешиться* и др.), прилагательных (*любимая, милая, нарядная* и др.). Морфологическая характеристика существительного, привлечение внимания к грамматической категории одушевленности на основе вопроса *кто?* Предлагаем следующие задания.

Задание 1. Образуйте новые слова от слова «кукла». Ответьте на вопросы: *Кто делает кукол? Как можно назвать маленькую куклу? Какой домик куклы?* Выделите во всех словах общий корень со словом **кукла**.

Задание 2. Опишите, какой бывает кукла. Напишите 5 словосочетаний с прилагательным и словом **кукла**.

Задание 3. Просклоняйте слово «кукла» и выделите окончание. Какого склонения данное слово? Данное имя существительное относится к одушевленным или к неодушевленным? Докажите.

4. Сбор и систематизация информации. Анализ образа современной куклы. Выявление человекоподобия в форме и функциях кукол, известных детям, по вопросам: *Похожи ли куклы на людей? Чем? Что кукла делает в ваших играх? Отражает ли это действия человека?*

5. Знакомство с историей кукол на Руси. Предлагаем текст, из которого дети узнают ряд фактов о куклах.

История кукол очень долгая. В далеком прошлом на Руси не было магазинов игрушек, и кукол делали в основном родители или сами дети. Их создавали не только для игры, но и для совершения ритуалов, например, связанных с посевами или сбором урожая. А еще были куклы-обереги, которые охраняли дом, защищали от злых духов. Кукол делали из соломы, тряпок, прутьев, веревок. Чаще у них не было лица, зато были волосы и одежда. Кукол использовали в воспитании детей:

они были друзьями и помогали побороть страхи.

Мальчики тоже играли в куклы, но особые. Это солдатики. Дети из зажиточных семей получали деревянные фигурки, из бедных – бумажные.

В VIII веке в Европе появились первые фарфоровые куклы. Их изготавливали вручную и завозили в Россию. Позже их стали производить и у нас.

Сегодня кукол великое разнообразие. Это малыши-пупсы и взрослые Барби, нарядные матрешки и гномы, герои мультфильмов и роботы. Их любят и взрослые, и дети.

Обсуждение текста строится по вопросам: Где наши предки брали игрушки? Для чего создавались куклы на Руси? Какие виды кукол были на Руси? Из чего делали кукол наши предки? Как выглядели куклы? В какие куклы играли мальчики? Когда появились фарфоровые куклы и где? Какие куклы есть сегодня? Какие куклы есть у вас?

Далее целесообразно показать изображения 3–4 старинных рукодельных кукол (по выбору учителя – см. таблицу 1), познакомить с их названиями, видом (ритуальная, обереговая, игровая), материалом и назначением. Можно сравнить рукодельные славянские куклы с дорогими фарфоровыми куклами из Европы, с расписными дымковскими игрушками. Предлагаем ряд заданий, которые выполняются по выбору учителя.

Задание 4. Рассмотрите кукол на слайде. Прочитайте информацию о них (используется раздаточный справочный материал). Установите соответствие.

Кукла	Материал	Назначение
Кубышка	Ткань	Защита младенца
Зерновушка	Солома	Обеспечение урожая
Стригуша	Трава	Защита от болезней
Пеленаша	Крупа	Обеспечение сытости и достатка

Задание 5. Какая одежда была у куклы в древности? Представьте, что кукла живет в крестьянском доме на Руси. Какой будет ее наряд? А если ваша кукла живет в современной России, будет ли отличаться ее наряд? Чем? Опишите.

Задание 6. Расскажите, как, по вашему мнению, можно сделать куклу-стригушу.

Задание 7. Рассмотрите куклы для мальчиков (на слайде изображения солдатиков разных эпох). Как они называются? Восполните недостающие слова, продолжите фразы.

Деревянных солдатиков делали из Их раскрашивали Оловянных солдатиков делали из

Задание 8. Прочитайте стихотворение Э.Н. Успенского «Матрешка». О чем стихотворение? Как автор описывает матрешку? Выпишите прилагательные, описывающие матрешку. Впишите глаголы, слова, что делает матрешка в стихотворении. Какого размера матрешка? С чем автор сравнивает размер матрешки? Как вы понимаете «Матрешка в матрешке»? Сколько всего матрешек вы насчитали?

6. Сопоставление кукол разных культур (таблица 2). Учитель предлагает изображения кукол, например, таких как Веснянка (Россия), Снегурочка (Россия), Гурджак (Туркмения), Итгырма (народ манси, Россия), Лабубу (Гонконг), Барби (США), тексты о них или справочные материалы. В условиях групповой работы следует выделить специфику каждой: внешний вид, оформление одежды, материалы, назначение. Сопоставление кукол разных народов организуется по вопросам: 1) *Какой народ создал куклу, как она называется?* 2) *Из чего делали или делают куклу?* 3) *Похожа ли она на человека?* 4) *В чем особенность фигурки?* 5) *Каков ее наряд?* 6) *Как можно с ней играть?* 7) *Что символизирует игрушка?* Учащихся следует подвести к выводу о том, что разные народы проявляли и проявляют интерес к кукле, ранее их использовали как обереги, совершали с ними ритуальные действия. Но своеобразие кукол разных народов определено условиями жизни, окружающей природой, уровнем развития науки и техники.

Задание 9. Рассмотрите изображение кукол разных народов. Чем отличаются их наряды? Какого цвета их одежда? Какие головные уборы? Платья? Как вы думаете, одинаково ли называются предметы одежды?

Подумайте, почему у разных народов куклы различаются?

Задание 10. Ответьте на вопрос «Какие виды кукол предназначаются мальчикам?»

Прочитайте текст ¹.

Детство российских императоров проходило за игрой в солдатики. Будущие цари собирали коллекции оловянных фигурок артиллеристов, солдатиков из дерева, воска, свинца. Тут были стреляющие пушки и модели военных кораблей. Можно было разыгрывать сцены сражений.

Солдатиков ценили и сами императоры. Николай I заказал серию фигур российской императорской гвардии. В коллекцию вошли гусары, драгун, кирасиры, казаки, полковые командиры, трубачи, конные и пешие. Они были сделаны из драгоценных металлов и камней. Император хранил фигурки в своем кабинете под стеклянными колпаками.

Рассмотрите изображения ². Почему представители императорской семьи любили солдатиков? Какие фигурки включали их коллекции? Как с ними играли? Почему императоры во взрослом возрасте не утратили интереса к солдатикам? Расскажите, есть ли у вас игрушки-солдатики.

7. Рефлексия собственного опыта по вопросам и заданиям. *Есть ли у вас любимые куклы? Какие именно? Как они выглядят? Как вы с ними играете? Были ли они у вас до школы?*

Задание 11. Составьте 3–4 предложения о своей кукле.

8. Работа над собственным текстом. Подготовкой к созданию текста служит вопрос, обобщающий полученный на занятии опыт: *Что вы узнали о куклах сегодня?* Детям предлагаются темы сочинений-описаний («Русская народная кукла», «Куклы-обереги», «Моя любимая кукла очень красивая», «Стойкий солдатик» и т.п.), сочинений-повествований («Один день куклы», «Как я играл в солдатиков» и др.), сочинений-рассуждений («Почему люди любят

¹ Для его составления использованы данные, отраженные в статье (Зимин, 2018), откуда учитель может почерпнуть дополнительную информацию.

² Фотографии экспозиции Музея оловянного солдатика (г. Санкт-Петербург) имеются в свободном доступе на сайте «Столетие» (https://www.stoletie.ru/fotoreportazh/bolshe_chem_igrushka_517.htm?ysclid=ml967kslrj678818)

кукол?», «С какой целью делали кукол наши предки?», «Как играют в куклы?», «Почему ребенку необходимы куклы?», «Чем отличаются куклы для мальчиков и девочек?», «Почему будущие цари и полководцы играли в солдатиков?», «Почему у разных народов куклы разные?» и т.п.). Инструкция для учащихся включает требование выразить собственное отношение к кукле(ам).

Учащимся необходима помощь учителя в определении границ темы, в составлении плана и отборе содержания, в корректировке текста.

Во внеурочной работе предлагаем провести игру-соревнование «Куклы, куколки, солдатик», в которой командам, заранее получившим разных кукол, в том числе народных (русского и иного народа), исторических и современных, кукол-солдатиков и др., и информацию о них, предлагается рассмотреть изображения кукол (при возможности – оригиналы) и ответить на проблемные вопросы, выполнить задания:

- 1) сообщить об истории и своеобразии куклы;
- 2) назвать материал, из которого может быть сделана кукла или солдатик;
- 3) прочитать список предметов одежды, рассмотреть изображения этих предметов (кафтан, мундир, сарафан, тулуп, каска, чепец, накидка, шуба и др.) и выполнить задание – «одеть» куклу, используя вещи, в которых ходили наши предки (предлагаются картинки);
- 3) придумать список «дел», в которых «участвовала» кукла в течение одного дня (бал, работа, домашние дела, сражение и др.);
- 4) описать место, где живет кукла (дворец, дом, село, чум, город и др.).

Каждая команда представляет результаты работы на основе сведений о своей кукле.

В ходе исследования учителям школ № 39, 76, 21 г. Рязани было предложено провести работу над лингвоконцептом «кукла» на уроках русского языка в 4 классах в соответствии с представленными разработками, завершающуюся написанием сочинений на одну из предложенных тем. Было проанализировано 106 письменных творческих работ учащихся. Наиболее востребованными девочками оказались темы описательного характера «Русская

народная кукла» и «Моя любимая кукла очень красивая». Мальчики предпочли темы «Как я играл в солдатиков» (повествование, основанное на собственном опыте) и «Почему будущие цари и полководцы играли в солдатиков?» (рассуждение). Отметим, что 92,45% испытуемых показало понимание темы сочинения, умение сформулировать основную мысль и обеспечить ее развитие, содержательно наполнить текст. Практически в каждом сочинении в той или иной мере (в зависимости от темы) отражена культурная обусловленность лингвоконцепта, отмечено ценностное отношение к игрушке как атрибуту детства, выражена детская эмоциональная привязанность к кукле. Многие учащиеся писали о том, что кукла – это подарок, полученный от родного человека. В 76,42% работ встречались слова «русский», «народ», «народный», «предки», «история», «Россия». Ряд сочинений (около 70%) привел изученные на уроке сведения о связи описанной куклы с культурой или историей России. В сочинениях, посвященных истории народной куклы и куклам-оберегам, показана их символическая и ритуальная роль, описаны детали фигурки и наряд. Мальчики, обратившиеся к фигурам кукол-солдатиков, уделяли внимание материалу изделия, эпохе и отношению воина к роду войск. Следует отметить и факт использования лексики, с которой познакомились на уроке. Новые слова тематической группы использованы в 85,85% работ.

Заключение

Теоретический анализ позволил выявить, что в культурах разных народов были и есть куклы как ритуальные, так и игровые, они изготавливались из подручных средств, их назначение, внешний вид и действия, осуществляемые с помощью куклы, соответствуют культуре народа. В настоящее время куклы используются в основном в игровой деятельности, символизируют детство и связь с семьей. Изучение истории и символики кукол позволяет соединить речевую и культуроведческую работу, то есть реализовать принцип соизучения языка и культуры. При этом лексема «кукла» в сознании обучающихся переходит из области бытового в область национально-культурного. Свое эмоциональное отношение к кукле и осознание ее роли в истории и культуре родного народа

позволяют ребенку ощутить связь с родом, историей, народом, то есть вносят определенный вклад в формирование культурной идентичности младшего школьника.

К тому же стоит отметить, что начальная школа – особый период в жизни каждого человека, так как с игровой деятельности ребенка переключают на учебную. Включение тем «Игрушки» и «Куклы» в уроки русского языка станет мостиком между игровой, пока еще близкой деятельностью и новой учебной. Важно заметить, что для рассмотрения на уроках предлагается использовать слово «кукла» не только применительно к игрушке для девочек в виде пупса (новорожденного малыша), Барби (кукла в виде взрослого человека), но и ритуальную куклу, а также солдатиков, воспитательная роль которых состоит в том, что через игру в солдатики мальчики имитируют тактические военные действия, которые вызывают их интерес и формируют сознание защитника Родины.

Речевая работа со словом приводит к расширению представления о его лексическом значении, грамматических характеристик, особенностях сочетаемости с другими словами, функционировании в текстах, взаимодействии с иными лексико-грамматическими единицами соположенных тем.

В рамках работы с лингвоконцептом «кукла» на уроке развития речи целесообразно практиковать упражнения в анализе словарных статей, в построении ассоциативных цепочек, в подборе однокоренных слов, морфологическом разборе, в составлении словосочетаний и предложений. Важны работа с тематическими группами слов, лексико-стилистический анализ, концептуальный анализ текста, сопоставление фактов родной и чужой культуры, работа над ключевой лексикой, написание собственных текстов.

К перспективам исследования отнесем разработку методики проектной работы, соотносимой с рассмотренной в данном исследовании проблематикой, а также работу над лингвоконцептом на иных возрастных этапах, допускающих более сложные варианты создаваемых учащимися текстов и применение таких объектов описания, как театральные куклы, куклы из раритетных коллекций,

куклы-сувениры и др.

Литература

1. Атдаев, С.Д. (2020) Обряд испрашивания дождя у туркмен. *Народы и религии Евразии*, 2020, 3 (24), 83-97.
2. Атдаев, С.Д. (2022) Традиционные детские игрушки у туркмен. *Историческая этнология*, 2022, 7, 2, 294-306.
3. Басилов, В.Н., Ниязклычев, К. (1975) Пережитки шаманства у туркмен-човдуров. *Домусульманские верования и обряды в Средней Азии*. М., 123-137.
4. Берстенева, Е.В. (2020) Народная кукла для здоровья человека. М.: ТД Велигор.
5. Богданова, Е.С., Мальченко, А.О. (2025) Пословичный материал в системе работы над культураносной лексикой в начальной школе. *Наука и культура России*, 2025, 1, 82-85.
6. Богданова, Е.С. (2024) Национальный корпус русского языка в методической лингвоконцептологии. *Перспективы цифровой трансформации образования: Материалы III Национальной научно-практической конференции*. Рязань, 13-17.
7. Богданова, Е.С. (2025) Формирование представлений школьников о духовной сущности русского языка в процессе изучения его системы. *Русская филология и национальная культура*, 2025, 1(14), 56-70.
8. Буслаев, Ф.И. (2025). О преподавании отечественного языка. М.: Юрайт.
9. Гумилев, Л.Н. (1989) Этногенез и биосфера земли. Л.: Издательство Ленинградского университета.
10. Даль, В.И. (2001) Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т. 2: И-О. М.: ОЛМА-ПРЕСС.
11. Демидова, Н.И., Богданова, Е.С. (2023) Как воплотить идею филологизации в практике обучения русскому языку? (К юбилею профессора Н.Л. Мишатиной). *Русский язык в школе*, 2023, 84, 5, 7-18.

12. Звягина, М.Ю. (2012) Особенности содержания концепта «кукла» в рассказе Ю. Коваля «Красная сосна». *Гуманитарные исследования*, 2012, 2(42), 202-206.
13. Зимин, И.В. (2018) Солдатики императоров: от Петра III до Николая II. *Военно-исторический журнал*, 2018, 4, 74-76.
14. Золотарева, Н.В. (2014) Куклы обских угров как фактор формирования этнокультурных смыслов и компетенций. *Вестник Томского государственного университета*, 2014, 386, 79-84.
15. Канакина, В.П., Горецкий, В.Г. (2023) Русский язык: 4 класс: учебник: в 2 частях. Часть 2. М.: Просвещение.
16. Котова, И.Н., Котова, А.С. (2003) Русские обряды и традиции. Народная кукла. СПб.: Паритет.
17. Лаврентьева, И.А. (2013) Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников средствами народной культуры (знакомство с традиционной народной куклой в детском саду). *Проблемы и перспективы развития образования в России*, 2013, 22, 73-77.
18. Мишати́на, Н.Л. (2024) Лингвокультурные концепты через призму прецедентных феноменов мини-текстов интернет-дискурса (методологические размышления). *Русский язык в школе*, 2024, 85, 2, 7-17.
19. Мишати́на, Н.Л. (2022) Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики. СПб: Книжный дом.
20. Мишати́на, Н.Л. (2022) Методическая лингвоконцептология: перезагрузка в эпоху метамодернизма. *Русский язык в школе*, 2022, 83, 4, 7-16.
21. Морозов, И.А. (2011) Феномен куклы в традиционной и современной культуре. Кросскультурное исследование идеологии антропоморфизма. М.: Индрик.
22. Новикова, Т.Ф. (2012) Урок одного слова: путь от значения к смыслам. *Русский язык в школе*, 2012, 1, 10-15.
23. Ожегов, С.И. (2025) Толковый словарь русского языка. Получено с <https://slovarozhegova.ru/>.

24. Попова, С.А. (2008) Мансийские календарные праздники и обряды. Томск.
25. Попова, С.А. (2010) Обрядовая деятельность народа манси: учебно-методическое пособие. Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ.
26. Рындина, О.М. (2008) Украшения из металла. Семиотический статус. *Ханты Салымского края: культура в археолого-этнографической ретроспективе*. Томск, 233-259.
27. Ушинский, К.Д. (1989) Педагогические сочинения. М.: Педагогика.
28. Ушинский, К.Д. (1994) Родное слово. Книга для детей и родителей. Новосибирск: Детская литература.
29. Ушинский, К.Д. (2013) Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. СПб.: Лань.
30. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1-4 классов образовательных организаций) (2024). Получено с <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/?ysclid=mlq7slc5y923743848>.
31. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. Получено с <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo>.
32. Федорова, Н.Н. (2002) Традиционная игрушка Обского Севера: куклы, олени. Синкретический характер игры и игрушки. *Космос Севера*. Выпуск 3. Екатеринбург, 59–65.
33. Ходякова, Л.А. (2004) Принцип соизучения языка и культуры в курсе методики преподавания русского языка. *Актуальные проблемы преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. М., 57-67.
34. Шерстобитова, И.А., Мишати́на Н.Л. (2018) Глобальный концепт: естествознание и словесность (на примере концептов «движение» и «инерция»). *Русский язык в школе*, 2018, 5, 14-18.



УДК 372.881.161.1

ОБУЧЕНИЕ ПРОТИВОПОСТАВИТЕЛЬНЫМ ВЫСКАЗЫВАНИЯМ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Богданова Е.С.

доктор педагогических наук, профессор

институт педагогики, психологии и социальной работы

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

г. Рязань

e.bogdanova@rsu-rzn.ru

Пластун О.В.

аспирант

институт педагогики, психологии и социальной работы

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

г. Рязань

belochka110705@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль мыслительной операции противопоставления и противопоставительных речевых конструкций в речевой практике, в том числе в художественных текстах, различные способы выражения противопоставительных отношений. Внимание уделяется умению младших школьников применять противопоставления в собственной речи, их затруднениям и путям их преодоления.

В сложившейся практике обучения русскому языку и речи в начальной школе внимания к противопоставительным высказываниям недостаточно. Цель авторов – выделить и теоретически обосновать виды упражнений, способствующих формированию умений толковать и уместно употреблять противопоставительные высказывания, и определить пути их интеграции в урок русского языка в начальной школе.

Работа над противопоставительными высказываниями начинается в 1 классе, когда в сознании ребенка только начинают формироваться бинарные оппозиции. Рекомендуется наблюдения за отношением противопоставленности на основе иллюстративного материала. Во 2 классе происходит ознакомление с понятием «антоним», учащиеся работают с пословицами, основанными на антитезе. В 3–4 классах работа над противопоставлением усложняется, вводятся новые грамматические модели, большие возможности открывает интеграция уроков русского языка и литературного чтения. Учащиеся 4 класса могут составить текст, основанный на антитезе.

Систему упражнений, обучающих противопоставительным высказываниям, составляют аналитические, аналитико-синтетические и синтетические задания.

Результаты опытного обучения учащихся 4 класса, основанного на анализе текстов и иллюстративного материала по темам «Масленица» и «Сабантуй», показывают, что эффективным оказалось выделение противопоставлений в тексте, составление противопоставительных таблиц, составление предложений по предложенным речевым моделям.

Ключевые слова: *противопоставление, противопоставительные высказывания, антитеза, антонимы, модели противопоставительных предложений, обучение русскому языку, младший школьник, система упражнений для обучения противопоставительным высказываниям.*

TEACHING CONTRASTING STATEMENTS IN RUSSIAN LANGUAGE
LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Bogdanova E.S.

doctor of Pedagogical Sciences, professor

Institute of Pedagogy, Psychology, and Social Work

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

Ryazan

e.bogdanova@rsu-rzn.ru

Plastun O.V.

graduate student

Institute of Pedagogy, Psychology, and Social Work

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

Ryazan

belochka110705@yandex.ru

Annotation. *This article examines the role of contrastive thinking and contrastive speech constructs in speech practice, including in literary texts, and various ways of expressing contrastive relationships. Attention is paid to young schoolchildren's ability to use contrastive thinking in their own speech, their difficulties, and ways to overcome them.*

In the current practice of teaching Russian language and speech in elementary school, contrastive statements are underemphasized. The authors' goal is to identify and theoretically substantiate types of exercises that promote the development of skills in interpreting and appropriately using contrastive statements and to identify ways to integrate them into Russian language lessons in elementary school.

Work on contrastive statements begins in the first grade, when binary oppositions are just beginning to form in the child's mind. Observing the contrastive relationship using illustrative material is recommended. In the second grade, students are introduced to the concept of "antonym," and work with proverbs based on antithesis. In grades 3 and 4, work on contrasts becomes more complex, new grammatical models are introduced, and the integration of Russian language and literature lessons opens up significant opportunities. Fourth-grade students can compose a text based on antithesis.

The system of exercises teaching contrastive statements consists of analytical, analytical-synthetic, and synthetic tasks.

Results of experimental teaching of fourth-grade students, based on the analysis of texts and illustrative material on the topics "Maslenitsa" and "Sabantuy," show that highlighting contrasts in the text, compiling contrast tables, and composing sentences based on the proposed speech patterns proved effective.

Keywords: *contrast, contrastive statements, antithesis, antonyms, models of contrastive sentences, teaching Russian, primary school students, a system of exercises for teaching contrastive statements.*

Введение

Для объектов и процессов действительности характерны отношения противопоставленности. Сопоставляя, мы устанавливаем либо идентичность объектов (два автомобиля одной марки и одного цвета), либо сходство как наличие общих и различных признаков (два автомобиля одной марки, но разного цвета), либо противоположность как диаметрально противоположные различия между объектами (огонь и вода, счастье и горе и др.). Мы противопоставляем прошлое и настоящее, добро и зло, войну и мир, радость и печаль – этот ряд можно продолжать бесконечно. Следовательно, на когнитивном уровне противоположное может служить средством познания данного, ибо мир отражается в человеческом сознании именно в категориях сходного и различного. Кроме того, противопоставляя, мы непременно выходим на уровень обобщения, потому что противопоставлять можно лишь то, что соположено. Так, противопоставляя лето и зиму, мы опираемся на их глобальное сходство – это сезоны, ряд локальных сходств (оба имеют температурные полюса по сравнению с межсезоньем, оба существенным образом влияют на жизнедеятельность человека и др.), а уж потом выделяем контрастные характеристики. Анализ противоположного приводит и к пониманию динамики развития: предметы и явления претерпевают изменения, и выявление различий в прошлом и настоящем позволяет осознать характер их превращений. Это чрезвычайно важно для формирования картины мира ребенка, который осознает различия между детьми и взрослыми, заблуждениями и прозрением, проступком и раскаянием, исправлением.

Противопоставление встречается в речи в условиях повседневной коммуникации. С его помощью говорящий выражает свое отношение к чему бы то ни было, указывая на противоположные свойства, например: *Вчера был теплый день, а нынче ветер пробирает до костей.* В поле художественной

литературы противопоставительные отношения могут отражаться локально и служат как средством выражения оценочных суждений, так и украшением речи. И.Р. Гальперин пишет, что при создании характеристики явление нередко сопоставляется с противоположным, и в результате выделяются не сходные, а антагонистические черты. Если это выделение противоположного имеет эмоциональную окраску, то высказывание можно отнести к антитезе (Гальперин, 1958, с. 241, 244). Обратимся к примерам. В стихотворении «Воспоминание» С.А. Есенина находим: *«Теперь октябрь не тот...»*. Автор выражает противопоставительные отношения посредством отрицательного сравнения: октябрь 1917 года *«не тот»*, что был ранее, изменились социально-экономический и политический контексты. У М.И. Цветаевой в строке *«Скоро уж из ласточек – в колдуньи!»* противопоставление молодости и старости выражается контекстуальными антонимами *«ласточка – колдунья»*, показывающими не только различия периодов жизни человека, но и мироощущение поэта. Помимо этого, фраза отличается упругостью формы, образностью, которые создает антитеза вкупе с эллипсисом. Пример иллюстрирует роль противопоставления (антитезы) как фигуры речи. Отношения противопоставленности нередко используются авторами при планировании сюжета и композиции текста, при построении системы персонажей (герои-антиподы), объектов художественного мира, деталей. Так, в рассказе В.Ю. Драгунского «Что любит Мишка» определяются два полюса: на одном представлен широкий мир привязанностей и симпатий Дениски, на другом – предпочтения Мишки, ограниченные кругом гастрономии. Произведение входит в круг детского чтения, что показывает доступность и понятность данных отношений детям младшего школьного возраста.

Толкование авторского текста не может минуть осмысления антитез, контрастов, поляризаций, в которых либо обе противоположности высвечиваются, либо одна из них дается ради толкования, усиления сущности или масштабности другой. Так, например, в стихотворении Ю. Друниной *«Я ушла из детства в грязную теплушку...»* противопоставлено счастливое и

безмятежное довоенное время и военные реалии, но интерпретация будет более точной при внимании к противопоставленным символам детства и войны, которые приводят к осознанию замысла: война лишила юности; детство, минуя ее, стремительно переросло в зрелость.

Язык, сформировавшийся под воздействием отражения мира в сознании и прошедший исторический путь развития, менявшийся вместе с изменением мира, тоже использует отношения противопоставленности для обоснования грамматических значений (совершенный и несовершенный вид глаголов, одушевленные и неодушевленные имена существительные, двусоставные и односоставные предложения и др.) и имеет систему средств, позволяющих выразить контраст в речи: слова-антонимы (*поникнуть* – *воспрять*, *неможный* – *могучий* и др.), модели предложений с однородными членами и противительными союзами («*это самый обыкновенный бублик, не горячий, без мака, зато очень свежий*» К. Булычев), бессоюзных сложных предложений с отношениями противопоставления между частями («*Ты богат, я очень беден; Ты прозаик, я поэт...*» А.С. Пушкин) и др. «Логико-философский аспект противоположности находит свое лингвистическое выражение в фонетических, морфологических, лексических, синтаксических, стилистических, экстратекстовых видах контраста», – пишут Л.А. Корнилова и Ф.Х. Исмаева (Корнилова, Исмаева, 2015, с. 70)

Противопоставление предметов и объектов встречается в детской речи. В раннем возрасте ребенок мыслит одномерными противопоставлениями (*злой* – *добрый* и т.п.). Развитие мышления и речи ребенка проявляется в том, что он переходит к многомерному сопоставлению, основанному на выделении нескольких признаков. На уровне начальной школы фразы, содержащие противопоставление, как правило, бывают уместными и неплохо структурированными, однако можно встретить и логические ошибки, когда ребенок путается в определении основания для противопоставления («*Этот герой смелый, а тот ленивый*»), а также затруднения в отборе языковых средств для выражения данных отношений, которые приводят к шаблонности и

неточности высказывания («*Заяц хороший, а Лисица плохая*»). Обратимся к примерам из детских сочинений:

- «*Моя собака иногда кусается, зато мне с ней весело*» – пишущий допустил логическую ошибку, подменив отношения уступки противопоставлением;
- «*Воробушек маленький, а синичка тоже маленькая*» – выделено сходство, но использована грамматическая модель противопоставления;
- «*Вчера я сидел дома, а сегодня погода хорошая*» – противопоставляется то, что не имеет глобального сходства (погода и деятельность), логические связи не показаны;
- «*Кошка была крупной, а пес лохматым*» – не определено основание для противопоставления.

Кроме того, учащиеся затрудняются в построении фраз с многомерными противопоставлениями.

Таким образом, значимость противопоставления как мыслительной операции в познании, высказываний с такими логическими отношениями в выражении оценок, чувств и эмоций, их стилистический потенциал, важность понимания противоположного в интерпретационной деятельности, а также описанные выше затруднения младших школьников в составлении собственных противопоставительных высказываний позволяют утверждать, что внимания к этим высказываниям в сложившейся практике обучения языку и речи на уровне начальной школы недостаточно.

Постановка проблемы

Несмотря на значимость противопоставительных высказываний в речевой практике человека, программой по русскому языку не предусмотрена специальная работа над логическим отношением противопоставления и языковыми средствами, обеспечивающими выражение данных отношений в собственной речи. Однако учащиеся начальных классов знакомятся с понятием лексической антонимии, с выражениями, содержащими противительный союз *а*, с предметами и явлениями, в том числе языковыми, с героями художественных

текстов, в характеристиках которых выявляется контраст. Отсюда закономерно вытекает вопрос: как в работу над названными темами интегрировать задания, обеспечивающие осознанное отношение к противопоставительным высказываниям и обучающие их толкованию и применению в речевой практике? Какие дидактические средства помогут детям овладеть умениями толковать и создавать противопоставительные высказывания в соответствии с собственной коммуникативной задачей?

Цель исследования – выделить и теоретически обосновать виды упражнений, способствующих формированию умений толковать и уместно употреблять противопоставительные высказывания, и определить пути их интеграции в урок русского языка в начальной школе.

Методами исследования стали анализ программы и учебников по русскому языку, моделирование, эмпирическое исследование эффективности разработанных дидактических материалов видов упражнений.

Результаты исследования

В период дошкольного детства освоение языковых единиц, как лексем, так и грамматических моделей, идет стихийно, в практике речевого взаимодействия в семье, дошкольном образовательном учреждении, а также в процессе семейного чтения и восприятия произведений искусств, адресованных детям. Основанное на языковом чутье применение средств языка, выражающих отношения противоположности, носит неосмысленный характер и может определяться как ограниченное. Однако развитие когнитивной сферы и речевой опыт уже позволяют старшим дошкольникам называть противоположные признаки предметов, отвечать на вопросы о различиях. Например, на вопрос об апельсине и лимоне шестилетний ребенок может назвать различия по цвету, либо по вкусу, либо по форме. Наиболее часто встречаются модели с общеупотребительными словами-антонимами и противительным союзом *а*. Приход в школу знаменуется стартом целенаправленного и осознанного изучения языка в целом и средств выражения противопоставления в частности.

Рассматривая лексические, синтаксические, текстовые средства

выражения противопоставленности и их включение в школьный курс русского языка, Демидова Н.И., Богданова Е.С. относят период начального языкового образования к пропедевтическому и указывают, что на данном этапе формируются умения опознавать противопоставленное и противоположное в речи, использовать антонимы для выражения оценочных значений (Демидова, Богданова, 2023, с. 28). Авторы указывают, что младшим школьникам доступны сопоставление героев-антиподов и создание сочинений, посвященных сопоставлению противопоставленных предметов и явлений, с которыми ребенок встречается в повседневной практике.

Рассмотрим работу над противопоставлением как логической операцией и соответствующими высказываниями по классам, соотнося ее с Федеральной рабочей программой по русскому языку (2025) и учебниками линии «Школа России». Покажем, как эта работа может интегрироваться в изучение фонетики, лексики, грамматики, в работу над связной речью учащихся.

Работа над высказываниями, содержащими противопоставление, начинается в 1 классе с анализа картинок и составления предложений ограниченного объема. Например, учитель показывает первоклассникам картинки с дневным и ночным пейзажем и просит составить высказывание по началу: *Днем светло, а...* Далее задание усложняются, и учитель не дает начала фразы, ограничиваясь картинками (зима и лето, труд и отдых и т.п.). Следующий этап связан с применением более сложных картинок (взрослые и дети, кошки и собаки, хоккей и футбол, на суше и на море и др.), которые допускают выделение разных оснований для противопоставления и требуют более развернутых высказываний. В этом возрасте доступно и составление антонимических пар, например, в игре «Скажи наоборот», когда учитель называет слово, а дети подбирают антоним, еще не владея этим термином: *добрый* – ..., *узкий* – ... и т.п.

Отметим, что уже в 1 классе противопоставление используется как метод анализа языковых фактов. Его применяют, например, при различении слова/группы слов и предложения, звука и буквы, согласного звонкого и глухого и т.д. Осваивая разные признаки языковых единиц, учащиеся практикуются в

продуцировании противопоставительных высказываний. Например, при разграничении буквы и звука дети могут составить высказывание: «*Букву мы видим и пишем, а звук – слышим и произносим*». Высказывание, составленное как подражание учителю, построено на двух основаниях противопоставления: канал восприятия (слух – зрение) и вид речевой деятельности (письмо, слушание, говорение), где буква и звук являются минимальными строительными единицами и выполняют смыслоразличительную функцию.

В этот же период от освоения устной речи дети переходят к овладению речью письменной, и нередко учитель ставит задачу сопоставить звуковой и буквенный образы слов. Дети осваивают модели «*Мы говорим ..., а пишем ...*», «*В слове ... звуков больше, чем букв, потому что ...*» и др. Очевидно, что мыслительная операция противопоставления производится в тесной связи со сравнением и образует более сложный процесс сопоставления как поиска сходного и различного. Так постепенно осваиваются базовые логические действия: ребенок учится сравнивать, противопоставлять, определять основания для сопоставления.

В результате освоения программы 1 класса (Федеральная рабочая программа начального общего образования, 2026) в сознании ребенка начинают формироваться бинарные оппозиции: *правильно – неправильно, вежливо – невежливо* и др. Учитель побуждает детей выразить устно или письменно суждения относительно речевого поведения героев сюжетных картинок, детских рассказов и сказок, добиваясь постепенного усложнения формы высказывания и более точного и уместного использования слов. Например, можно предложить картинки-комиксы, на которых изображено, как в класс поочередно входят разные дети-персонажи, которые используют неодинаковые способы приветствия (*Всем привет! Здравствуйте!* и др.), их речь записана рядом с изображениями. Используя опорные слова, дети составляют собственные высказывания или маленькие устные рассказы, содержащие противопоставления.

Программа 2 класса предусматривает ознакомление с понятием

«антонимы» и наблюдение за ними. В учебнике русского языка представлен словарь антонимических пар (Канакина, Горецкий, 2023, с. 139).

Задания учебника предполагают наблюдение за значением антонимов, обнаружение их в тексте и подбор пары с использованием словарика (Канакина, Горецкий, 2023, с. 54-56). Примечательно, что вниманию учащихся предлагаются пословицы, построенные на антитезе, например: *Дождик вымочит, а солнышко высушит* (упр. 74). Материалы учебника не предполагают работу над самостоятельно составленными по аналогии противопоставительными высказываниями, хотя было бы полезно предложить учащимся составить аналогичные предложения по началу: *К доброму люди тянутся, а У хорошей хозяйки ..., а у плохой ...* и др.

Учитель может предложить антонимические пары (*высокий – низкий, быстро – медленно, яркий – бледный, праздничный – повседневный* и др.), попросить детей установить значения входящих в них слов и, выделив основания для противопоставления (размер, цвет, скорость и др.), привести примеры предметов и явлений, которые можно противопоставить, указав данные признаки и учитывая основания. Постепенно можно предлагать менее употребительные лексемы: *внимательный – рассеянный, удалиться – приблизиться, вслух – про себя* и др.

На этом этапе работа над продуцированием противопоставительных высказываний опирается на анализ антонимических пар. Например, можно показать две фотографии щенка: мокрого после купания и высохшего. Дети подбирают антонимичные пары «*мокрый – сухой*», «*маленький – большой*», «*прямая – кудлатая*», «*темнее – светлее*» и т.п., а потом составляют предложения с опорой на фотографии и слова-антонимы. Подбор антонимической пары также начинает использоваться в качестве приема словотолкования. Например, «*тусклый свет*» можно разъяснить путем сопоставления с выражением «*яркий свет*». Установление антонимичных отношений вносит вклад в процесс обогащения и уточнения словаря учащихся.

Во 2 классе работу над противопоставительными высказываниями можно

планировать и при изучении темы «Состав слова», в рамках которой предусмотрено наблюдение за словами с приставками и суффиксами (Федеральная рабочая программа начального общего образования, 2026, с. 13). Можно предложить сюжетные картинки, на основе которых составляются высказывания наподобие следующих: «*Мотоцикл **при**ехал, а грузовик **у**ехал*», «*Кот большой, котенок же маленький*» и др. Обратим внимание на то, что последний пример построен на основе сочинительной связи, обеспеченной союзом *же*. Эту модель учитель может показать, а дети будут составлять в устной форме свои предложения с антонимами по аналогии. Важно привлекать внимание учащихся к основанию противопоставления с помощью вопроса «*По какому признаку противопоставлены ... и ... ?*»

В 3 классе продолжается работа над антонимией как языковым явлением, наблюдение за ролью антонимов в тексте. Противопоставительные высказывания применяются при обосновании собственного понимания грамматических явлений и единиц. Например, при разграничении распространенных и нераспространенных предложений учитель предлагает их сопоставить и выделить различающий их признак (наличие/отсутствие второстепенных членов), составить высказывание по образцу. Наличие образца в этот период существенно важно, так как репертуар моделей сложных предложений пока освоен не полностью.

В 3 классе начинается работа над конструкциями с противительными союзами *а, но*. Так, в учебнике В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого содержится задание составить из двух простых предложений сложное, являющееся противопоставительным высказыванием, например: *Мир строит. Война разрушает*. Для наблюдения предлагаются и предложения, осложненные однородными членами с союзами *а, но*: *Зимнее солнце яркое, но не теплое. Мы читали сказки, а не рассказы* и т.п. (Канакина, Горецкий, 2023, с. 37) Наблюдение над такими предложениями следует сопровождать составлением собственных высказываний по вопросам учителя, картинкам, опорным словам, взятым из словарика. Отметим, что в учебниках каждого года словарик

антонимов обновляется. Это дает возможность не только обогащать лексикон учащихся, но и добиваться усвоения системных связей элементов словарного состава языка и составлять задания, формирующие умение строить противопоставительные высказывания. Например, в учебнике 3 класса в словарик включены пары *поощрить – наказать*, *хвалить – ругать*, *молчать – говорить*, *веселый – грустный*, *печаль – радость* и др. (Канакина, Горецкий, 2023, с. 153) Можно предложить учащимся найти в словарице эти и другие пары слов, которые следует использовать при сопоставлении картин «Опять двойка» Ф.П. Решетникова и «Опять пятерка» Н.Н. Заболотского, а потом составить соответствующие высказывания с союзом *а*.

Программа 3 класса среди метапредметных результатов предусматривает освоение универсальных учебных действий, которые выполняются в том числе на основе логической операции противопоставления. Для достижения названных результатов обучения можно предлагать задания в различении текстов художественных и нехудожественных, относящихся к одной теме (например, поэтическое и научно-популярное описание радуги), а также тестов разных функционально-смысловых типов. Их различение и обоснование их отношения к определенному типу требуют противопоставительных высказываний (например, *Первый текст художественный, потому что ..., а второй – нехудожественный, потому что ...*).

Полагаем, что в 3 классе целесообразно ввести понятие «логическая ошибка» на основе анализа некорректно составленных противопоставительных выражений (например, «*Это яблоко зеленое, а то сладкое*» и др.). Выражения с ошибками следует обнаружить среди прочих, определить причину ошибки (например, отсутствие общего основания для выделения противоположного) и предложить варианты корректировки.

В 4 классе продолжается наблюдение за ролью антонимов в речи, за противопоставленностью лексических и грамматических значений. Уровень ознакомления с синтаксической теорией позволяет наблюдать за предложениями, в которых выражаются отношения противопоставленности, и

использовать лексико-грамматические средства противопоставления, с одной стороны, в ходе обоснования различий типов предложений (по эмоциональной окраске, по цели высказывания, по числу предикативных единиц), а с другой – при создании собственных текстов (изложений, сочинений, устных рассказов). Следует добиваться от учащихся более развернутой фразы, например, за счет использования однородных членов (*Такса коротколапая, ..., ..., а колли ..., ..., ...*). При этом детям предлагаются соответствующие картинки. Учитель просит дополнить каждую из частей сложносочиненного предложения однородными членами.

Объем освоенного в 4 классе орфографического материала позволяет судить о том, что учащиеся готовы к работе, реализующей принцип сопоставления смешиваемых написаний, сформулированный Г.Н. Приступой (Приступа, 1975, с. 24). Традиционно учащиеся смешивают, например, орфограммы, которые содержат ряд смежных и ряд различных опознавательных признаков. К таковым относятся безударные личные окончания глаголов и суффиксы перед -л- в глаголах прошедшего времени. Предлагая для анализа такие написания и требуя разграничения данных орфограмм, учитель добивается четкости в обосновании, которое включает противопоставительное высказывание: *Для проверки слова «вид...т» следует определить спряжение, так как это глагол настоящего времени и орфограмма находится в окончании. Для проверки глагола «вид...л» следует обратить внимание на суффикс неопределенной формы, так как это глагол прошедшего времени и орфограмма в его суффиксе.* Аналогично проводится обоснование наличия или отсутствия знака препинания в смешиваемых синтаксических конструкциях – простых и сложных предложениях с союзом *и*: *Распустились астры и флоксы. – Распустились астры, и флоксы расцвели.* Основой их разграничения служит различие синтаксической структуры. Показать это в речи учащиеся могут при помощи противопоставительного высказывания с антонимами «*простое – сложное*».

В 4 классе предусмотрено ознакомление с бессоюзным сложным

предложением. В учебниках представлены предложения, в которых части связаны как перечисляющиеся, однако известно, что среди бессоюзных сложных предложений немало таких, в которых выражены отношения противопоставления: *Равнинные реки спокойные – горные реки бурные*. Несмотря на то что в начальной школе не изучается типе и правило его постановки, детям доступно как наблюдение за противопоставленностью частей, так и выразительное чтение таких конструкций. Это же можно сказать и о некоторых других моделях противопоставительных предложений (*Одно дело пообещать, а другое – сдержать слово; Движение в столице быстрое, не то что в малых городах; Доброе слово легко дается, да дорого ценится* и др.): они используются для наблюдения, выявления отношений противопоставления и выразительного чтения, однако в результате этих действий дети могут усваивать их стихийно и применять в устной коммуникации.

Новым в программе 4 класса можно считать то, что учащиеся овладевают умением самостоятельно устанавливать основания для противопоставления (Федеральная рабочая программа начального общего образования, 2026, с. 24). Поэтому следует предлагать им лексическо-грамматический или текстовый материал либо иллюстрации для сопоставления, которое можно провести по разным основаниям, и предложить назвать одно из них. Так, например, слова *шел, мчалась, разгуливали* можно противопоставить по разным основаниям: по скорости, стилю, грамматическим характеристикам, числу слогов, морфемному составу и т.д. Учитель просит самостоятельно определить основание и составить предложение с противопоставлением.

Богатые возможности в организации работы по развитию речи открывает интеграция уроков русского языка и литературного чтения. В аспекте задачи обучения противопоставительным высказываниям на уроке русского языка, который проводится после литературного чтения, можно провести работу по составлению данных высказываний на основе стихотворений Е.А. Баратынского «Весна, весна! как воздух чист!...» и «Где сладкий шепот...» (Климанова, Горещкий, Голованова, 2026, с. 106-107). Можно предложить задание

сопоставить картины зимы и весны, изображенные в текстах, выделив информацию о воздухе и небе, ручье, покрове земли. Потом учитель предлагает образец противопоставительного высказывания, включающего лексический материал стихотворений: *Зимой земля покрыта ледяной корой, а ранней весной под ногами шуршат прошлогодние листья*. Иные высказывания составляются на основе текстовой информации и образца. Очевидно, что подобные задания могут применяться при закреплении знаний о сложном предложении.

Учащимся 4 класса можно предложить составить не отдельное предложение с противопоставлением, а текст доступного объема, основанный на антитезе. Вспомогательным средством при этом выступает таблица, в которую заносятся противопоставленные свойства по заранее выделенным основаниям. Например, можно предложить учащимся тему «В цирке и в театре» и для ее разработки провести заполнение таблицы 1.

Таблица 1 – Чем различаются театр и цирк

Основания сопоставления	Театр	Цирк
Название события	Спектакль	Представление
Исполнители	Люди (актеры)	Люди и животные
Выразительные средства	Слово, движение, музыка, декорации, костюмы	Трюк, музыка, свет, реквизит, снаряды, костюмы
Место действия	Сцена	Арена
Места зрителей	Партер, амфитеатр, ярус, ложе	Амфитеатр, разделенный на сектора
Связь с литературой	Спектакль строится на основе литературного текста	Нет связи или есть условная

Чему учит	Понимать жизнь, ценить важное в людях, природе, быть человеком	Ценить физические силы, волю человека
Какие эмоции вызывает	От грусти до радости	Радость

Таблица заполняется коллективно с опорой на вопросы учителя и иллюстративный материал. Далее предлагается составить собственный текст/устный рассказ и показать, что пишущий/говорящий предпочитает и почему. Учитель дает установку использовать предложения с противопоставлением и предлагает ряд моделей (например, «*В цирке ..., а в театре ...*», «*Если в цирке ..., то в театре ...*», «*Цирк для меня является ..., тогда как театр – это ...*» и др.). Для ребенка такая работа будет привлекательной, потому что требует выражения своего мнения относительно знакомых ему видов искусства и осознания выбора, а противопоставительные выражения в подобном тексте являются естественными. Иллюстрации и составленная таблица окажут помощь в отборе содержания для сочинения/рассказа.

В качестве источника речевой деятельности на уроках русского языка в 4 классе может выступать пословица, содержащая противопоставление (*Труд человека кормит, а лень портит* и др.). Учитель просит пояснить свое понимание пословицы, а потом дать письменный ответ на вопрос о том, в какой ситуации она может быть употреблена в речи. Оба задания предполагают включение в собственную речь противопоставительных высказываний.

Поскольку в возрасте 9–11 лет идет интенсивное духовно-нравственное развитие, целесообразно на примерах текстов, пословиц, антонимических пар обеспечивать школьникам первый опыт осмысления таких бинарных оппозиций, как *правда – ложь, трусость – смелость, стойкость – малодушие, преданность – предательство, щедрость – жадность, мудрость – глупость* и др. Уместны вопросы: *Что противостоит трусости? Какой герой олицетворяет образ щедрого человека? Кто мудр, а кто глуп? Как вы относитесь к щедрым людям, а как к жадным?*

На протяжении всего периода начального языкового образования учитель

следит за соблюдением в ходе выражения противопоставительных суждений этических и языковых норм, показывает школьникам, как избежать категоричных, грубых, некорректных высказываний. Анализ противопоставленных образцов речевого поведения (*вежливый – невежливый, доброжелательный – агрессивный* и др.) может проводиться также в интеграции русского языка и литературного чтения, когда, например, изучаются сказки А.С. Пушкина. Учитель просит найти в тексте произведения А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» фрагменты, характеризующие речь царицы и царевны, и назвать, что их различает, тем самым оформив противопоставительные высказывания.

Таким образом, в начальной школе познание языка и развитие речи во многом осуществляются на основе логической операции противопоставления, при этом противоположное выделяется на уровне лексики (слова-антонимы), грамматики (категориальная противопоставленность частей речи; структурные различия предложений и др.), стилистики (различия видов текстов, стилей и др.). В поле зрения учащихся попадают и бинарные оппозиции («*люблю – не люблю*», «*свой – чужой*» и др.), и тексты, отражающие противопоставляемые явления (*зима – лето* и др.). Учащиеся осваивают речевые формулы выражения противопоставления в речи (например, противительные союзы и др.).

Формирование умения понимать и составлять противопоставительные высказывания осуществляется в ходе упражнений, которые, опираясь на классификацию Г.Н. Приступы (Приступа, 1975, с. 62-63), можно разделить на группы (таблица 2).

Таблица 2 – Система упражнений, формирующих умение толковать и создавать противопоставительные высказывания

Тип упражнений	Виды упражнений
Аналитические	опознавание противопоставительных высказываний, установление противоположного, выделение основания для противопоставления, выделение противоположных признаков,

	анализ антонимических пар, антитез, анализ синтаксической структуры предложения с противопоставлением
Аналитико-синтетические	анализ структуры высказывания и выразительное чтение, составление собственных высказывания на основе • модели, • образца, • опорных слов, • таблицы, • исходного текста, переконструирование высказывания (дополнение, изменение синтаксической структуры и др.), исправление ошибок (логических, речевых, грамматических)
Синтетические	составление собственных высказывания и текстов (по иллюстративному материалу, на основе жизненных представлений, по прочитанному тексту и др.)

В январе – феврале 2026 года разработанные в ходе исследования материалы были внедрены в процесс обучения 4В класса ГБОУ Школа № 86 г. Москвы: учащиеся познакомились с текстами о Масленице и Сабантуте, составленными на основе открытых интернет-источников:

***Текст 1.** Масленица – яркий, веселый и зрелищный русский праздник, на котором провожают зиму и встречают весну. Православные весельем завершают время мирских удовольствий, которое предшествует строгому Великому посту, когда на смену веселью приходит воздержание. Неотъемлемые атрибуты праздника – чучело Масленицы, блины, лепешки, вареники, шумные гуляния, пляски и забавы на открытом воздухе: лазание по столбам, метание валенка, взятие снежной крепости. Традиционно Масленица длится целую*

неделю.

Текст 2. *Сабантуй – главный национальный праздник у татар и башкир. Название можно перевести как «праздник плуга». Он символизирует окончание весенних посевных работ и ожидание богатого урожая. Готовятся к нему всегда заранее: девушки готовят подарки, сделанные своими руками; а уже перед началом праздника молодые парни собирают их для будущих победителей игр и состязаний в конных скачках, борьбе, перетягивании каната. На стол подают чак-чак, треугольные пирожки эчпочмаки, пирог бэлиш с бульоном.*

Вниманию учащихся были предложены картины: Кустодиев Б.М. «Масленица» (1919 г.), Соломаткин Л.И. «Ну и Масленица!» (1878 г.), Шайдуллин Ш.М. «Праздник в моей деревне. Сабантуй» (1947 г.), Фаттахов Л.А. «Сабантуй» (1957 г.).

Учащиеся отвечали на вопросы: *Чем похожи Масленица и Сабантуй? Что они символизируют? Кто их празднует? Каков характер праздников? Какие ритуалы, свойственные этим праздникам, вы знаете? Какие цвета использовали художники?*

По материалам текстов, репродукций были разработаны аналитические и аналитико-синтетические упражнения, требующие анализа и продуцирования противопоставительных высказываний.

Аналитические упражнения.

1. Прочитайте утверждения. Что в них противопоставляется? По каким признакам проведено противопоставление?

Масленица – праздник русского народа, а Сабантуй – татарского и башкирского. Масленица празднуется в конце зимы, а Сабантуй – в начале лета.

А по каким еще основаниям можно сопоставить два праздника?

2. Найдите в тексте 1 противопоставление. Что чему противопоставляется?

3. Заполните таблицу, опираясь на тексты и картины.

Свойства праздников	Масленица	Сабантуй
Кто празднует		
Что символизирует праздник		

Когда отмечают		
Каков характер праздника		
Что делают празднующие		
Чем угощают		

4. Выпишите из текстов в два столбика слова на тему «Масленица» и «Сабантуй».

Аналитико-синтетические упражнения.

1. Продолжите высказывания: *В Масленицу гуляющие соревнуются во взятии снежной крепости, а в Сабантуй Праздники сопровождаются застольем, но к Сабантую готовят ..., а к Масленице Если Масленица посвящается встрече весны, то Сабантуй ...».*

2. Почему, на ваш взгляд, эти праздники отмечают в разное время года? Попробуйте найти ответ на вопрос в текстах. Свой ответ обоснуйте.

3. Используя таблицу, составленную ранее, устно расскажите, чем похожи и чем различаются праздники.

4. Найдите в текстах информацию, иллюстрирующую противоположное значение антонимов «труд – отдых», «удовольствие – ограничение». Составьте предложения по модели: [когда + что делают], а [когда + что делают].

5. Рассмотрите изображенное на репродукциях картин. Какой вам видится изображенная художниками Масленица, а каким Сабантуй? Можно ли выделить сходное? А различное? С чем связаны различия? Составьте высказывание по началу: *Масленица и Сабантуй – два веселых народных праздника. Различаются они тем, что*

Выполнение названных упражнений сопровождалось обсуждением, сведения о праздниках уточнялись.

Итогом работы на уроке стало сочинение «Чем похожи и чем различаются Масленица и Сабантуй?». Написанные детьми работы (всего 20 сочинений) подверглись анализу, в результате которого установлены следующие факты.

Средний объем сочинений – 85–100 слов, средняя длина предложений – 8–10 слов.

15% учащихся не справились с работой: они только обозначили тему, но не приступили к раскрытию; 85% работ соответствуют теме, во всех прослеживается основная мысль, в 65% работ она получает достаточно полное раскрытие.

В 85% работ имеются противопоставительные высказывания, содержание и структура которых соответствуют норме. Случаи нарушения логического основания при сопоставлении выявлено в 5% работ.

В 75% работ выявлены многомерные сопоставления: по отношению к народу, по символизму, ритуалам и традициям и др. Наиболее часто использовалась противопоставительная конструкция в форме сложносочиненного предложения с союзом *а* (75%), реже – в форме бессоюзного сложного предложения (65%). Конструкцию «*Если ..., то...*» использовали 5% обучающихся. Заметное число испытуемых (около 70%) применяли для описания специфики праздников отдельные предложения (*Масленица – праздник русского народа. Сабантуй отмечают в Башкирии и Татарстане*).

Имеются учащиеся (20%), допустившие ошибки и недочеты при формулировании противопоставительных суждений. Например, в одной работе выявлено, что описание угощений приведено относительно одного праздника, а в другом о данном аспекте не сказано. В двух работах не проведено сопоставление, а лишь в разных абзацах описан один и второй праздник, не акцентировано сходство или различие, хотя сами смыслы в текстах выделить можно; в одной работе указано, что праздники сходны, но далее перечислены различия.

В целом, несмотря на выявленные недочеты, анализ детских творческих работ позволяет утверждать, что применение упражнений, разработанных на основе исходных текстов и визуального образа и служащих формированию умения понимать и составлять противопоставительные высказывания, дает положительные результаты: учащиеся справляются с продуцированием текста, основное содержание которого – сходство и различие двух объектов.

Заключение

Отношения противопоставленности и их осмысление лежат в основе познания мира. Описывая, характеризуя предметы, процессы и явления действительности, человек часто опирается на их контрастные свойства, что помогает отмежевать рассматриваемые от прочих, обозначить их существенные отличия, дать основу для разграничения смежного. Эта же ментальная операция лежит в основе разграничения лексико-грамматических единиц и явлений.

Связь мышления и языка определила то, что последний обладает набором лексико-грамматических средств, выражающих противопоставление, часть которых легко осваивается ребенком в практике речевого взаимодействия и применяется в устной форме. Однако для избегания логических и иных ошибок, для более точного, правильного, уместного, этически корректного выражения суждений о противоположностях (особенно в письменной форме) требуется специальная работа, в ходе которой рассматриваются противопоставительные отношения на уровне лексики, грамматики, орфографии, пунктуации, текста как речевого произведения.

Проведенное исследование показало, что условиями эффективности работы над противопоставительными высказываниями являются следующие.

1. Интеграция заданий, формирующих умение толковать и создавать противопоставительные высказывания, в процесс обучения всем разделам школьного курса русского языка: проявление внимания к данным высказываниям, их структуре, семантике, лексическому наполнению в процессе разграничения языковых единиц и явлений, стимулирование их употребления в собственной речи детей.

2. Выполнение аналитических, аналитико-синтетических, синтетических упражнений, ведущих от анализа к синтезу, от мысли к слову и высказыванию, от синтаксической модели и лексического материала к составлению собственных предложений и текстов.

3. Наблюдение за противопоставительными высказываниями в художественной и нехудожественной речи (в интеграции русского языка и

литературного чтения).

4. С опорой на опережающее развитие устной речи и языковое чутье применение в качестве объекта наблюдения на уроке русского языка речевых моделей, которые еще не освоены на теоретическом уровне, их анализ, выразительное чтение и постепенное включение в устную речь школьников (Федоренко, 1964, с. 8-20).

5. Использование в процессе обучения наглядного материала, а также образцовых текстов художественных произведений, сопоставительных таблиц.

Таким образом, программа по русскому языку предоставляет определенные возможности для формирования у учащихся умений толковать и продуцировать сопоставительные высказывания, однако практику обучения следует дополнить специальной работой, предполагающей целенаправленное усвоение синтаксических моделей, выражающих противопоставительные отношения, активизировать продуктивную работу с фондом антонимов, а также предлагать темы сочинений, требующих осмысления противопоставленных значений и выражения их в речи.

Опытное обучение подтвердило эффективность предложенных подходов.

Литература

1. Гальперин, И.Р. (1958) Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках.

2. Демидова, Н.И., Богданова Е.С. (2023) Антитеза в лингводидактике: лексический, грамматический, текстообразующий уровни. *Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (к 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского), Москва, 24–25 марта 2023 года.* М., 24-32.

3. Канакина, В.П., Горецкий, В.Г. (2023) Русский язык. 2 класс. Учебник для образовательных организаций. В 2 ч. М.: Просвещение.

4. Канакина В.П., Горецкий, В.Г. (2023) Русский язык. 3 класс. В 2 ч. М.: Просвещение.

5. Климанова, Л.Ф., Горецкий, В.Г., Голованова, М.В. и др. (2026) Литературное чтение. 4 класс: учебник в 2 частях. М.: Просвещение.
6. Корнилова, Л.А., Исмаева, Ф.Х. (2015) Способы реализации категории противоположности на разных уровнях в русском и английском языках. *Вестник ТГГПУ*, 2015, 2(40), 66-70.
7. Приступа, Г.Н. (1975) Краткий курс методики русского языка. Рязань, РГПИ.
8. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций) (2026). Получено с <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/>.
9. Федоренко, Л.П. (1964) Принципы и методы обучения русскому языку: пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение.



УДК 378

ЦИФРОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глизбург В.И.

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент,

профессор департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

glizburg@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрен потенциал математического образования, его дуальность по отношению к цифровому контенту: возможности математического образования и его структуры в формировании и развитии цифровых компетенций и непосредственное влияние цифрового потенциала структурных компонентов математических дисциплин на их содержание. Исследованы возможности математических дисциплин и форм их реализации в формировании и развитии цифровых компетенций учащихся на различных уровнях образования: начальной, основной и средней школ; бакалавриата, магистратуры и аспирантуры различных специальностей. Представлен анализ цифрового потенциала выделенных автором структурных компонентов математических дисциплин с указанием некоторых примеров таких дисциплин на различных уровнях образования с учетом соответствующих условий. Имеется анализ возможных рисков, связанных с цифровизацией образовательных процессов.

Ключевые слова: математическое образование, уровень образования, цифровой потенциал, цифровизация образования.

DIGITAL POTENTIAL OF MATHEMATICAL EDUCATION

Glizburg V.I.*doctor of pedagogical sciences, candidate of physical and mathematical sciences**associate professor, professor of the department of teaching methods**Institute of Pedagogy and Psychology of Education**Moscow City University**Moscow**glizburg@mail.ru*

Annotation. *The article examines the potential of mathematical education, its duality in relation to digital content: the possibilities of mathematical education and its structure in the formation and development of digital competencies and the direct influence of the digital potential of the structural components of mathematical disciplines on their content. The article explores the potential of mathematical disciplines and their implementation forms for the formation and development of student's digital competencies at various educational levels: primary, secondary, and high schools; and bachelor's, master's, and doctoral programs in various specialties. An analysis of the digital potential of the structural components of mathematical disciplines identified by the author is presented along with several examples of such disciplines at various educational levels, taking into account the relevant conditions. An analysis of the potential risks associated with the digitalization of educational processes is also included.*

Keywords: *mathematical education, level of education, digital potential, digitalization of education.*

Введение

В развитии цифровых технологий в системе математического образования происходит трансформация традиционных подходов к обучению. При этом осуществляется обоюдное влияние потенциала математических дисциплин на возможности реализации цифровых методов и цифрового потенциала на собственно математическое образование.

Данная дуальная интеграция оказывает существенное влияние на образовательные процессы, вне зависимости от уровней и форм их реализации при очном и дистанционном обучении.

Современные цифровые алгоритмы обеспечивают возможности конструирования индивидуальных траекторий адаптивного обучения студентов (Глизбург, 2021; Реморенко, Савенков, Романова, 2024).

Исследован потенциал математических дисциплин и форм их реализации, способствующий формированию и развитию цифровых компетенций учащихся на различных уровнях образования: начальной, основной и средней школ; бакалавриата и магистратуры различных специальностей.

Постановка проблемы

Осуществляемые нами исследования цифрового потенциала математического образования и его структуры породили концепцию о его дуальности – необходимости исследования одновременно взаимного влияния структуры математического образования и его цифрового потенциала: влияния различных математических дисциплин на цифровой контент, формирование и развитие цифровых компетенций, с одной стороны, и возможности цифрового контента структуры математического образования усовершенствовать процесс обучения математическим дисциплинам на различных уровнях образования – с другой стороны.

Вопросы исследования

В результате осуществленной нами апробации исследования цифрового потенциала математических дисциплин и форм их реализации, направленных на формирование и развитие цифровых компетенций учащихся на различных уровнях образования, нами сформулированы следующие ключевые позиции, выявленные и требующие дальнейшего изучения.

1. Основные направления цифрового потенциала математического образования.
2. Базовые цифровые компетенции, формируемые математическими дисциплинами.

3. Базовые методы, направленные на реализацию цифрового потенциала математического образования.

4. Корректировка компонентов методических системы обучения математическим дисциплинам, направленная на обеспечение индивидуальных траекторий адаптивного обучения и развитие продуктивной деятельности учащихся.

5. Связь базовых математических дисциплин с IT-курсами.

6. Нейтрализация возможных рисков.

Цели исследования: корректировка соответствующих компонентов методических систем обучения фундаментальным математическим дисциплинам с целью реализации их цифрового потенциала, позволяющая обеспечить индивидуальные траектории адаптивного обучения; развитие продуктивной деятельности учащихся и связь с IT-курсами; формирование цифровых компетенций обучаемых; выявление возможных рисков.

Методы исследования

В ходе исследования нами произведен анализ влияния потенциала структурных особенностей математических дисциплин на формирование цифровых компетенций обучаемых в зависимости от образовательного уровня: начальная, основная, средняя школы, бакалавриат и магистратура; осуществлено сравнение эффективности реализуемых средств и форм обучения; обоснован отбор реализуемых в процессе обучения методов.

Осуществлена систематизация цифровых компетенций, формируемых в процессе математической подготовки.

Использованы различные цифровые инструменты: компьютерные статистических пакеты; языки программирования, позволяющие, в частности, осуществлять построение моделей; инструменты для анализа показателей, обработки массивов данных и принятия решений; адаптивные цифровые системы (Ассуирова, Николаева, 2023; Глизбург, 2021; Любченко, Маринюк, Серебренникова, 2023).

В процессе практик и выпускных квалификационных исследований нашими студентами ставятся и решаются задачи проектирования и апробации адаптивных цифровых учебных комплексов заданий по различным разделам математики с учетом уровней подготовки и интереса обучаемых.

Перечисленные применяемые методы работы позволяют сформировать базовые цифровые компетенции учащихся.

Результаты исследования

Математическое образование на всех своих ступенях, реализуемое посредством стандартных математических курсов, свойственных для соответствующих направлений обучения, располагает цифровым потенциалом, реализуемым посредством своих содержательно-существенных структурных компонентов, к которым мы относим логические, теоретико-множественные, алгоритмические, стохастические и аксиоматические (Глизбург, 1992; Глизбург, 1994).

Основным результатом исследования является вывод о необходимости корректировки соответствующих методических систем обучения математическим дисциплинам или их компонентов с целью реализации их цифрового потенциала, позволяющей обеспечить индивидуальные траектории адаптивного обучения и развития продуктивной деятельности учащихся (Глизбург, 2021); выявление наиболее содержательно-существенных для этой цели структурных компонентов математического образования; формирование цифровых компетенций обучаемых (Гейн, 2022; Гребенкина, Хитрик, 2024); выявление возможных рисков.

Представим наши результаты согласно обозначенным выше вопросам исследования.

1. Основные направления цифрового потенциала математического образования нами выявлены в результате анализа соответствующего потенциала выделенных нами структурных компонентов математических дисциплин, которые, на наш взгляд, в наибольшей степени соответствуют определенным

запросам с учетом комплексности их реализации в образовательном процессе. Так, например, отметим следующие позиции.

Логические и теоретико-множественные компоненты, интегрированные во все базовые математические дисциплины, обеспечивают возможности применения инструментов анализа показателей, обработки массивов данных и принятия решений.

Алгоритмические компоненты, являющиеся эффективными в первую очередь в базовых курсах алгебры, математического анализа, теории алгоритмов, позволяют обучающимся овладеть языками программирования, повышают степень корректности формируемых промптов в запросах к искусственному интеллекту.

Стохастические компоненты, подразумевающие наличие навыка работы со случайными величинами и целенаправленного перебора числа комбинаций, характерные для стохастических дисциплин, дают возможность активно применять компьютерные статистических пакеты.

Аксиоматические компоненты, вырабатывающие понимание последовательного развития содержательных математических теорий и структур как алгебраических, так и геометрических, свойственных для всех базовых курсов математического образования: арифметических, числовых, алгебраических, геометрических, математического анализа, позволяют обучающимся применять многоплановые возможности различных цифровых платформ.

2. Исследование цифрового потенциала структуры математического образования приводит нас к возможности сформулировать следующие базовые формируемые при обучении математическим дисциплинам цифровые компетенции:

- способность анализа, оценки достоверности данных цифровыми средствами;
- способность принятия оптимальных решений;
- способность конструирования математических моделей;

- способность применения языков программирования при работе с цифровыми платформами и нейросетями;
- способность отбора цифровых методов обучения, процедур корректирующего и итогового контроля знаний обучаемых;
- способность проектирования цифровых адаптивных комплексов.

Интересно, что содержательно-существенные структурные логические, теоретико-множественные, алгоритмические, стохастические и аксиоматические компоненты математических дисциплин позволяют сформировать названные цифровые компетенции согласно классификации следующих областей: информационная грамотность, владение цифровым контентом, адаптационная интерактивность, информационная безопасность.

3. К базовым методам, направленным на реализацию цифрового потенциала математического образования, можно отнести визуализацию математических понятий и симулятивное моделирование; предоставление возможности дистанционного обучения с использованием мобильных средств; использование средств генеративного искусственного интеллекта; применение интерактивных средств, реализующих адаптационные возможности процесса обучения и индивидуальные траектории обучения математическим дисциплинам.

4. Нами осуществлена корректировка компонентов методических систем обучения, направленная на обеспечение индивидуальных траекторий адаптивного обучения. Это позволяет решить цифровые методические задачи обучения студентов по фундаментальным математическим дисциплинам, например, генерации кодов, проектирования моделей на различных языках программирования совместными средствами Python и Matplotlib (Глизбург, 2021).

5. Осуществленная нами корректировка компонентов методических систем обучения базовых дисциплин фундаментального математического образования направлена на реализацию связи их содержания с курсами IT-направленности. К таким дисциплинам в первую очередь мы относим в

зависимости от направления специальностей, например, курсы «Математика и элементы логики», «Линейная алгебра», «Линейная алгебра и программирование», «Компьютерная алгебра», «Дискретная математика», «Компьютерная геометрия», «Элементы топологии», «Математическая статистика» (Глизбург, 2008; Глизбург, 2009).

В первую очередь рассматривается возможность введения в рамках освоения названных дисциплин наравне с решением классических задач (Атанасян, Глизбург, 2007) заданий, выполняемых на компьютерах.

Корректировка компонентов методических систем обучения названным дисциплинам осуществляется по направлению ориентации фундаментальных математических курсов на их связь с курсами ИТ-направленности и формирования цифровых компетенций обучаемых (Гейн, 2022; Глизбург, 2021; Гребенкина, Хитрик, 2024).

На практических занятиях по фундаментальным математическим дисциплинам для решения задач также применяются цифровые платформы, сочетающие комбинированные online и offline подходы. Данный процесс позволяет продемонстрировать возможности методов фундаментальной математики, применяемых при решении ИТ-задач (Аникин, 2023; Гейн, 2022; Шилова, 2022). Например, алгебраическими методами осуществлять изображение и преобразование многомерных объектов, уменьшение размерностей пространства данных.

В результате реализации таких подходов у обучаемых повышается мотивация освоения фундаментальных математических дисциплин и формируются цифровые компетенции средствами фундаментальной математики (Глизбург, 2009; Глизбург, 2011).

6. Нами уделено особое внимание методологическим аспектам внедрения цифровых технологий в образовательные практики, а также нейтрализации возможных рисков, возникающих в процессе цифровизации образовательных процессов (Глизбург, Самойлова, 2016). С этой целью, например, в рамках

названных выше дисциплин предусмотрено систематическое изучение влияния цифровизации на деятельность обучающихся (Гриншкун, Шунина, 2023).

Заключение

Итак, математическое образование на всех своих ступенях, реализуемое посредством стандартных математических курсов, свойственных для соответствующих направлений обучения, обладает цифровым потенциалом своих структурных компонентов, к которым мы относим логические, теоретико-множественные, алгоритмические, стохастические и аксиоматические. Нами осуществлена корректировка соответствующих методических систем обучения математическим дисциплинам с целью реализации их цифрового потенциала, позволяющая обеспечить индивидуальные траектории адаптивного обучения, развития продуктивной деятельности учащихся и установления связи с ИТ-курсами; формирование цифровых компетенций обучающихся; выявление возможных вызовов и рисков.

Литература

1. Аникин, И.Ю. (2023) Цифровые технологии в преподавании электротехнических дисциплин. *Современное педагогическое образование*, 2023, 1, 221-226.
2. Ассуирова, Л.В., Николаева, Е.А. (2023) Киноурок в системе семейного воспитания. *Nominum*, 2023, 3 (11), 39-48.
3. Атанасян, С.Л., Глизбург, В.И. (2007) Сборник задач по геометрии. Учебное пособие для студентов I-III курсов физико-математических факультетов педагогических вузов: [в 2 ч.]. Ч. 1. М.: Издательство «ЭКСМО».
4. Гейн, А.Г. (2022) Цифровизация и математика – педагогический аспект. *Новые информационные технологии в образовании и науке*, 2022, 8, 10-14.
5. Глизбург, В.И. (1994) Аффинно-проективные связности картанова типа, ассоциированные с приведенными обыкновенными дифференциальными системами высших порядков. *Вестник Московского университета. Серия 1: Математика. Механика*, 1994, 3, 25-31.

6. Глизбург, В.И. (2009) Гуманитарный потенциал обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики: монография. М.: Издательство МГПУ.
7. Глизбург, В.И. (2009) Изучение топологии поверхности как инструмент повышения математической компетентности учащихся. *Математика в школе*, 2009, 1, 64-70.
8. Глизбург, В.И. (1992) Инвариантное описание обыкновенной дифференциальной системы высшего порядка. *Известия высших учебных заведений. Математика*, 1992, 1, 51-57.
9. Глизбург, В.И. (2008) О роли информационных технологий в реализации гуманитарной направленности топологической подготовки учителей математики и информатики. *Информатика и образование*, 2008, 2, 117-119.
10. Глизбург, В.И. (2011) Применение информационных технологий в процессе обучения основам топологии. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 2011, 1, 80-84.
11. Глизбург, В.И. (2021) Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 2021, 18, 2, 180-187.
12. Глизбург, В.И., Самойлова, Е.С. (2016) Образовательный квест как средство формирования информационной культуры. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 2016, 3, 85-91.
13. Гребенкина, А.С., Хитрик, А.В. (2024) Определение цифровых математических компетенций у студентов финансовых направлений подготовки. *Человеческий капитал*, 2024, 12(192), 78-88.
14. Гриншкун, В.В., Шунина, Л.А. (2023) Искусственный интеллект в образовательной деятельности и подготовке педагогов: необходимость исследований. *Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VII Международной научной конференции*. Красноярск, 1056–1059.

15. 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.

16. Реморенко, И.М., Савенков, А.И., Романова, М.А. (2024) Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2024, 18, 3, 76-90.

17. Шилова, О.Ю. (2022) Проблемы преподавания математических дисциплин для IT-специальностей на примере дисциплины «Линейная алгебра». *Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: Сборник научных трудов Двадцатой открытой Всероссийской конференции*. М., 146-148.



УДК 37.026.8

ОТ «АЗБУКИ» ИВАНА ФЕДОРОВА ДО «РОДНОГО СЛОВА»
КОНСТАНТИНА УШИНСКОГО: ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И
МЕТОДИКИ В РУССКИХ БУКВАРНЫХ ИЗДАНИЯХ

Дегтярева И.А.

доцент, преподаватель филологического факультета

МГУ-ППИ в Шэньчжэне

Шэньчжэн (КНР)

degtirina@yandex.ru

Аннотация. *Статья посвящена эволюции восточнославянского и русского букваря как типа учебной книги в период с XVI по XIX век. На материале первопечатных и рукописных азбук (Иван Федоров, Лаврентий Зизаний, Мелетий Смотрицкий, Василий Бурцов, Карион Истомин, Федор Поликарпов, Гавриил Бужинский, Феофан Прокопович, Константин Ушинский) прослеживается переход образовательной парадигмы от символического мышления и духовного познания к рационализму и светской образованности. Особое внимание уделяется сравнению правил включения учебного материала в русских и западноевропейских, южнославянских и греческих грамматических учебниках. В статье обосновывается тезис о том, что русский букварь не являлся простым копированием западных образцов, а представлял собой избирательный синтез: заимствуя буквослагательный метод и частеречную классификацию, он сохранял катехизисную составляющую и постепенно интегрировал в методическую композицию содержательные элементы (раздел «Синтаксис» через «Граматику» Мелетия Смотрицкого) и принципы наглядности (иллюстрированные буквари Кариона Истомина). Отдельно рассматривается прогресс в правилах подачи материала К.Д. Ушинского, который ввел фонематический принцип обучения чтению в практику начальной*

школы и доказал необходимость подготовки учебно-методического комплекта (сопроводительной книги для учителя) в обучении. В статье делается вывод, что букварь на протяжении трех столетий выполнял функции не только учебного пособия, но и культурно-идентифицирующего документа, отражающего смену образовательных парадигм.

Ключевые слова: букварь, азбука, история педагогики, обучение грамоте, буквослагательный метод, церковнославянский язык.

FROM IVAN FEDOROV'S "AZBUKA" TO KONSTANTIN USHINSKY'S
"RODNOY SLOVO": TRANSFORMATION OF CONTENT AND
METHODOLOGY IN RUSSIAN PRIMER PUBLICATIONS

Degtyareva I.A.

Associate Professor, Lecturer, Faculty of Philology

MSU-PPI in Shenzhen

Shenzhen (China)

degtirina@yandex.ru

Annotation. *This article examines the evolution of the East Slavic and Russian primers as a type of textbook from the 16th to the 19th centuries. Using early printed and handwritten alphabet books (by Ivan Fedorov, Lavrenty Zizaniy, Melety Smotritsky, Vasily Burtsov, Karion Istomin, Fyodor Polikarpov, Gavriil Buzhinsky, Feofan Prokopovich, and Konstantin Ushinsky), the article traces the transition in the educational paradigm from symbolic thinking and spiritual knowledge to rationalism and secular education. Particular attention is given to comparisons between the rules for including educational material in Russian and Western European, South Slavic, and Greek grammar textbooks. The article substantiates the thesis that the Russian primer was not a simple copy of Western models, but represented a selective synthesis: while borrowing the syllabic method and parts-of-speech classification, it retained the catechetical component and gradually integrated substantive elements (the "syntax" section through Melety Smotritsky's "Grammar") and principles of visualization (Karion Istomin's illustrated primers) into its methodological composition. The article also examines the progress made in the presentation of K.D. Ushinsky's material,*

which introduced the phonemic principle into primary school reading instruction and demonstrated the need for a teaching aid (a companion book for the teacher) in teaching. The article concludes that, over the course of three centuries, the primer served not only as a teaching aid but also as a culturally identifying document, reflecting shifting educational paradigms.

Keywords: *primer, alphabet, history of pedagogy, literacy teaching, syllabic method, Church Slavonic.*

Введение

Шестнадцатое столетие на Руси стало периодом, когда началась трансформация модели духовно-образовательной традиции. На смену символическому осмыслению реальности приходит логический подход, а религиозное постижение мира уступает место светским формам получения образования. Знание грамоты, умения читать и писать обретают все большую самостоятельную ценность. В сфере книжной культуры этот перелом выразился, в частности, в возникновении ранее не встречавшихся педагогических жанров – как в форме рукописных сводов, так и в печатном исполнении.

Постановка проблемы

Букварь (начальное руководство для освоения грамоты) пришел на смену так называемым «алфавитным листкам» – «азбукам», которые чаще выглядели как список букв и служили в основном для обучения письму. Изначально слово «букварь» означало человека, сведущего в грамоте. Первый типографский экземпляр букваря, выпущенный Иваном Федоровым в 1574 г. и имевший четкую букварную структуру, все еще назывался «Азбука». Тем не менее это издание уже учило чтению на церковнославянском языке, было оформлено как книга (то есть прошито «под корешок») и базировалось на слогослагательном принципе обучения. В нем присутствовали не только отдельные буквенные знаки (греческие и кириллические столбцы), но и слоговые сочетания («склады»), а также гравюры-иллюстрации. Иван Федоров, таким образом, выступил одновременно и в роли печатника, и в роли просветителя-педагога, поскольку в его «Азбуку» вошли начальные сведения по грамматике (система

частей речи, особенно подробно — глагольные формы), правила ударения с наглядными образцами и «кирилловская цифирь» для нумерации примеров. Завершалось пособие отобранными назидательными фрагментами из Священного Писания, которые должны были привить учащемуся (обычно ребенку) начала христианской морали.

Данный труд, выдающийся по своим задачам, построению и полиграфическому решению, не был единственным в своем роде ни для славяно-христианского ареала, ни тем более для европейского образовательного континуума. Книга была выпущена на землях, где уже начинала складываться система школ как базовой ступени обучения (первый тираж вышел во Львове, а чуть позже в 1578 г. переиздан в Остроге). Федоровский букварь вобрал в себя опыт нескольких славянских культур, уже имевших устойчивую традицию учебной книжности.

К примеру, исходя из схожести смысловой организации (алфавитная часть, грамматический раздел и обязательный катехизисный блок как подборка текстов для чтения), можно допустить, что Федоров был знаком с букварем познанского печатника Петра Секстилиса (1556 г., *Nauka ku czytaniu Działkam małym pisma polskiego*). Однако корни основополагающего принципа начального обучения — начинать постижение наук с запоминания «алфавитных знаков» — уходят в гораздо более ранние годы. В качестве примера приведем «Глаголический азбуковник» (*Abecedarium glagoliticum*), выпущенный в Венеции в 1528 г. типографами Франческо Биндони и Маффео Пасини. Это издание, предназначенное для хорватского населения, носило прежде всего миссионерский характер. Книга относится к раннему периоду становления печатного дела и представляет собой учебник-молитвослов, в котором за азбукой и слогами следуют литургические тексты и псалтырные отрывки для заучивания. Таким образом, венецианский «Азбуковник» 1528 г. по праву можно считать одной из первых славянских печатных азбук, выполненных в русле католической южнославянской (далматско-хорватской) традиции книжного обучения.

Кириллический алфавит в 1561 г. напечатала типография Примуса Трубера

в Тюбингене. Поначалу это был просто набор типографских листов с буквами, не прошитых в единую книгу. Однако в том же году Трубер выпускает два самостоятельных учебных пособия – Букварь и Катехизис. То, что оба жанра появляются параллельно, а затем сливаются в одном издании, не случайно: подразумевалось, что практика чтения должна неразрывно сочетаться с усвоением ключевых христианских догматов.

Традиция объединять обучение грамоте с нравоучительной дидактикой сохранится в русской букварной традиции вплоть до конца XVIII в. (последним значимым пособием, включавшим разделы «Алфавит», «Грамматика» и «Конфессиональная хрестоматия», станет «Букварь» Феофана Прокоповича 1720 г.). Однако именно федоровское издание XVI века закрепило тот тип учебной книги, в котором были заложены систематические приемы освоения грамоты: букво-слоговой анализ и четкая последовательность изучения слогов и слов. От упомянутых латинских и западнославянских образцов Федоров не заимствовал или копировал логику и методику, а собрал и привел к единообразию в одном печатном тексте наиболее устойчивые элементы начального обучения, характерные в дальнейшем для ряда славянских образовательных традиций, и тем самым утвердил первую цельную модель элементарной грамматики.

Вслед за руководством Ивана Федорова появился печатный труд педагога, богослова, издателя Лаврентия Зизания. Его азбука называлась «Наука к читанью и розуменью писма славенского». В нее входили грамматическая часть с алфавитом, правила слогосочетания, образцы склонений, а также хрестоматийный блок с божественными текстами. Книга вышла в 1596 г. и выдержала около 130 переизданий в первой половине XVII в. Для своей азбуки Зизаний написал «Лексис» – «словарь трудных мест» с пояснениями некоторых слов из Священного Писания (так называемых «глосс», которых насчитывалось более 1060). По мысли автора, такой словарь как приложение к азбуке был необходим, чтобы разъяснять ученикам новые понятия и сведения об окружающем мире. В этом начинании Зизаний опирался на опыт Франциска

Скорины (издание «Пражская Библия» 1517 г., в котором философ-гуманист сопровождал библейские главы краткими пояснениями), а также на латинские и греческие первопечатные словари (например, широко известный в XVI в. *Dictionarium* Амброзио Калепино, изданный в 1502 г.). «Лексис» Зизания носил преимущественно обучающий характер: все глоссы были лингвистически упорядочены – приведены гнезда однокоренных слов, что позволяло изучать словообразование. Отмечается также обращение к принципам организации материала и грамматической терминологии как греческо-церковнославянской грамматике, составленной во Львове в 1588 г. («Грамматика доброглаголиваго еллинословенскаго языка. Совершеннаго искуства осми частей слова. Ко наказанию многоименитому российскому роду»).

В 1618 г. появляется очередное руководство по освоению грамоты, творчески переосмыслившее содержание предшествующих азбук-букварей. Оно получило название «Букварь языка славенска писаний чтения оучитися хотящим в полезное руковожение». С большой вероятностью его автором можно считать полоцкого архиепископа Мелетия Смотрицкого – педагога и ученого-богослова. Небольшой «карманный» формат (52 страницы) позволяет предположить, что пособие задумывалось как грамматический справочник. Грамматике была отведена почти половина книги, тогда как первый раздел, как и прежде, содержал алфавит и правила слогового сложения. Во вступительной части («Дописи») Смотрицкий прямо указывает, что строит свой труд «по греческому образцу», включая в него разделы «Орфография», «Части речи», синтаксис и просодию. Этот принцип продолжает традицию, восходящую к работам Дионисия Фракийского («Техника» / «Τέχνη», III–II вв. до н.э.) и позднегреческих грамматиков, закрепивших классификацию частей речи (имя существительное, имя прилагательное, местоимение, наречие и отдельно глагол).

Результаты исследования

Краткий обзор первых главных восточнославянских учебников грамоты показывает, что послоговое чтение («по складам») было основой овладения церковнославянским языком той эпохи (и сохранялось до реформы начального

образования в 20-е гг. XVIII в.). Во многом это объяснялось самой структурой церковнославянского языка: под буквенным слогом понималось сочетание одного или нескольких согласных знаков с гласным (либо один гласный), причем звуко-буквенный слог не мог заканчиваться на согласную букву (соответственно, на согласный звук). Сначала ученик, уже выучивший буквы, должен был произнести названия букв в слоге, а затем – все сочетание целиком. Например, слог ГА следовало читать как «глагол-аз-га». После освоения двух- и трехбуквенных слогов можно было переходить к чтению слов и затем целых текстов.

Дальнейшее развитие восточнославянского букваря пошло по пути структурно-тематического усложнения. Наглядный пример – знаменитое издание «Начальное учение человеком, хотящим разумети божественного писания» московского печатника Василия Федоровича Бурцова, выпущенное на Московском печатном дворе в 1634 г. Хотя азбука Бурцова во многом повторяет федоровскую и по содержанию, и по композиции, она включает самостоятельные грамматические разделы: объяснение синтаксических явлений и перечень знаков препинания. Кроме того, здесь присутствуют попытка унификации написания русских слов, авторское предисловие и послесловие, первое обращение не только к катехизисному жанру, но и к светской тематике (стихотворение о пользе учения и необходимости послушания), а также использование черного и красного цветов в начальных строках – все это иллюстрирует значительную эволюцию жанра букваря как учебника. По «бурцовой азбуке» обучались дети всех сословий, включая царевича Алексея Михайловича, а также иностранцы, желавшие овладеть русским языком.

Задача нашего исследования – проследить преемственность между русскими букварями и славянскими, греческими и латинскими пособиями по обучению грамоте. Анализ первых букварных изданий показал, что композиционно и методически они отталкивались от принципов европейских грамматик и весьма успешно их развивали: слого-буквенное чтение, представление о частях речи, дидактика через воспитательные тексты

религиозного содержания. Остается выяснить причину, по которой Василий Бурцов обратился к разделу, традиционно не рассматривавшемуся в европейских учебных книгах, а именно – к синтаксису.

В европейских школах на протяжении многих веков базовым учебником латинской грамматики был *Donatus (Ars) minor* – краткое пособие Элия Доната (IV век), следовавший правилам александрийских грамматистов во главе с Аполлоном Дисколом. Тракта́т был посвящен морфологии: определялось число частей речи, перечислялись и описывались ключевые категории (например, род, число, время для глагола). Синтаксис появился у Доната позднее – в *Donatus (Ars) maior*. *Ars minor* и *Ars maior* пользовались всеобщей известностью в Средние века и эпоху Возрождения, легли в основу школьного и монастырского образования, стали предметом толкований и анализа. *Ars maior* делится на две части: первая продолжает морфологию, а вторая затрагивает фигуры речи, риторику и элементы синтаксиса, включая правила сочетаемости слов. Однако даже там синтаксис не выделен как самостоятельный раздел в современном понимании. Таким образом, Бурцов мог заимствовать идею о том, что полное описание грамматики подразумевает описание законов порядка слов в предложении, не напрямую из западной традиции, а через восточнославянского посредника. Таким источником могла быть полная грамматика с синтаксисом – в славянском мире это «Грамматика славенския правилиное синтагма» Смотрицкого, в которой синтаксис (синтагма) является одной из четырех композиционных частей (наряду с орфографией, этимологией и просодией). Вероятно, Бурцов адаптировал для азбуки синтаксический раздел из грамматики Мелетия Смотрицкого, сократив его до минимума, но сохранив саму идею включения синтаксиса в начальное обучение.

Новым этапом эволюции букваря как учебного пособия стало добавление иллюстраций к каждой изучаемой букве – шаг, отразивший не только идеи русского просвещения, но и направление русского искусства петровской эпохи. Иеромонах, ученый, справщик (редактор) Московского печатного двора Карион Истомин, автор букваря, заказанного специально для обучения царевича Алексея

Петровича, полагал, что наглядность детских книг многократно усиливает понимание изложенного материала. Подготавливая рукописный учебник для венценосного ученика, Истомин распорядился создавать иллюстрации к нему лучшим московским миниатюристами. Вслед за рукописным букварем в 1694 г. Истомин печатает первый отечественный цельногравированный букварь (с оттиснутыми текстом и картинкой с одной доски), содержащий более 400 иллюстраций на 44 листах. Каждый лист был посвящен одной букве церковнославянского алфавита, каждую букву поясняли несколько рисунков предметов, начинающихся на эту букву, и легко запоминающиеся нравоучительные стихи.

Заметным явлением начала XVIII века стал трехязычный «Букварь словенскими, греческими, римскими письмены учиться хотящим и любомудрие в пользу душеспасительную обрести тщащимся» 1701 г., составленный начальником Московского печатного двора, участником организации Петербургского печатного двора, редактором первой русской печатной газеты «Ведомости» Федором Поликарповым. В предисловии к букварю («Благочестивому читателю о правильном обучении чинного чтения и писания») Поликарпов дает советы ученику, которые по сути являются методическими рекомендациями по освоению грамоты. Наряду с традиционным делением материала (буквы – склады – слова на славянском, греческом и латинском языках – тексты в виде молитв, заповедей, статей и стихов религиозно-нравоучительного содержания) в букварь впервые был включен учебный трехязычный словарь «О училище и о книгах» с пояснениями и переводом слов на греческий и латинский языки (например, давались разъяснения слов «школа», «академия», «книга», «хроника» и т.п.). Впоследствии именно это пособие послужило образцом для создания многочисленных переводных многоязычных словарей.

Гавриилу Бужинскому – проповеднику, переводчику, библиофилу – принадлежит составление одного из самых известных книжных педагогических памятников петровского времени: «Юности честное зеркало, или Показание к

житейскому обхождению, собранное от разных авторов». Книга предназначалась для образования и воспитания юношей дворянского происхождения и состояла из трех частей: новой гражданской азбуки, правил домашнего и общественного поведения для молодежи и нравоучительных назидательных повествований. Азбука (по сути букварь) впервые включала алфавит гражданского шрифта, введенного Петром I в 1708 г., при этом «Изображение древних и новых писмен славенских печатных и рукописных» приводилось на одной странице (каждая буква писалась в строку разными шрифтами). Такой принцип позволял удобно сопоставлять общепринятые начертания с новыми и, если кому-то из учеников нужно было переучить шрифт, сделать это без труда.

Помимо алфавитной азбуки, «Юности честное зеркало...» содержало упражнения для чтения, нравоучительные тексты и раздел для обучения арабским цифрам. Заключительные части представляли собой сборник правил хорошего тона и рассказов о добродетельном поведении в обществе. Книга имела огромную аудиторию и переиздавалась вплоть до конца XIX в.

В XVIII веке развитие отечественной букваристики определялось усилением секуляризации российского общества в результате петровских реформ. Итогом реформирования образования стало создание государственной светской школы с обучением чтению и письму на русском (родном) языке, и именно для этих целей в 1720 г. был написан «Букварь, или Первое учение отроком с Катехизисом». Автором этого самого популярного в дальнейшем учебного пособия России XVIII в. был сподвижник Петра I, идейный вдохновитель его преобразований, епископ Псковский, архиепископ Новгородский, ученый, выпускник и впоследствии ректор Киево-Могилянской академии Феофан (Елеазар) Прокопович. Будучи педагогом, искренне заботившимся о чистоте духа и высокой морали юношества, Прокопович считал, что суть образования не в том, чтобы просто научить детей читать и писать, но в том, чтобы дать правильное добропорядочное воспитание: «Каков кто отрок есть, таков и муж будет». Новшеством букваря-катехизиса стало дополнение

псалмов и молитв толкованием. Толкования (тексты-объяснения) не предполагали обязательного заучивания наизусть; для Феофана Прокоповича было важно, чтобы дети овладевали осмысленным чтением, ведущим к максимально полному пониманию содержания. В своем букваре Прокопович предпринимает попытку разрушить царившую в начальной школе «зубрежку» и уйти от неосмысленного, механического запоминания. Кроме того, он обращается к самостоятельному мышлению учеников, предлагая в качестве упражнений аргументированную критику отдельных религиозных заблуждений. Например, в части «Краткое толкование законного десятисловия» основное внимание сосредоточено на объяснении основ религиозного учения, включая критику некоторых суеверий, а также на разъяснении значения просвещения, что, безусловно, значительно облегчало обучение. Таким образом, Феофан Прокопович разработал новую методическую модель подачи катехизиса (текста религиозного содержания).

Букварь Феофана Прокоповича пользовался большой популярностью и за рубежом: только в Сербии он издавался 7 раз с 1726 по 1774 гг. Его переводили на немецкий, английский и румынский языки, а в России букварь-катехизис переиздавался до середины XIX в.

К концу XVIII в. жанр букваря как комплексной учебной книги по обучению чтению, грамматике, хрестоматии нравственно-воспитательных текстов, обладающей художественной ценностью, достиг высшей точки своего развития, после чего начал постепенно исчезать. Его содержание распределилось между детским букварем, обучающим чтению, грамматикой, практической риторикой и катехизисом.

Знаменитый букварь «Родное слово для детей младшего возраста» Константина Дмитриевича Ушинского, опубликованный в 1864 г., выдержал 147 переизданий. Имея цель, казалось бы, далекую для понимания младшего школьника – подготовить к изучению грамматики как науки, Ушинский разрабатывал упражнения в занимательной, часто игровой форме, использовал фольклорные тексты. Обучение грамотному письму и чтению педагог построил,

отталкиваясь от фонематической структуры русской орфографии: сначала ребенок изучал гласные звуки, потом знакомился с согласными на основе выделения их из слова, в котором все звуки, кроме изучаемого в данный момент, были ему знакомы; вслед за этим вводился алфавит полным списком, и только потом нужно было учиться писать буквы и читать написанное.

По композиции материала «Родное слово...» стало первым учебником, в котором, помимо образовательных задач, учитывались педагогические принципы; в наши дни его можно было бы назвать «учебно-методическим комплектом». Ушинский включил в издание несколько частей: Часть I – книгу для детей младшего возраста («Азбуку» с прописью и упражнениями для первого года обучения и первую после «Азбуки» книгу для чтения второго года обучения), и Часть II – тексты отечественных авторов для третьего года учебы совместно с методическим пособием для учителей и родителей «Руководство к преподаванию по „Родному слову“». «Руководство...» начиналось с представления учителю «Трех главных видов занятий по отечественному языку»: беседы с детьми, толкового чтения и заучивания наизусть литературных образцов, освоения грамматики.

Подчеркивая преемственность задач в объяснении устройства родного языка, Ушинский писал: «...мы можем считать доказанным, что не только бессознательный навык [грамматики], но и изложение грамматических понятий и правил должны найти себе место в младших классах, предварительно пред изучением грамматики по учебникам, подобным учебникам гг. Буслаева и Поливанова...». Таким образом, отсылая к пособиям по исторической грамматике родного языка, Ушинский изначально, еще на этапе обучения навыкам письменной речи и чтению в младшем возрасте, закладывал основы гуманитарной эрудиции личности, формировал чувство развитого национального самосознания.

Заключение

Букварь имеет чрезвычайно важное значение в воспитании человека – он и сегодня зачастую остается первой книгой, которую маленький ребенок

начинает самостоятельно изучать. При обучении чтению и письму происходит трансформация чувства родного языка: подъем на новую, более сложную, высокую ступень личностного развития, ведь именно занятия со словами и текстами позволяют ясно и окончательно идентифицировать принадлежность гражданина к собственному национальному континууму.

Литература

1. Агаджанов, В.В. (2010) Создатели первых учебных книг для начального обучения грамоте – букварей и азбук XVI – первой четверти XVIII вв. *Проблемы современного образования*, 2010, 2, 50-76.
2. Мечковская, Н.Б. (1990) Общеобразовательный характер азбук и букварей в восточнославянской традиции XVI-XVII вв. *Проблемы школьного учебника*, 1990, 19, 126-142.
3. Мошкова, Л.В. (2014) Восточнославянские буквари XVI в. *Проблемы современного образования*, 2014, 4, 41-43.
4. Успенский, Б.А. (1997) Старинная система чтения по складам (Глава из истории русской грамоты). *Idem, Избранные труды, 3: Общее и славянское языкознание*. М., 246-288.



УДК 373.1

МУЗЕИ В ШКОЛАХ: ЗАРУБЕЖНЫЕ И РОССИЙСКИЕ ПРАКТИКИ

Иванова Е.В.

кандидат психологических наук, доцент,

заведующая лабораторией образовательных инфраструктур

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ivanovaev@mgpu.ru

Маякова Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

mayakovaev@mgpu.ru

Гирина Е.А.

младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

girinaea@mgpu.ru

Аннотация. *Статья посвящена исследованию подходов к организации и функционированию школьных музеев в России и за рубежом в контексте развития музейной педагогики и интеграции музейного пространства в образовательную среду. Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли школьных музеев как социокультурных институтов, способствующих сохранению культурного наследия, формированию исторической памяти, гражданской идентичности и развитию исследовательских компетенций обучающихся. Рассматриваются нормативно-правовые основы деятельности школьных музеев, их функции, профильные направления и современные формы*

работы. Особое внимание уделяется российскому опыту организации школьных музеев, в частности музеям образовательных организаций города Москвы: военно-историческим, этнографическим, научно-краеведческим, персональным музеям и музеям истории района. Показано, что современные школьные музеи в России активно интегрируются в образовательный процесс, используя исследовательскую и проектную деятельность, экскурсии и междисциплинарные практики. В статье также представлен анализ зарубежного опыта, включающий музейные школы США, школы-музеи Великобритании и Японии, а также примеры трансформации школьных музеев в самостоятельные исследовательские и культурные центры в Бразилии и Южно-Африканской Республике. Методологическую основу исследования составили анализ и обобщение научной литературы, нормативных документов, а также контент-анализ официальных сайтов образовательных организаций г. Москвы. В результате исследования выявлено, что российская модель школьного музея характеризуется высокой степенью интеграции в воспитательную и образовательную деятельность школы, тогда как зарубежная практика чаще ориентирована на сотрудничество образовательных учреждений с внешними музейными организациями. Сделан вывод о значительном образовательном и культурно-просветительском потенциале школьных музеев и перспективах дальнейшего развития музейной педагогики в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: школьный музей, музейная педагогика, образовательное пространство, отечественный и зарубежный опыт.

SCHOOL MUSEUMS: RUSSIAN AND FOREIGN PRACTICES

Ivanova E.V.

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Laboratory of Educational Infrastructures

Moscow City Pedagogical University

Moscow

ivanovae@mgpu.ru

Mayakova E.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Researcher at the Laboratory of Educational Infrastructures
Moscow City Pedagogical University*

Moscow

mayakovaev@mgpu.ru

Girina E.A.

*Junior Researcher at the Laboratory of Educational Infrastructures
Moscow City Pedagogical University*

Moscow

girinaea@mgpu.ru

Annotation. *The article is devoted to the study of approaches to the organization and functioning of school museums in Russia and abroad in the context of the development of museum pedagogy and the integration of museum spaces into the educational environment. The relevance of the study is driven by the increasing role of school museums as socio-cultural institutions contributing to the preservation of cultural heritage, the formation of historical memory and civic identity, as well as the development of students' research competencies. The paper examines the legal and regulatory framework of school museums, their functions, thematic profiles, and contemporary forms of activity. Particular attention is paid to the Russian experience of organizing school museums, especially museums in educational institutions of Moscow, including military-historical, ethnographic, local history and research museums, personal museums, and district school history museums. It is demonstrated that contemporary school museums in Russia are actively integrated into the educational process through research and project-based activities, excursions, and interdisciplinary practices.*

The article also presents an analysis of international experience, including museum schools in the United States, school museums in the United Kingdom and Japan, as well as examples of the transformation of school museums into independent research and cultural centers in Brazil and South Africa. The methodological basis of

the study includes the analysis of scientific literature, legal and regulatory documents, and a content analysis of the official websites of educational institutions in Moscow. The findings reveal that the Russian model of the school museum is characterized by a high degree of integration into the educational and upbringing activities of schools, whereas international practice is more often focused on cooperation between educational institutions and external museum organizations. The study concludes that school museums possess significant educational, cultural, and outreach potential and highlights the prospects for the further development of museum pedagogy within the contemporary educational space.

Keywords: *school based museum, museum education, educational environment, national experience and international experience.*

Введение

Современный этап развития музейной педагогики характеризуется значительным усилением образовательного потенциала музеев. В структуре музейных организаций создаются подразделения, ориентированные на взаимодействие со школой, разрабатываются образовательные концепции и внедряются педагогические технологии, направленные на развитие творческих способностей и познавательной активности посетителей. Музеи предлагают вариативные программы, учитывающие возрастные особенности и специфику различных типов образовательных учреждений, а музейные занятия все чаще интегрируются в содержание школьных учебных планов. Кроме того, при крупных музеях функционируют специализированные школы и детские центры, что свидетельствует о расширении образовательного пространства и укреплении роли музея как значимого института обучения и развития.

Музеи играют важную роль в сохранении культурного наследия, оставаясь хранителями истории, а не просто элементом современности. Их значение связано с памятью, которая сохраняется в предметах, в пространстве музея и в диалоге между поколениями. Музей использует язык «вчера» и «позавчера», побуждая не к мгновенной реакции, а к глубокому осмыслению, предоставляя возможность остановиться, задуматься и осознать связь между эпохами

(Национальная программа развития музеев России на период до 2030 года, 2025).

Помимо классических музеев, функционирующих вне образовательных организаций, важное место в системе занимают музеи, созданные при школах. Такие музеи представляют собой уникальные пространства, не просто хранящие исторические и культурные артефакты, а решающие целый ряд педагогических и воспитательных задач: чаще всего они служат эффективным инструментом для формирования исторического сознания, патриотизма, гражданской позиции или исследовательских компетенций.

Однако, прежде чем перейти к классификации школьных музеев, имеет смысл обратиться к определению понятия. Согласно «Положению о музее образовательного учреждения (школьном музее)» школьный музей – обобщающее название музеев, являющихся структурными подразделениями образовательных учреждений Российской Федерации, независимо от их формы собственности, действующих на основании Закона Российской Федерации «Об образовании», а в части учета и хранения фондов – Федерального закона «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях Российской Федерации» (Письмо Министерства образования Российской Федерации от 12 марта 2003 года № 28-51-181/16 «О деятельности музеев образовательных учреждений», 2003).

В соответствии с третьим пунктом Положения «Организация и деятельность музея» обязательными условиями для создания музея являются:

- музейный актив из числа обучающихся и педагогов;
- собранные и зарегистрированные в инвентарной книге музейные предметы;
- помещения и оборудование для хранения и экспонирования музейных предметов;
- музейная экспозиция;
- устав (положение) музея, утвержденный руководителем образовательного учреждения (Письмо Министерства образования Российской Федерации от 12 марта 2003 года № 28-51-181/16 «О деятельности музеев

образовательных учреждений», 2003).

Таким образом, школьный музей как структурное подразделение образовательного учреждения обладает четко определенным правовым статусом и набором обязательных элементов, обеспечивающих его полноценное функционирование.

Другой взгляд на природу школьного музея как социокультурного явления мы находим у автора статьи «Роль, значение, актуальность школьных музеев в системе образовательного процесса в России в начале XXI века» Е.Е. Леонова. По мнению исследователя, школьный музей является «многогранной детерминирующей формой образовательно-воспитательной системы, аккумулирующей в себе разные направления влияния на личность: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное воспитание, социализацию, командообразование, профориентационную деятельность, развитие личностных качеств» (Леонов, 2017, с. 122).

Школьные музеи также выполняют репрезентативную функцию, способствуя повышению престижа образовательных организаций (Чигрина, Шафикова, 2017). Следовательно, школьный музей уже не воспринимается лишь как место хранения экспонатов. Он становится активным элементом образовательной среды и решает широкий круг воспитательных задач, включая гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание. Содействуя социализации учащихся и развитию навыков командной работы, музей выступает площадкой для личностного роста, ранней профориентации и формирования компетентностного зрителя. В этом смысле его можно рассматривать как важный социокультурный институт, органично встроенный в современную систему образования.

При этом следует отметить, что данное явление имеет давнюю историю: создание музеев при образовательных учреждениях восходит к XIX веку, когда они существовали в форме предметных кабинетов, в которых размещались наглядные пособия и иллюстративный материал. На современном этапе школьные музеи отличаются концептуальной основой, разнообразием

профильной направленности и системным подходом к организации деятельности.

Для эффективной работы школьного музея необходимо следовать определенным стандартам: одним из ключевых требований является разработка научно обоснованной тематической концепции экспозиции, соответствующей методологическим и методическим принципам.

Как уже было отмечено ранее, современное образовательное пространство демонстрирует значительное разнообразие видов школьных музеев, включая историко-краеведческие, военно-исторические, мемориальные, этнографические, музеи истории школы, а также естественнонаучные и технические. При этом наиболее распространенной категорией остаются военно-исторические музеи (музеи боевой славы), тогда как в последние годы наблюдается рост числа этнографических музеев, что, вероятно, связано с усилением внимания к этнокультурному компоненту образования.

Многие школьные музеи в России сертифицированы и зарегистрированы. Большинство музеев имеют свидетельства установленного образца, дипломы смотров-конкурсов и включены в соответствующие реестры.

Например, существенную роль в сертификации военно-исторических музеев играет Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Центральный музей Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.» Музей Победы, осуществляющий данную деятельность в рамках федерального проекта «Школьный музей Победы» (Екжанова, 2023). Координацию и паспортизацию школьных музеев в столице обеспечивает Московский центр воспитательных практик, что свидетельствует о наличии управленческой и методической поддержки данного направления (Музей Победы, 2026).

Не стоит на месте и развитие форматов музеев. Одним из наиболее активных российских музеев в вопросах развития инновационных технологий в работе с юными посетителями стал Музей Победы (Грибан, Слесаренко, 2024) — главный военно-исторический музей по тематике Великой Отечественной и Второй мировой войн. В период пандемии именно этот музей

активно развивал весь спектр онлайн-проектов, поэтому в настоящее время он по праву считается самым инновационным и технологичным. На сайте музея представлены самые разнообразные форматы работы с посетителями. С 2019 года музей осуществляет Всероссийскую просветительскую программу «Школьный музей Победы», объединяющую свыше 2000 школьных музеев России и Беларуси. Благодаря проекту школьники участвуют в различных мероприятиях, выставках и конференциях. Музей Победы является одним из организаторов Всероссийского конкурса школьных музеев исторической памяти «Память жива», проводимого в рамках проекта патриотического воспитания и Национального проекта «Образование» (Всероссийский конкурс школьных музеев исторической памяти, 2026). Целью данного конкурса является стимуляция исследовательской и экскурсионной деятельности обучающихся, направленной на сохранение истории России, памятных дат и этнокультурных традиций регионов.

Постановка проблемы

Как можно заметить, организация музеев и музейной среды в школах представляет собой важный элемент культурно-образовательного процесса, способствуя развитию исследовательских навыков учащихся, формированию исторической памяти, ценностного отношения к наследию и гражданской идентичности. Однако подходы к созданию и функционированию школьных музеев в России и за рубежом существенно различаются, что порождает ряд актуальных проблем и исследовательских вопросов. Важно понять, как происходят организация и трансформация школьных музеев в России и в зарубежных странах.

Вопросы исследования

Исследование направлено на изучение ключевых подходов к организации и работе школьных музеев в России и за рубежом. Особое внимание уделяется их профильным направлениям и интеграции в образовательные программы.

Цель исследования – рассмотреть российский и зарубежный опыт организации музеев и музейного пространства в школах.

Методы исследования

1. Теоретические: анализ, сравнение, сопоставление, обобщение и систематизация:

- нормативно-правовой документации и регламентов по организации музеев и музейного пространства в образовательных организациях;
- научных материалов в рамках исследования музейной педагогики и зарубежных практик организации и функционирования школьных музеев.

2. Эмпирические: контент-анализ официальных сайтов российских образовательных организаций и зарубежного опыта с целью определения наличия школьных музеев и форм их представления.

Результаты исследования

Музеи в школах – действенный инструмент образования и воспитания, давно и успешно применяющийся во многих странах мира.

Школьные музеи России имеют свои исторические корни: большинство из них возникло в советский период как комнаты боевой и трудовой славы. Сегодня эти пространства меняются. Они по-прежнему делают акцент на патриотическом воспитании и краеведении, но также внедряют и современные методы: интерактивность, мультимедийные технологии или проектную деятельность. В образовательных учреждениях Москвы этот процесс протекает особенно интенсивно, что делает столичный опыт важным для анализа и распространения эффективных методов.

Рассмотрим конкретные примеры организации музейной среды в образовательных организациях г. Москвы.

1. Военно-исторический музей

Военно-исторические музеи, или музеи, посвященные истории Вооруженных сил, показывают развитие военного искусства, историю конкретных родов войск и видов оружия.

К удачному примеру экспозиции по военной тематике можно отнести музейный комплекс «Диалог поколений» в ГБОУ города Москвы «Школа Марьяна Роща имени В.Ф. Орлова».

Основные цели: воспитание патриотизма, сохранение памяти о Великой Отечественной войне, диалог между поколениями через изучение истории и подвигов предков, включая связь со школой и ее именным героем В.Ф. Орловым.

Год основания: 1981.

Местоположение: г. Москва, ул. Октябрьская, д. 81. Состоит из 4 выставочных залов; основная экспозиция посвящена истории 6-го Гвардейского механизированного корпуса под командованием Василия Орлова и включает в себя штандарты, фото, письма, документы, воспоминания; макеты ключевых сражений (зимние бои под Москвой, Курская битва, освобождение Европы), сделанные учениками.

Направления деятельности: военно-историческое просвещение, патриотическое воспитание, сбор и хранение архивных материалов о войне, участие в выставках.

Формы работы: экскурсии (тематические: «Начало ВОВ», «Московская битва» и др.), уроки мужества, мастер-классы, активности для семей и гостей, встречи с ветеранами и корреспондентами, интерактив для младших школьников и дошкольников, виртуальный тур на сайте школы, демонстрирующий основные экспозиции в режиме онлайн (Рисунок 1). Подобный формат удобен для заочного ознакомления с основными выставками музея (Виртуальный тур по музейному комплексу «Диалог поколений», 2026).

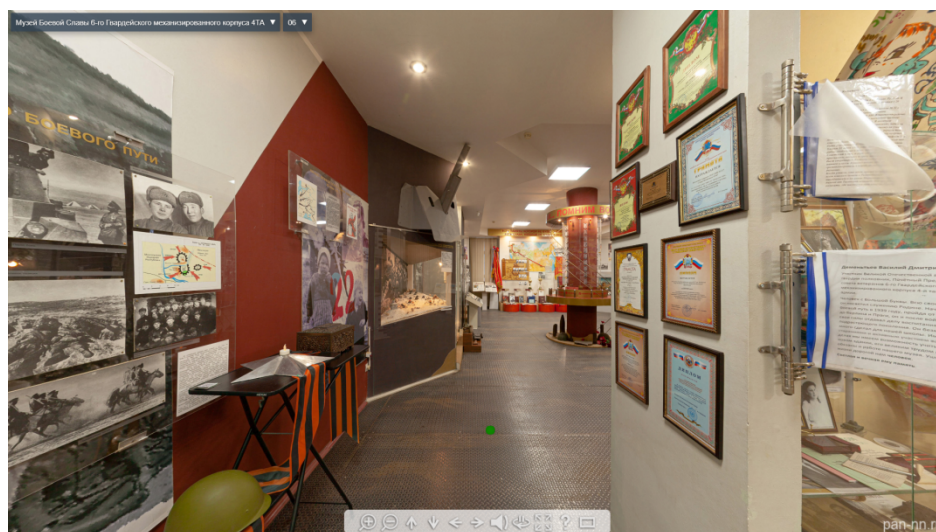


Рисунок 1 – Фрагмент виртуального тура по музейному комплексу

«Диалог поколений»

2. Персональный музей

Персональный музей – уникальная форма музейной работы, сосредоточенная на личных коллекциях, воспоминаниях или идентичности конкретного человека. Как правило, он становится частью образовательного или социального пространства, способствуя рефлексии и самопознанию.

К персональному музею можно отнести, например, музей Николая Михайловича Карамзина в школе ГБОУ города Москвы «Школа им. Н.М. Карамзина», ставший поистине важным центром воспитательной работы.

Цели музея: воспитание интереса к истории и литературе через наследие Н.М. Карамзина, помощь в учебе, создание пространства для встреч по интересам.

Год основания: 1996.

Местоположение: здание школы (г. Москва, проезд Карамзина, д. 13, корп.

3). Экспозиция включает историю музея, жизнь и творчество Н.М. Карамзина, его друзей, родственников, эпоху и исторические события.

Направления деятельности: культурно-воспитательная работа, изучение наследия Н.М. Карамзина, интеграция в учебный процесс, участие в олимпиадах и мероприятиях.

Формы работы: экскурсии, встречи по интересам, уроки и занятия с демонстрацией подлинных экспонатов XIX века (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Предметы экспозиции в музее Н.М. Карамзина

3. Этнографический музей

Этнографический музей представляет собой специализированное учреждение, занимающееся сбором, хранением, исследованием и демонстрацией предметов материальной и духовной культуры различных народов. Эти предметы отражают особенности их быта, традиций, социальных связей и общественного устройства.

Музей «Древо жизни» в здании школы ГБОУ города Москвы «Школа № 158» служит хранилищем коллекций предметов крестьянского быта, народных промыслов, самоваров, вертепного театра и других экспонатов, подаренных учителями и учениками. Он продолжает расширяться, при этом в нем сохраняются традиционные элементы русского интерьера и создаются новые тематические зоны.

Цели: сохранение и популяризация народной культуры, демонстрация мифологического образа «Древо жизни» через предметы быта, воспитание уважения к традициям.

Год основания: более 15 лет назад.

Местоположение: уютная музейная комната, школьное отделение № 1.

Экспозиция: предметы крестьянского быта, народные промыслы, самовары, вертепный театр, традиционные элементы русского интерьера (Рисунок 3),

новые тематические зоны; подарки от учителей и учеников.

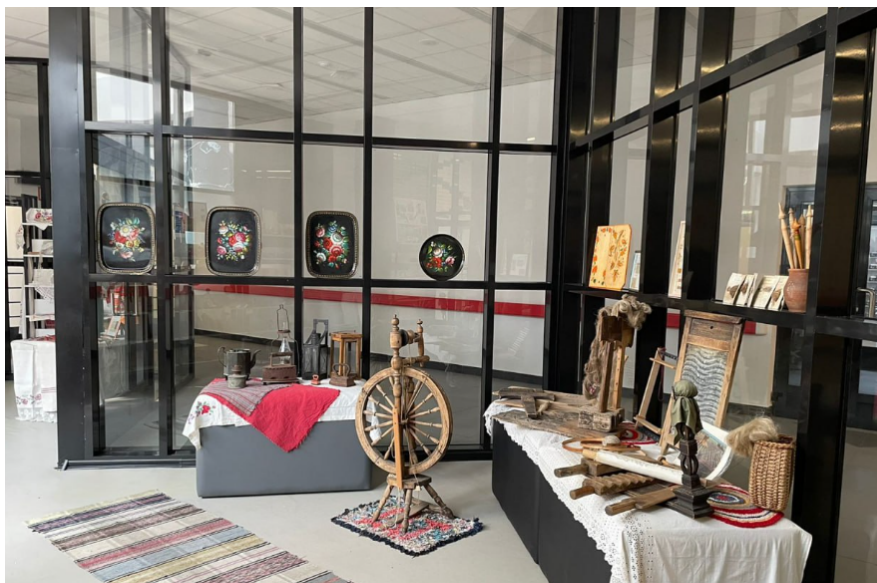


Рисунок 3 – Экспозиция музея «Древо жизни»

Направления деятельности: сбор экспонатов, выставочные проекты, проектно-исследовательская работа, мемориальные акции.

Формы работы: открытые уроки («Русь ремесленная. Русь мастеровая»), презентации, выставки вне школы, экскурсии; в перспективе – дополнительные активности после реновации.

4. Научно-краеведческий музей

Научно-краеведческий музей – это разновидность краеведческого музея с акцентом на научные исследования, объединяющий сбор, изучение и экспонирование исторических, природных и культурных объектов конкретного региона или территории.

В ГБОУ города Москвы «Школа № 491 «Марьино» представлены сразу несколько музеев по различным тематикам и направленностям. Например, в музее «Поэзия. Наука. Эпоха» усматривается связь эпохи с творениями русских деятелей науки и культуры.

Цели: демонстрация синтеза поэзии, науки и исторических эпох через наследие русских литераторов и математиков, воспитание интереса к интеллектуальной культуре России.

Год основания: декабрь 2008 года.

Местоположение: отдельный зал школы. Экспозиция: экспонаты о связи

эпохи с творчеством С.В. Ковалевской, Н.И. Лобачевского, В.А. Стеклова, А.Н. Колмогорова, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, М.А. Горького, В.В. Маяковского, поэтов Серебряного века; раздел «Великий квадрат» с математическими артефактами.

Направления деятельности: краеведческие исследования, интеграция науки и литературы в школьную программу, проектная работа учащихся.

Формы работы: интегрированные уроки и игры («Математика вокруг нас»), экскурсии, музейная педагогика для классов, тематические занятия по экспозициям.

5. Музей района

Школьный музей района – это образовательное пространство в школе, где собираются и хранятся материалы об истории, культуре, природе и известных людях своего района. Он помогает ученикам лучше узнать родной край, воспитывает уважение к его прошлому и чувство принадлежности к своей малой родине. Примером может быть музей «Истоки и современность», который был создан на базе школьного клуба резьбы по дереву «Исток» ГБОУ города Москвы «Школа № 491 «Марьино». Среди экспонатов представлены работы обучающихся гимназии и жителей района, выполненные в лучших традициях народного творчества.

Цели: сохранение традиций народного творчества, демонстрация работ учащихся и жителей района, развитие эстетического вкуса и связи поколений через декоративно-прикладное искусство.

Год основания: 1996.

Местоположение: один из корпусов школы (учебный корпус гимназии). Экспозиция включает вещи конца XIX века, работы обучающихся и местных жителей в традициях народного творчества (резьба по дереву, декоративно-прикладное искусство).

Направления деятельности: сбор и экспонирование ремесленных изделий, научно-исследовательская работа учащихся, участие в школьных и районных мероприятиях.

Формы работы: экскурсии для школьников и гостей (в т.ч. из других учреждений), мастер-классы, выставки работ кружка, интегрированные уроки по культуре и истории.

6. Музей специальной военной операции (СВО) – новая зарождающаяся реальность.

В настоящее время созданное выставочное пространство, посвященное специальной военной операции, функционирует как значимая площадка патриотического воспитания и историко-образовательной работы. Перспектива его трансформации в полноценный музей связана с завершением специальной военной операции, а также с прохождением необходимых процедур институционального оформления и сертификации музейной деятельности. Он расположен в «Доме Друзей» и включает зал Героев с фотографиями погибших, а также живых участников специальной военной операции и военнослужащих, представленных к наградам. В экспозиции также имеются средства связи, иконы из разрушенных храмов, элементы военной формы, части снарядов и другие артефакты, привезенные из зоны боевых действий.

Цели: сохранение памяти о героях специальной военной операции, воспитание патриотизма, уважения к защитникам Отечества и формирование у школьников чувства гражданской ответственности, сопричастности к истории своей страны.

Год основания: 2024.

Местонахождение: бывшее здание детского сада ГБОУ «Школа № 1360», район станции метро «Бульвар Рокоссовского», «Дом Друзей».

Направления деятельности: сохранение исторической памяти о современных героях, организация помощи участникам СВО и поддержка военнослужащих, проходящих лечение в госпиталях. Волонтерами Центра являются учащиеся школы, их родители, ветераны района, многодетные мамы района и просто жители, а также ветераны Московского метрополитена.

Формы работы: экскурсии для школьников и жителей района, встречи и чаепитие с бойцами, телемосты с участниками СВО, находящимися на

передовой. Особое место занимает гуманитарная помощь: сбор и передача свечей, антидроновых одеял, маскировочных сетей и других необходимых вещей на фронт. Значительную помощь в этой работе оказывают пенсионеры-волонтеры, которые в «Доме Друзей» изготавливают необходимые для фронта изделия (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Музей специальной военной операции

Таким образом, анализ школьных музеев Москвы демонстрирует успешную интеграцию музейной среды в образовательный процесс, где каждый пример отражает уникальную тематику. Эти примеры не только сохраняют культурное наследие, но и активно способствуют патриотическому воспитанию, проектной деятельности учащихся и диалогу поколений через экскурсии, уроки мужества, виртуальные туры и тематические уроки.

Обращаясь к зарубежному опыту, мы встречаем мнение исследователей Н. Er, R. Yilmaz о том, что музеи считаются институтами, которые способствуют живым человеческим отношениям, вдохновляют людей и повышают уровень жизни общества. В связи с этим музей по своей природе имеет множество функций: а) коллекционную, б) архивную, в) выставочную, г) образовательную (Er, Yilmaz, 2020).

В зарубежных странах школы с музеями встречаются нечасто. Однако там можно увидеть:

- 1) школы, где есть музейные сообщества;
- 2) здания школ, которые функционируют как образовательные центры и одновременно как музеи;
- 3) школы, где музеи стали самостоятельными учреждениями;
- 4) временные выставки в школах, приуроченные к памятным датам или событиям.

Рассмотрим конкретные примеры.

1. Музейные школы

Музейные школы в США представляют собой современную образовательную модель, в которой музей становится частью учебного процесса. Такие школы объединены в Национальную ассоциацию музейных школ (NAMS), которая включает более 50 образовательных учреждений по всей стране. Основная особенность этих школ заключается в интеграции музейных ресурсов в образовательные программы и сочетании традиционного обучения с музейной практикой.

Главная цель музейных школ – создание расширенной образовательной среды, способствующей развитию исследовательских навыков, критического мышления и практико-ориентированного обучения. Особенностью является тесное взаимодействие школы с музеями, театрами, культурными и природоохранными организациями, что позволяет сделать обучение более наглядным, междисциплинарным и прикладным.

Национальная ассоциация музейных школ (NAMS) была создана как объединение образовательных учреждений нового типа, активно развивающихся в последние годы.

Местоположение: Соединенные Штаты Америки; более 50 музейных школ расположены в разных штатах страны.

Направления деятельности: интеграция музейной педагогики в образовательный процесс, развитие междисциплинарных проектов, организация практико-ориентированных факультативов, сотрудничество с культурными учреждениями и участие в грантовых образовательных инициативах. Важным

направлением также является распространение успешного опыта через взаимодействие с традиционными школами.

Формы работы: ученики чередуют занятия в классах с регулярными посещениями музеев, участвуют в исследовательской и проектной деятельности, представляют свои работы на выставочных вечерах, которые проводятся каждые три месяца. В такие дни школа превращается в музейное пространство, где демонстрируются междисциплинарные проекты учащихся. Учителя проводят практические факультативные занятия, включая кулинарные курсы и другие прикладные программы. Также активно реализуется сотрудничество с музеями, театрами, природоохранными организациями и грантовыми проектами (National Association of Museum Schools).

2. Школьное здание как музей

Примером школьного здания как музея является музей британских школ – образовательная организация, расположенная в исторических зданиях школ эдвардианской и викторианской эпох в городе Хитчин, графство Хартфордшир, Англия (Рисунок 5).



Рисунок 5 – Музей британских школ

Музейный комплекс включает в себя архитектурные памятники, среди которых выделяются здания для начальных школ, а также отдельные жилые

корпуса для девочек и мальчиков.

Главная цель музея – сохранение школьной архитектуры и образовательных традиций прошлого, а также использование исторического пространства как музейной среды.

Год основания: конец XIX – начало XX века.

Местоположение: город Хитчин, графство Хартфордшир, Англия.

Направления деятельности: сохранение архитектурного наследия, музейная педагогика, изучение истории школьного образования.

Формы работы: экскурсии, образовательные программы, посещение исторических школьных классов и музейных экспозиций (British Schools Museum).

Представим еще один пример школьного здания как музея.

3331 ARTS CYD – это музей и культурный центр, созданные на базе бывшей школы Rensei Junior High School (3331 ARTS CYD (Rensei Junior High School), 2026).

Главная особенность проекта – преобразование закрытого школьного здания в современное арт-пространство для творчества, общения и культурной деятельности.

Год основания: 2010.

Год закрытия: 2023.

Местоположение: Япония.

Направления деятельности: организация выставок, развитие современного искусства, культурно-досуговая деятельность.

Формы работы: выставки, культурные мероприятия, творческие программы, общественные встречи и развлекательные события (Рисунок 6).



Рисунок 6 – Бывшая школа Rensei Junior High School в Японии

3. Школьный музей – самостоятельный музей

Пример школьного музея, который переосмыслил пространства в самостоятельный музей, можно найти в Бразилии. Музей школы Майа в городе Санта-Крус-ду-Сул возник как школьный музей в 1940-х годах и впоследствии стал самостоятельным культурно-образовательным и исследовательским центром (Barausse, Possamai, 2025).

Особенность музея заключается в его трансформации из школьного музея в центр археологических исследований и важный институт сохранения культурной памяти региона.

Год основания: 1940-е годы (как школьный музей), с 1960-х годов – развитие как исследовательского центра.

Местоположение: г. Санта-Крус-ду-Сул, Бразилия.

Направления деятельности: сбор и хранение археологических и исторических артефактов, научно-исследовательская деятельность, образовательная и просветительская работа, сохранение культурного наследия региона.

Формы работы: формирование коллекций за счет пожертвований местных жителей, организация тематических выставок, проведение образовательных программ для школьников, предоставление пространства для учебной работы педагогов, проведение культурно-просветительских мероприятий, приуроченных к памятным датам.

4. Музей в школе

В зарубежных практиках также есть примеры организации музеев в школах. К одному из них можно отнести школьный музей, посвященный культурному наследию и истории школы.

Особенность музея заключается в его направленности на сохранение и представление уникальной истории образовательного учреждения как важной части культурного наследия региона.

Год основания: точная дата основания не указана, музей создан в рамках педагогической и культурно-просветительской инициативы школы.

Местоположение: г. Питермарицбург, Южно-Африканская Республика (Рисунок 7).



Рисунок 7 – Музей истории школы в г. Питермарицбург
(Южно-Африканская Республика)

Направления деятельности: сохранение истории школы, изучение культурного наследия, развитие школьной музейной педагогики, просветительская деятельность среди учащихся.

Формы работы: организация музейных экспозиций, использование музейных материалов в образовательном процессе, проведение школьных мероприятий, посвященных истории учреждения и культурному наследию (Marwick, 2010).

Еще один пример организации музея в школе – это музейный проект в American School of The Hague (Нидерланды), который был создан как юбилейная образовательная инициатива, посвященная истории международной школы и ее сообществу (American School of The Hague, 2026).

Особенность проекта заключается в использовании музейных и цифровых форматов для сохранения и представления школьной истории через опыт выпускников, традиции и ключевые события развития школы.

Год основания: 1956.

Местоположение: г. Гаага, Нидерланды.

Направления деятельности: документирование истории школы, сохранение памяти о выпускниках, развитие школьной идентичности, создание цифровых образовательных ресурсов, популяризация школьных традиций.

Формы работы: организация юбилейной выставки и общественного праздника, выпуск подкаста с историями выпускников, создание юбилейной публикации, разработка цифровой интерактивной карты истории школы с тематическими блоками («Достопримечательности», «Места», «Люди», «Традиции», «Идентичность», «Посетители»).

Заключение

Таким образом, отвечая на исследовательский вопрос о ключевых подходах к организации и функционированию школьных музеев в России и за рубежом, следует отметить, что отечественная практика характеризуется разнообразием тематических музейных комплексов, интегрированных в образовательную среду школы.

В российских школах, в том числе в Москве, представлены военно-исторические, культурологические, мемориальные музеи, музеи истории школы и персональные экспозиции, обеспечивающие включение обучающихся в изучение культурного и исторического наследия через учебную, внеучебную деятельность и систему дополнительного образования. Современный этап развития школьных музеев в России связан с поиском новых организационных форм, в том числе в условиях реконструкции исторических школьных зданий, что способствует сохранению культурной памяти и идентичности образовательных организаций.

В международной практике школьные музеи как постоянные структурные единицы образовательных учреждений распространены значительно меньше:

взаимодействие школ с музейным пространством чаще реализуется через сотрудничество с городскими музеями, экскурсионные и проектные формы работы, а также организацию временных выставок, приуроченных к памятным событиям. Вместе с тем за рубежом встречаются специализированные модели, в рамках которых школьный музей функционирует как самостоятельный исследовательский центр, предоставляющий обучающимся возможность участия в научной деятельности, а также формат музейных школ, объединяющих традиционное обучение с систематическим включением музейных практик в образовательный процесс.

Таким образом, сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта показывает, что школьный музей выступает значимым образовательным и культурно-просветительским пространством, а разнообразие моделей его организации отражает современные тенденции интеграции музейной педагогики в образовательный процесс и расширения возможностей участия обучающихся в сохранении и осмыслении культурного наследия.

Литература

1. Виртуальный тур по музейному комплексу «Диалог поколений» (2026). Школа Марьино Роща имени В.Ф. Орлова. Получено с <https://sch-mr.msk.ru/tour/>
2. Всероссийский конкурс школьных музеев исторической памяти (2026). Получено с <https://schoolvictorymuseum.ru/konkursy/konkurs-1746008000-7863/>
3. Грибан, И.В., Слесаренко, Е.С. (2024) Музей образовательной организации в условиях развития суверенной системы отечественного образования: историко-педагогический опыт и современные тенденции. *Педагогическое образование в России*, 2024, 6, 10-18.
4. Екжанова, Е.А. (2023) Методика исследования готовности к школьному обучению: Методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга. М.: КАРО.
5. Леонов, Е.Е. (2017) Роль, значение, актуальность школьных музеев в

системе образовательного процесса в России в начале XXI века. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, 2017, 41-1, 117-125.

6. Музей Победы (2026). Официальный сайт Центрального музея Великой Отечественной войны. Получено с <https://victorymuseum.ru/>

7. Национальная программа развития музеев России на период до 2030 года (2025). Поручение Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета по культуре и искусству 25 марта 2025 года (Пр-1029, п.4 от 07.05.2025). Получено с [https://www.mes.msu.ru/images/pdf/pr_2030.pdf#:~:text=%20-Национальная%20программа%20развития%20музеев%20России%20на,марта%202025%20года%20\(Пр-1029%2С%20п.4%20от%2007.05.2025\)](https://www.mes.msu.ru/images/pdf/pr_2030.pdf#:~:text=%20-Национальная%20программа%20развития%20музеев%20России%20на,марта%202025%20года%20(Пр-1029%2С%20п.4%20от%2007.05.2025))

8. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 12 марта 2003 года № 28-51-181/16 «О деятельности музеев образовательных учреждений» (2003). Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_63079/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18fla01961/

9. Чигрина, А.И., Шафикова, А.Б. (2017) Школьный музей как феномен современного образовательного пространства. *Педагогический журнал Башкортостана*, 2017, 2 (69), 43-48.

10. 3331 ARTS CYD (Rensei Junior High School) (2026). Получено с <https://tokyobling.wordpress.com/2011/09/22/3331-arts-chiyoda/>

11. American School of The Hague (2026). Получено с <https://www.state.gov/american-school-of-the-hague-fact-sheet/>

12. Barausse, A., Possamai, Z.R. (2025) A school museum as an archaeological locus: History of the Mauá School Museum. *Educação&Realidade*, 2025, 49 (16), Article e13498vs01. Получено с <https://doi.org/10.1590/2175-6236135498vs01>

13. British Schools Museum. Local history. Hitchin TV. Получено с <https://www.hitchintv.co.uk/portfolio/british-schools-museum-local-history/>

14. Er, H., Yilmaz, R. (2020) The impact of museum education practice on teacher candidates' views and motivation in social studies. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2020, 5 (11), 315-352. Получено с

https://www.academia.edu/44738381/The_Impact_of_Museum_Education_Practice_on_Teacher_Candidates_Views_and_Motivation_in_Social_Studies

15. Marwick, M. (2010) Setting up a school museum. *Yesterday and Today*, 2010, 5, 97-106. Получено с http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862010000100010&lng=en&tlng=en

16. What's a museum school? Members only webinar. *National Association of Museum Schools*. Получено с <https://www.museum-schools.org/whats-a-museum-school-members-only-webinar/>



УДК 378

СУПЕРВИЗИЯ В СИСТЕМЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Качалова Л.П.

доктор педагогических наук, профессор

заведующий кафедрой педагогики

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

lada7.54@mail.ru

Качалов Д.В.

доктор педагогических наук, профессор

кафедры иностранных языков и международных коммуникаций

ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщений»

г. Екатеринбург

lada7.54@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена обсуждению вопросов педагогической супервизии в системе практико-ориентированной подготовки студентов педвуза. Супервизия как педагогический феномен в современных исследованиях представляется как вид педагогического сопровождения, предназначенный для реализации в процессе образования (Е. Яковлев); как одна из форм, которая направлена на развитие и совершенствование личностно-профессиональных качеств педагогов, реализуемая в организованном педагогическом сопровождении (М.И. Лорсанова). В образовательном процессе высшего образования супервизия выступает как прогрессивный инструмент подготовки будущего педагога в контексте практико-ориентированной парадигмы. В контексте усиления практической направленности содержания и организации образовательного процесса в вузе предполагается поиск путей и средств сопровождения данного процесса. Одним из путей решения проблемы является*

определение функциональных возможностей педагогической супервизии в решении задач, связанных с будущей профессионально-педагогической деятельностью. Введение педагогической супервизии в систему практико-ориентированной подготовки студентов вуза – будущих педагогов выступает как взаимодействие преподавателей и студентов в процессе освоения педагогических дисциплин, востребования полученных знаний, умений в ходе производственной практики. Назначение педагогической супервизии в данном контексте сводится к созданию условий для личностного и профессионально-педагогического развития будущего педагога. Целеобразующая функция педагогической супервизии в практико-ориентированной подготовке студентов вуза – будущих педагогов состоит в устранении ошибок, выявлении затруднений, помощи в освоении профессионально-педагогических знаний, приобретении умений, формировании ценностного отношения к будущей профессионально-педагогической деятельности, удовлетворении супервизорских запросов в ходе педагогических практик.

Ключевые слова: супервизия, педагогическая супервизия, функции педагогической супервизии, инструменты педагогической супервизии, практико-ориентированная подготовка.

SUPERVISION IN THE SYSTEM OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Kachalova L.P.

doctor of pedagogical sciences, professor

Head of the Department of Pedagogy

Shadrinsky State Pedagogical University

Shadrinsk

lada7.54@mail.ru

Kachalov D.V.

doctor of pedagogical sciences,

professor of the Department of Foreign Languages

and International Communications

Ural State University of Railway Engineering
Yekaterinburg
lada7.54@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to the discussion of issues of pedagogical supervision in the system of practice-oriented training of pedagogical university students. Supervision as a pedagogical phenomenon in modern research is presented as a type of pedagogical support intended for implementation in the educational process. Yakovlev; as a form of professional activity support, which is aimed at the personal and professional growth of secondary school teachers (M.I. Lorsanova). In the educational practice of higher education, supervision acts as a progressive tool for training future teachers in the context of a practice-oriented paradigm. In the context of strengthening the practical focus of the content and organization of the educational process at a university, it is necessary to find ways and means to support this process. One of the solutions to this problem is to determine the functional capabilities of pedagogical supervision in solving tasks related to future professional and pedagogical activities. The introduction of pedagogical supervision into the system of practice-oriented training of university students – future teachers – is presented as an interaction between teachers and students in the process of mastering pedagogical disciplines and applying the acquired knowledge and skills during practical training. The purpose of pedagogical supervision in this context is to create conditions for the personal and professional development of future teachers. The goal-setting function of pedagogical supervision in the practice-oriented training of university students who are future teachers consists in eliminating errors, identifying difficulties, helping to master professional and pedagogical knowledge, acquiring skills, forming a value-based attitude towards future professional and pedagogical activities, and meeting supervisory requests during pedagogical practices.*

Keywords: *supervision, pedagogical supervision, functions of pedagogical supervision, tools of pedagogical supervision, practice-oriented training.*

Введение

Современное высшее образование, ориентированное на новые

образовательные стандарты, на наполнение новым содержанием образовательных программ высшего педагогического образования, соотнесенное с ядром высшего педагогического образования, потребовало привлечения в образовательный процесс интерактивных форм и методов обучения, инновационных образовательных технологий и программ, ориентированных на практическую профессиональную подготовку будущих педагогов. В связи с этим требуется пересмотр традиционных подходов к организации процесса подготовки будущего педагога, осмысление методологии практико-ориентированной подготовки будущих педагогов; проектирование системы подготовки будущего педагога, готового решать профессионально-педагогические задачи в реальных образовательных ситуациях педагогической деятельности. Возрастающая потребность в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов предполагает признание педагогической супервизии как инструмента сопровождения, способствующего «переводу» получаемых профессионально-педагогических знаний в практическую деятельность.

Цель исследования – выявление педагогической супервизии как инструмента усиления практико-ориентированной подготовки студентов педвуза – будущих педагогов.

Объект исследования – процесс подготовки будущих педагогов.

Предмет исследования – система практико-ориентированной подготовки будущих педагогов посредством внедрения супервизии в образовательный процесс.

Задачи исследования – изучение сущности супервизии в контексте практико-ориентированной подготовки педагогов, определение ее ключевых характеристик, теоретико-методологических основ системы супервизии в процессе практико-ориентированной подготовки будущих педагогов.

Постановка проблемы

Проблема исследования супервизии в практической подготовке будущего педагога связана с определением сущности супервизии как педагогического

феномена, роли супервизии в системе практико-ориентированной подготовки, процессными характеристиками ее реализации.

Существенными в проблемном поиске являются отсутствие единого определения понятия «педагогическая супервизия», выявление продуктивных форм и методов супервизии, сложности в организации процесса супервизии. Следовательно, исследование супервизии в системе практико-ориентированной подготовки будущего педагога требует осуществления анализа данного понятия, теоретических основ построения системы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов, в которой функционально задействована педагогическая супервизия.

В современных исследованиях обращение к супервизии связано с раскрытием ее содержания и логики в контексте профессиональной подготовки педагогов, направленной на овладение ими функцией наставника (Синицына, 2015). Супервизии как методу педагогического сопровождения деятельности педагогов посвящено исследование С.А. Житвай, в котором анализируется понятие супервизии как процесса, обеспечивающего приобретение индивидуального уникального знания, необходимого для решения проблемы в конкретной педагогической ситуации (Житвай, 2016). М.А. Пономаренко «переводит» понятие «супервизия» в «педагогическое супервизорство», которому присущи характеристики диалогического процесса, диалогического взаимодействия на позициях равенства (Пономаренко, 2012а).

Более поздние исследования раскрывают педагогическую сущность супервизии. Так, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева указывают, что педагогической супервизии присущи следующие функции: функция диалогичности, функция сопровождения, аналитическая, функция сопровождения как помощи и поддержки, рефлексивное позиционирование по отношению к собственному опыту и действиям, функция взаимодействия на основе комфортности во взаимодействии, функция проецирования перспективного будущего (Яковлев, Яковлева, 2015).

В исследованиях показано, что введение супервизии в образовательный

процесс подготовки будущего учителя обусловлено инновационными подходами, изменяющими режиссуру построения учебных форм, способов активизации познавательной деятельности студентов (Качалова, Колмогорова, Колосовская, Светоносова, 2022).

В структуре супервизии обосновывается значимость педагогического сопровождения практической подготовки будущих педагогов. Указывается, что педагогическая супервизия имеет право на признание ее как одной из прогрессивных технологий в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов, как педагогический инструмент, обеспечивающий формирование опыта профессионально-педагогической деятельности (Качалова, Светоносова, 2023).

В исследованиях проблема педагогической супервизии, внедрения ее в практику педагогического образования представлена с позиции необходимости приведения в соответствие практической подготовки будущих педагогов современным требованиям, однако процессная наполняемость этого процесса будет недостаточной без проектирования системы, в которой педагогическая супервизия является одним из практико-ориентированных ресурсов, обеспечивающих сопровождение в формировании мотивации, осознания ценностей педагогической деятельности, анализ и устранение затруднений в решении профессиональных задач в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Вопросы исследования

Научная логика исследования супервизии в системе практико-ориентированной подготовки будущих педагогов строится на определении структурной логики системы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов, практико-ориентированного введения супервизии, направленной на передачу и освоение способов реализации профессиональной деятельности при решении педагогических задач.

При разработке педагогической практико-ориентированной подготовки студентов, в которой супервизия является ведущим педагогическим

инструментом, необходимым является выделение компонентно-блочной структуры этой системы. Важным является изучение процесса практико-ориентированной подготовки студентов вуза на основе педагогической супервизии с принятия позиций системно-деятельностного и практико-ориентированного подходов. Выбор данных подходов обусловлен постановкой и решением следующих задач:

- построение педагогической системы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов;
- определение возможности педагогической супервизии в практической подготовке студентов вуза в специальном образом организованной деятельности;
- необходимость адекватного наполнения практико-ориентированной педагогической системы педагогической супервизией.

Кроме того, взаимодополняемость системно-деятельностного и практико-ориентированного подходов обуславливается имеющимися между ними внутренними методологическими связями:

- системно-деятельностный подход обеспечивает целостность самой системы и позволяет систематизировать деятельностные процедуры для достижения поставленной цели (Миронова, Смолина, Токарева, 2024);
- практико-ориентированный подход означает, что содержание практической подготовки должно быть ориентировано на формирование целостной системы свойств и качеств специалиста, которые он приобретает в процессе такой подготовки (Галушина, Ильясов, Лопатова, Неверова, Ражина, 2025);
- практическая подготовка является результатом целенаправленной систематизированной педагогической супервизии субъектов образовательного процесса в вузе (Качалова, Светоносорова, Кудряшова, 2023).

При определении структурной логики практико-ориентированной системы подготовки будущих педагогов учитывается, что супервизия в ее составе занимает ведущее значение, следует обращать внимание на сущность и

содержание педагогической супервизии; особенности практико-ориентированной подготовки; функциональные характеристики педагогической супервизии в практико-ориентированной подготовке; процессуальные направления практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Выделяемые компоненты разрабатываемой системы должны обладать функциональной однородностью и полнотой описания. В контексте данной логики выделены два основных компонента: детерминантный, который задает основу накопления теоретических знаний; предполагает обеспечение педагогической супервизией практической подготовки студентов педвуза, необходимой для ее эффективной реализации в профессионально-педагогической деятельности. В данном компоненте просматривается синтез профессионально-педагогических знаний, профессионально-педагогической терминологии, специфики педагогических взаимоотношений. Операциональный компонент связан с формированием умений, навыков, опыта и качеств личности. Данный компонент опирается на принцип связи теории с практикой, активности и самостоятельности, интенсивного погружения в практическое усвоение профессионально-педагогических знаний посредством приемов супервизорского сопровождения.

Специфика реализации детерминированного и операционального компонентов требует раскрытия внутренних блоков разрабатываемой системы, которые нами обозначены как мотивационный, профессионально-содержательный, процессуально-супервизорский и оценочно-корректирующий.

Мотивационный блок функционально выражен в стимулировании познавательной деятельности студентов; побуждении студентов к самообразованию и потребности в самовыражении; укреплении интереса студентов к практико-ориентированной познавательной деятельности; воспитательном воздействии на личность студента. Все эти функции носят мотивационно-побудительный, воспитательный, стимулирующий, укрепляющий характер.

Методическая реализация детерминированного и операционального блоков осуществляется посредством методов убеждения, демонстрации примера, организации дискуссий, вовлечения студентов в решение проблемной ситуации, активного обращения к внедрению интерактивных форм и дидактических средств (наглядные материалы, ТСО, источники учебной информации).

Профессионально-содержательный блок ориентирован на формирование качеств личности будущего педагога, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности. Через содержательное наполнение профессионально-содержательный блок создает условия для освоения студентами необходимых для педагогической деятельности знаний, умений, формирования профессионально значимых качеств личности будущего педагога и расширения заданного опыта.

Функциональный потенциал профессионально-содержательного блока состоит в направленности на получение будущими педагогами знаний, умений и опыта педагогической деятельности; обогащение теоретических педагогических знаний; овладение умениями выбирать оптимальные методы и средства для решения поставленных задач, их использования; развитие умения выдвигать нестандартные идеи для решения педагогических задач; принятие ценностей педагогического труда и осознание профессиональных обязанностей в будущей профессионально-педагогической деятельности. Перечисленное выражено в обучающей, информационной, ориентировочной, развивающей и воспитывающей функциях.

Практика реализации детерминантного компонента связана с решением задач профессионально-содержательного блока, а именно: осведомление студентов с необходимой учебной информацией, расширение понятийного аппарата педагогических дисциплин, расширение профессионально-педагогического кругозора, создание образов и представлений о деятельности педагога и его личностных характеристиках. Практика реализации операционального компонента заключена в отработке профессионально-

педагогических умений, приобретении опыта педагогической деятельности, включенности студентов в мероприятия, формирующие необходимые профессионально значимые качества.

Процессуально-супервизорский блок учитывает многофункциональность супервизии, что позволяет использовать ее в процессе теоретической и практической подготовки будущих педагогов, проецировать супервизию в формат педагогического сопровождения практической подготовки. В этом заложено обеспечение многоуровневого взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов). Все это осуществляется в условиях диалога преподавателя и студента, реализуемого на принципах равенства и сотрудничества, осуществления деятельности, носящей характер субъектности, вхождения студентов в рефлексивную позицию при формулировке выдвигаемых педагогических ситуаций, требующих решения. В этом контексте осуществляется личностное развитие.

Изложенное подтверждает обоснование супервизии в аспекте педагогического образования с позиции процессности. Данное утверждение М.А. Пономаренко объясняет тем, что супервизия, построенная на гуманистическом взаимодействии, направлена на формирование знания, востребованного в конкретной педагогической ситуации (Пономаренко, 2012b).

В педагогическом формате супервизия может выполнять три основных функции:

- образовательную (формирующую), подразумевающую развитие умений и навыков, понимания и способностей студентов;
- поддерживающую (тонизирующую);
- направляющую (нормативную) (Ховкинс, Шохет, 2002).

Оценочно-корректирующий блок разрабатываемой системы практико-ориентированной подготовки предусматривает введение в ее структуру методов супервизии. Ее предназначение заключается:

- в определении имеющегося соответствия полученных и планируемых результатов;

- в своевременной корректировке и «исключении» выявленных проблем в овладении студентами знаниями, приобретении опыта;

- в получении информации об эффективности педагогической супервизии в практической подготовке будущих педагогов, ее влиянии на сформированность профессионально значимых личностных качеств.

В рамках оценочно-коррекционного блока заложена возможность осуществлять контроль, вносить своевременно коррективы в содержание практико-ориентированных дисциплин психолого-педагогического цикла, проектно-технологических, педагогических практик.

Постепенное усложнение содержания практической подготовки. Особенность процесса реализации данного блока заключена в наличии связи с мотивационным и профессионально-моделирующим наполнением всех блоков системы. Данная связь состоит в том, что в выраженной зависимости от выявленных недостатков преподаватель имеет возможность осуществить повторно обращение к организации практического освоения и закрепления ключевых знаний, умений и навыков, которые будут востребованы в профессионально-педагогической деятельности.

Функциональный ряд описываемого блока характеризуется информационной, контролирующей, аналитической, стимулирующей, компенсационной функциями. Содержательно и процессуально указанные функции проецированы на получение данных об уровне сформированности профессионально-педагогических компетенций; сравнение полученных результатов с целевыми требованиями; создание условий для успешного освоения практических навыков; выбор способов усиления практико-ориентированной подготовки будущих педагогов; определение и выбор супервизорского сопровождения студентов в организуемых формах практической подготовки; стимулирование познавательной активности и стремления студентов к приобретению практического опыта будущей профессиональной деятельности.

Спектр педагогических феноменологических функций супервизии в

практико-ориентированной подготовке будущих педагогов расширяется за счет консультативной функции, функций оперативного реалигирования, устранения затруднений, рефлексивно-конструирующей функции.

Результаты исследования

В реализации системы практико-ориентированной подготовки студентов – будущих педагогов значимой явилась разработка супервизорского маршрута и его направленности на анализ и выявление наиболее актуальных затруднений студентов, выявление слабых сторон, способов их «извлечения», формирование умений входить в рефлексивное позиционирование для осознания ошибок.

Реализация супервизорского маршрута содержит последовательно реализуемые этапы: диагностический – определение ключевых затруднений, с которыми сталкивается студент; проектирование поддержки и сопровождения студентов (составление опорных карт, банка заданий, алгоритмические предписания); практико-содержательный этап – Создание условий для включения студента в реальное взаимодействие с учащимися, решение педагогических ситуаций; рефлексивно-аналитический этап – анализ достижений и обобщение полученного опыта. Основные функции преподавателя сведены к супервизорскому сопровождению, консультированию, индивидуальной поддержке, реализации активных педагогических сессий, практикумов.

Контактная педагогическая практика, направленная на закрепление, углубление и обогащение психолого-педагогических знаний для решения педагогических задач, процессуально проецирована на супервизорское сопровождение в форме индивидуальных и групповых консультаций, демонстрации тематических подкастов, анализа и ориентации в выполнении заданий на практику.

Реализация системы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов предусматривает проведение супервизионных педагогических интенсивов, в структуре и содержании которых зарекомендовали себя презентации учебных и воспитательных практик, разработка проектов,

раскрывающих пути решения профессионально-ориентированных педагогических проблем при консультативном супервизорском сопровождении.

Практикуется работа «Супервизорский запрос» от студентов, например, при анализе ситуаций, возникающих в ходе педагогической практики, выполнения заданий семинарского занятия. Проводится занятие моделирующего типа, где совместно с преподавателем моделируются педагогические сценарии, аргументируются его структура и содержание, «примеряются» способы и методы решения.

Указанные формы педагогической супервизии показали свою состоятельность в применении ее как сопровождения, направленного на перевод теоретических знаний, получаемых в образовательном процессе вуза, в практические умения по решению профессионально-педагогических задач.

Анализ применения педагогической супервизии показал, что студенты научились выбирать методы анализа педагогических ситуаций, которые им предстоит решить в будущей педагогической деятельности, осуществлять анализ проблемы, поиск вариантов ее решения.

Эмпирические данные подтверждают положительное влияние педагогической супервизии в системе практико-ориентированной подготовки будущих педагогов. Так, при проведении педагогического интенсива «Урок – основная форма организации процесса обучения» супервизия способствовала грамотному проектированию урока; вводимые профессиональные пробы на фоне супервизорской поддержки помогали формировать педагогические умения, необходимые для «сценирования урока»; супервизорская помощь в решении профессиональных затруднений студентов оказывала влияние на формирование умений моделировать воспитательные ситуации, определять проблему, подбирать методы в организации воспитательных практик.

Заключение

Практико-ориентированная подготовка студентов вуза – будущих педагогов процессуально и содержательно связана с усилением практической направленности образовательного процесса в вузе, имеющего своей целью

формирование готовности к решению профессионально-педагогических задач в условиях реальной практики, будущей профессионально-педагогической деятельности.

Для достижения успешности практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности важным является определение таких педагогических ресурсов, которые способствуют целенаправленному формированию их практической готовности к реальной педагогической деятельности.

Одним из прогрессивных ресурсов является педагогическая супервизия, выполняющая организационную функцию сопровождения практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в процессе формирования их важных профессиональных личностных качеств, формирования и совершенствования необходимых для самостоятельной профессиональной деятельности знаний, умений, опыта, которые позволят успешно осуществлять профессиональные действия в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Галушина, П.С., Ильясов, О.Р., Лопаева, Н.Л., Неверова, О.П., Ражина, Е.В. (2025) Практико-ориентированный подход в современном высшем образовании. *Российский научный вестник*, 2025, 1, 272-276.
2. Житвай, С.А. (2016) Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*, 2016, 6 (63), 52-58.
3. Качалова, Л.П., Колмогорова, И.В., Колосовская, Т.А., Светоносина, Л.Г. (2022) Педагогическое супервизорство: теоретический анализ. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2022, 3 (55), 54-58.
4. Качалова, Л.П., Светоносина, Л.Г. (2023) Педагогическое сопровождение в структуре супервизии практической подготовки будущих учителей. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2023, 11, 3, 2-9.

5. Качалова, Л.П., Светонослова, Л.Г., Кудряшова, Д.В. (2023) Супервизия как метод практической подготовки студентов педагогического вуза. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, 2023, 3, 106-111.
6. Миронова, М.В., Смолина, Н.С., Токарева, Ю.А. (2024) Проблемы реализации проектного обучения студентов в вузе: компетентностно-деятельностный подход. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, 2024, 4 (64), 133-140.
7. Пономаренко, М.А. (2012a) Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, 2012, 8, 18-39.
8. Пономаренко, М.А. (2012b) Исторический аспект развития педагогического супервизорства. *Человек и образование*, 2012, 3 (32), 149-152.
9. Синицына, Г.П. (2015) Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов. *Современные проблемы науки и образования*, 2015, 5. Получено с <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21663>.
10. Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002) Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речь.
11. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. (2015) Инновационные виды педагогического сопровождения. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 2015, 8, 101-106.



УДК 371.32

**D-STEAM-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Коришунова А.И.

магистрант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

nnasty24@yandex.ru

Семенюк Н.М.

кандидат педагогических наук, доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SemenyukNM@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования D-STEAM-технологии как инструмента формирования целостной картины мира у младших школьников в условиях современной цифровой образовательной среды. Раскрывается сущность понятия «целостная картина мира» с позиций философского, психологического и педагогического подходов, а также обосновывается значимость младшего школьного возраста как сенситивного периода ее формирования. Представлены примеры реализации D-STEAM-технологии в начальной школе через интеграцию цифрового моделирования, исследовательской, конструкторской и проектной деятельности обучающихся. Показано, что применение D-STEAM-технологии способствует установлению межпредметных связей, развитию познавательной активности, исследовательских умений и формированию у младших школьников целостного

восприятия окружающего мира. Сделан вывод об эффективности D-STEAM-технологии как средства интеграции знаний и формирования системного мировосприятия обучающихся.

Ключевые слова: начальное общее образование, D-STEAM-технология, младшие школьники, целостная картина мира, цифровая образовательная среда, междисциплинарное обучение, интеграция знаний, системное мышление, исследовательская деятельность, образовательные технологии.

D-STEAM TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR FORMING A HOLISTIC PICTURE OF THE WORLD AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Korshunova A.I.

master's student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

nnasty24@yandex.ru

Semenyuk N.M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Teaching Methods*

Institute of Pedagogy and Psychology Educational

Moscow City University

Moscow

SemenyukNM@mgpu.ru

Annotation. *This article examines the potential of D-STEAM technology as a tool for developing a holistic worldview in primary school students in a modern digital educational environment. It explores the concept of a "holistic worldview" from philosophical, psychological, and pedagogical perspectives, and substantiates the importance of primary school age as a sensitive period for its development. Examples of D-STEAM technology implementation in primary school through the integration of digital modeling, research, design, and project activities are presented. It is demonstrated that the use of D-STEAM technology facilitates the establishment of*

interdisciplinary connections, the development of cognitive activity, research skills, and the development of a holistic perception of the world in primary school students. A conclusion is drawn regarding the effectiveness of D-STEAM technology as a means of integrating knowledge and developing a systemic worldview in students.

Keywords: *primary general education, D-STEAM technology, primary school students, holistic picture of the world, digital educational environment, interdisciplinary learning, knowledge integration, systems thinking, research activities, educational technologies.*

Введение

Современное начальное образование развивается в условиях стремительной цифровизации общества, расширения информационного пространства и внедрения технологий искусственного интеллекта в повседневную жизнь. Развитие детей осуществляется в условиях высокой информационной насыщенности. С раннего детства они имеют возможность взаимодействовать с разнообразными цифровыми устройствами, получать знания из различных медиаисточников, носящих подчас разобщенный и хаотичный характер, формирующих у ребенка мозаичные представления о мире.

В этих условиях особую значимость приобретает задача формирования у обучающихся целостной картины мира, основанной на интеграции знаний из разных предметных областей и развитии критического мышления (Выготский, 2025).

Традиционная предметная разобщенность нередко затрудняет осмысление взаимосвязей между явлениями природы, общества и техники. В результате знания остаются фрагментарными, а у обучающихся формируется мозаичное восприятие действительности. Между тем Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогов на формирование метапредметных результатов, развитие универсальных учебных действий и системного мышления.

В этой связи особую актуальность приобретает использование D-STEAM-технологии, объединяющей науку, технологии, инженерию, искусство и

математику в цифровой образовательной среде. Расширение классической модели STEAM за счет цифрового компонента позволяет интегрировать элементы программирования, работы с данными, цифрового моделирования и технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс начальной школы (Волкова, 2023). Данный подход обеспечивает установление продуктивных связей между различными предметными областями и в то же время способствует развитию у обучающихся базовых компетенций, востребованных в актуальной социально-профессиональной среде. К таким компетенциям можно отнести формирование креативного мышления, активизацию исследовательского интереса, готовность к реализации проектных форм работы, а также осмысленное и рациональное применение цифровых инструментов.

Постановка проблемы

В ситуации интенсивной цифровизации общественных процессов начальное образование приобретает стратегическое значение в формировании у обучающихся целостного представления об окружающем мире, позволяющего выявлять и осмысливать взаимосвязи между природными, социальными и технологическими явлениями. Современные младшие школьники развиваются в условиях информационно насыщенного пространства, отличающегося высокой динамикой обновления знаний, активным внедрением цифровых средств и расширением форм взаимодействия человека как с техногенной, так и с природной средой.

Одновременно анализ педагогической практики показывает, что традиционная предметная организация учебного процесса нередко приводит к фрагментарному усвоению содержания. В результате обучающиеся склонны воспринимать изучаемые явления изолированно, не всегда осознавая их системную взаимосвязь и целостный характер. В результате формирование целостной картины мира затрудняется, а полученные знания не всегда применяются обучающимися в реальных жизненных ситуациях.

Современные требования образовательных стандартов ориентируют

педагогов на развитие метапредметных результатов, системного мышления и исследовательской активности обучающихся. Это обуславливает необходимость поиска педагогических подходов, обеспечивающих интеграцию различных областей знания и включение обучающихся в практическую познавательную деятельность. В данном контексте особую актуальность приобретает применение D-STEAM-технологии, объединяющей цифровые инструменты, научное познание, инженерное мышление, математические представления и творческую деятельность в едином образовательном пространстве.

Использование D-STEAM-технологии позволяет рассматривать обучение как процесс комплексного освоения окружающего мира, способствующий формированию у младших школьников системного мировосприятия и понимания взаимосвязи человека, природы и технологий.

Целью исследования является теоретическое обоснование и практическое раскрытие возможностей D-STEAM-технологии как инструмента формирования целостной картины мира у младших школьников в условиях современной цифровой образовательной среды.

Результаты исследования

Понятие «целостная картина мира» в научных источниках трактуется неоднозначно и интерпретируется представителями различных научных направлений по-разному. В зависимости от исследовательской позиции в его содержание включаются различные смысловые акценты: одни авторы рассматривают его преимущественно в философском контексте, другие – в психологическом, третьи – в педагогическом аспекте, раскрывая специфику формирования данного феномена в образовательном процессе.

Анализ теоретических источников позволяет сделать вывод о том, что понятие «целостная картина мира» является многогранным и междисциплинарным, объединяя в себе философский, психологический и педагогический аспекты.

Философская картина мира – это совокупность обобщенных, системно организованных и теоретически обоснованных представлений о мире в

целостном его единстве и месте в нем человека.

Научная картина мира – это целостная система представлений об общих свойствах, сферах, уровнях и закономерностях реальной действительности.

Формирование целостного представления о мире рассматривается как одна из приоритетных задач образовательного и воспитательного процессов. В структуре данного процесса выделяется несколько значимых аспектов:

- объединение знаний, получаемых в различных предметных областях, что позволяет воспринимать окружающую действительность как взаимосвязанную систему, элементы которой находятся в постоянном взаимодействии;
- применение педагогических методов, направленных на развитие целостного восприятия мира, включая наблюдение, проведение элементарных опытов и использование игровых форм деятельности (Бугаев, 2015).

В научной литературе картина мира трактуется как результат отражения объективной реальности в сознании человека, формирующийся под влиянием индивидуального жизненного опыта, усвоенных социокультурных ценностей и накопленной системы знаний. Целостное мировосприятие выступает интегративным образованием, обеспечивающим единство чувственного, рационального и духовно-нравственного осмысления окружающей действительности. Оно отражает взаимосвязь природных, социальных и культурных процессов и способствует формированию у личности умения воспринимать мир как упорядоченную систему, в которой каждое явление занимает определенное место и обладает собственным значением (Толмачева, Стойлова, 2021).

По мнению Л.С. Выготского, именно в младшем школьном возрасте обучение начинает выполнять ведущую роль в развитии ребенка. Организованная образовательная деятельность способствует развитию произвольного внимания, логической памяти, аналитического мышления и умения устанавливать причинно-следственные связи между явлениями окружающего мира. Особое значение в трудах Л.С. Выготского придается

процессу формирования научных понятий. Ученый отмечал, что ребенок младшего школьного возраста начинает осваивать систему понятий, выходящих за рамки его непосредственного чувственного опыта (Выготский, 2025).

К.Д. Ушинский считал, что целостная картина мира – это «живая», динамичная, открытая, развивающаяся система философско-религиозных, научных, художественно-эстетических образов.

Формирование у младших школьников целостного представления о мире выступает как многогранный процесс, основанный на объединении учебных знаний, индивидуального опыта и ценностных ориентаций ребенка по отношению к окружающей действительности. В рамках образовательной деятельности обучающиеся осваивают умения сопоставлять факты, осуществлять анализ и обобщение, а также выявлять взаимосвязи между различными явлениями. Постепенное включение разрозненных сведений из разных предметных областей в единую когнитивную систему способствует формированию целостного восприятия реальности. В связи с этим образовательный процесс на уровне начальной школы должен быть ориентирован не только на усвоение отдельных дисциплинарных знаний, но и на их содержательную интеграцию, обеспечивающую понимание мира как взаимосвязанной и целостной системы.

Исследование показало, что в условиях цифровой среды современные инновационные практики обучения и воспитания характеризуются вариативностью и неоднородностью. Среди прочих можно отметить такие практики, как применение элементов геймификации и игровых технологий, онлайн-мероприятия, проекты социальной направленности, технологии виртуальной и дополненной реальности и другие (Семенюк, 2024). Например, в школах создаются специальные кабинеты под STEM-лаборатории, где используются средства современной визуализации, учебные роботы, мехатронные системы, 3D-технологии и возможности программирования (Семенова, 2022). Суть цифровизации в образовании заключается в использовании цифровых технологий для активизации познавательной

активности и увеличения роли самостоятельности в деятельности учащихся (Лукина, Семенюк, Бадулина, Борисова, Шукшина, 2025).

В этом контексте особую значимость приобретают STEAM-технологии, которые создают условия для объединения естественнонаучного, технического, математического и художественного компонентов обучения с использованием цифровых инструментов, позволяют активно включать обучающихся в познавательную, исследовательскую и проектную деятельность, рассматривать изучаемые явления во взаимосвязи и целостности.

Некоторые принципы реализации технологии STEAM в образовании:

- междисциплинарный характер обучения – предметы изучаются не по отдельности, а рассматриваются в тесной связке друг с другом;
- практическая направленность – реализация проектов дает результаты, которые уже готовы к использованию – в учебе, в быту, к внедрению на производстве;
- командная работа – большинство проектов выполняется в группах, что помогает развивать коммуникацию и лидерские качества;
- проблемно-ориентированное обучение – в центре учебной ситуации рассматривается реальная проблема, которую нужно решить, используя разные подходы (Литвинова, 2023).

Следует отметить, что изначально наиболее широкое применение STEAM-технологии получили в практике обучения детей дошкольного возраста (Ходакова, Парфенова, 2024; Ходакова, Марочкина, Пискунова, 2025). Тем не менее, исследование показало, что принципы STEAM-обучения активно внедряются и на этапе начального обучения, так как способствуют переходу от изолированного освоения учебных предметов к междисциплинарному пониманию окружающего мира, обеспечивая формирование системного мышления и осознанного восприятия действительности (Зубенко, 2018).

В настоящее время аббревиатура STEAM получила некоторое дополнение, в ней появился новый компонент D (Digital – цифровой). Так сложилась новая аббревиатура D-STEAM, автором которой является академик Российской

академии образования, советский и российский психолог и педагог А.И. Савенков. Она пока еще не получила широкого хождения в научных кругах, однако ее рождение не является случайным и отражает процессы стремительной цифровизации современного образования и внедрения образовательных платформ с инструментами искусственного интеллекта.

Реализация D-STEAM-технологии в образовательной практике начальной школы была осуществлена нами в рамках авторского образовательного проекта «Арктический словарь», предназначенного для обучающихся 3–4 классов по предмету «Окружающий мир» и направленного на формирование у младших школьников целостной картины мира через изучение природных, культурных и научных явлений Арктического региона.

Идея проекта заключается в построении образовательного содержания по принципу алфавитного словаря, где каждая буква русского алфавита соответствует определенному понятию, связанному с природой, животным миром, географией, историей освоения Арктики и деятельностью человека в северных регионах. Такой формат позволяет систематизировать знания обучающихся и постепенно расширять их представления о мире через изучение конкретных объектов и явлений.

В рамках проекта каждая тема представляет собой отдельное занятие, в ходе которого обучающиеся знакомятся с новым понятием, анализируют его с позиций различных научных дисциплин и выполняют практические задания, построенные в логике D-STEAM-технологии.

Для пособия «Арктический словарь» были разработаны оригинальная инфографика, включающая иллюстративные схемы, а также систематизированные комплексы проблемных проектных заданий и исследовательских задач, позволяющих обучающимся работать с информацией в различных формах (текстовой, визуальной, цифровой).

Для повышения качества наглядности и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс использовались цифровые ресурсы, мультимедийные материалы и элементы интерактивного обучения.

Представим более подробно реализацию D-STEAM-технологии на примере изучения темы «В – остров Врангеля». Структура занятия строилась в логике последовательной реализации всех содержательных компонентов аббревиатуры D-STEAM.

На начальном этапе занятия был реализован компонент D (Digital – цифровой), предполагающий включение цифровых средств обучения. Обучающиеся работали с электронными материалами, размещенными на платформе «Московская электронная школа», а также с мультимедийной презентацией и видеоресурсами, раскрывающими особенности природы Арктического региона. Использование интерактивной карты и элементов цифровой анимации позволило сформировать представление о географическом положении острова Врангеля, специфике его климатических условий, природной среде и уникальных характеристиках экосистемы.

Применение цифровых образовательных ресурсов обеспечило наглядное отображение природных процессов и явлений, недоступных для непосредственного наблюдения, а также способствовало развитию пространственных представлений о северных территориях. Визуализация средствами цифровых технологий была интегрирована на этапе освоения нового учебного содержания и содействовала более глубокому осмыслению особенностей природной среды Арктики.

Компонент S (Science – наука) был реализован на этапе, обозначенном как «Чтение телеграммы и ее интерпретация». Обучающимся предлагалось условное сообщение, поступившее от исследовательской станции, функционирующей на острове Врангеля. Анализ данного текста позволил познакомить их с особенностями растительного и животного мира острова, а также организовать обсуждение его значимости для сохранения биологического разнообразия арктического региона.

Отдельный акцент делался на том, что остров Врангеля представляет собой уникальную природную территорию, включенную в список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО. В пределах заповедной зоны обитают редкие

представители фауны, в том числе белый медведь и морж. В ходе коллективного обсуждения обучающиеся получили представление о видовом разнообразии островной экосистемы, включающей около 170 видов птиц, 58 видов жуков, 42 вида бабочек и 31 вид пауков.

С целью поддержания познавательной активности применялись видеоматериалы и цифровые демонстрационные средства, обеспечивающие наглядное представление о природных условиях острова и специфике существования его обитателей.

Компонент Т (Technology – технология) был реализован в рамках этапа «Проектирование здания на острове Врангеля». В ходе данного этапа обучающиеся включались в выполнение практико-ориентированных заданий, направленных на разработку концептуального решения устойчивого жилого объекта, предназначенного для размещения исследовательской группы. Участникам предлагалось самостоятельно разработать проект сооружения, способного функционировать в арктических условиях, с обязательным учетом экстремальных природно-климатических факторов, в том числе низких температур, интенсивных ветровых нагрузок и ограниченного объема доступных строительных ресурсов.

В ходе выполнения задания обучающиеся анализировали различные варианты конструктивных решений, сопоставляли свойства потенциально применяемых строительных материалов и разрабатывали макеты будущих сооружений, варьируя типы кровель, форму и расположение оконных проемов, а также параметры несущих элементов. Особое значение придавалось аргументированному выбору конструктивных характеристик, способствующих обеспечению устойчивости здания и его надежного функционирования в условиях экстремального северного климата.

Компонент Е (Engineering – инженерия или техническое дело) реализовывался на этапе «Строительство хижины исследователя» и был направлен на практическое освоение обучающимися основных принципов инженерного моделирования временного жилого сооружения, предназначенного

для условий арктической экспедиции.

Художественная составляющая «А» была раскрыта на этапе, связанном с осмыслением и художественным отражением арктического ландшафта. В процессе работы обучающиеся выполняли иллюстрации и создавали инфографические материалы, в которых передавали особенности природы острова Врангеля – от характерных пейзажей до разнообразия животного мира. Применение разных художественных средств не только помогло наглядно показать специфику окружающей среды, но и способствовало развитию образного мышления.

Математическая составляющая «М» была реализована через выполнение заданий, направленных на работу с природно-географическими показателями. Обучающиеся определяли расстояния, сравнивали температурные значения, анализировали параметры различных конструкций и осмысливали климатические данные. Такая деятельность требовала не только владения вычислительными умениями, но и способности обрабатывать информацию и формулировать обоснованные выводы на ее основе

Заключение

Анализ научных источников свидетельствует о междисциплинарном характере понятия «целостная картина мира», которое рассматривается в философских, психологических и педагогических исследованиях как комплексная характеристика познавательного и ценностного развития личности.

Формирование целостной картины мира осуществляется в ходе познавательной деятельности ребенка и выражается в объединении усвоенных знаний, индивидуального опыта и складывающихся ценностных ориентиров. Данный процесс предполагает постепенное упорядочивание представлений об окружающей действительности и их включение в единую смысловую систему.

Младший школьный возраст приобретает в этом отношении принципиальное значение, поскольку именно на данном этапе происходит переход к понятийному уровню мышления и активное освоение научных знаний. Учебная деятельность выступает ведущим фактором психического развития и

обеспечивает интеграцию ранее разрозненных представлений обучающихся в более структурированное и осмысленное понимание окружающего мира.

Современная образовательная практика показывает, что традиционная предметная организация обучения не в полной мере способствует формированию системного восприятия мира, поскольку знания часто усваиваются изолированно и не всегда осознаются обучающимися как взаимосвязанные. В связи с этим возрастает потребность в педагогических технологиях, ориентированных на междисциплинарную интеграцию, практическую направленность обучения и активное включение обучающихся в исследовательскую деятельность. Одним из эффективных средств решения данной задачи выступают D-STEAM-технологии, объединяющие цифровой компонент, естественнонаучные знания, инженерное мышление, математические представления и творческую деятельность.

Приведенные в статье примеры внедрения D-STEAM-технологии свидетельствуют о его существенном образовательном потенциале в формировании у младших школьников целостного мировосприятия и подтверждают результативность интеграции цифровых, исследовательских и проектных форм работы в учебный процесс начальной школы. Организация образовательной деятельности на основе цифрового моделирования, экспериментальной практики, конструирования и проектирования способствует переходу обучающихся от преимущественно репродуктивного усвоения учебного материала к его осмысленному использованию в разнообразных познавательных ситуациях.

В рамках такой деятельности обучающиеся не только расширяют представления об окружающей действительности, но и овладевают умением выявлять причинно-следственные взаимосвязи между природными, социальными и техногенными процессами, воспринимая их как взаимосвязанные элементы единой системы.

Таким образом, применение D-STEAM-технологии обеспечивает содержательную интеграцию различных учебных дисциплин и способствует

развитию у обучающихся умения воспринимать окружающую действительность как взаимосвязанную систему явлений.

Одновременное объединение цифрового, научного, технологического, инженерного, художественного и математического компонентов способствует формированию у обучающихся умения рассматривать изучаемые объекты и процессы с различных точек зрения – научной, технологической, социальной и творческой. Реализация междисциплинарного подхода обеспечивает развитие системного мышления, позволяющего устанавливать взаимосвязи между знаниями из разных предметных областей и применять их в процессе решения практико-ориентированных задач. В результате обучающиеся приходят к пониманию того, что реальные жизненные ситуации требуют комплексного анализа и интеграции разнообразных способов познания.

Таким образом, применение D-STEAM-технологии создает условия для построения образовательного процесса как единой системы освоения окружающей действительности, в которой получаемые знания приобретают личностную значимость и практическую направленность. Формирование целостного мировосприятия у младших школьников осуществляется не посредством механического накопления сведений, а через активное выявление взаимосвязей между природной, социальной и технологической сферами. Подобная организация обучения соответствует современным образовательным требованиям и способствует подготовке обучающихся к эффективной деятельности в условиях цифровой и научно-технологической трансформации общества.

Литература

1. Бугаев, О.И. (2015) Интеграция как средство формирования у обучающихся целостного представления о мире. *Образовательная социальная сеть*, 2015.
2. Волкова, О.Н. (2023) STEM-технология в дошкольном образовании *Интерактивная наука*, 2023, 6 (82), 28-29.

3. Выготский, Л.С. (2025) Вопросы детской психологии. М.: Издательство Юрайт.
4. Зубенко, Н.Ю. (2018) Особенности построения STEM-модуля «проектирование образовательных программ дошкольного образования» для бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование». *Общество: социология, психология, педагогика*, 2018, 11, 14-28.
5. Литвинова, С.Н. (2023) STEAM-технологии в дошкольном образовании как ресурс развития навыков будущего у детей. *STEAM-образование: от дошкольника до выпускника вуза*, 2023, 28-32.
6. Лукина, Е.В., Семенюк, Н.М., Бадудина, О.И., Борисова, М.М., Шукшина, С.Е. (2025) Роль искусственного интеллекта в трансформации профессиональной идентичности педагогики в условиях цифровой школы. *Управление образованием: теория и практика*, 2025, 11-1, 108-118.
7. Семенова, Д.А. (2022) Особенности, опыт и преимущества внедрения STEAM-технологии в подготовку учащихся основной школы. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 2022, Т. 19 (2). С. 146-156.
8. Семенюк, Н.М. (2024) Инновационные практики воспитания в условиях цифровой образовательной среды вуза в РФ. *Управление образованием: теория и практика*, 2024, 2-2, 153-161.
9. Толмачева, А.В., Стойлова, Л.П. (2021) Проблема формирования целостной картины мира в процессе развития логического мышления у младших школьников. *Педагогическое образование*, 2021, Т. 2 (2), 24-29.
10. Ходакова, Н.П., Марочкина, А.Ю., Пискунова, Н.А. (2025) STEAM-технологии как средство развития мелкой моторики у дошкольников. *Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития. Материалы VIII Всероссийской научно-практической Internet-конференции*. М., 13-19.
11. Ходакова, Н.П., Парфенова, А.Л. (2024) Использование мультстудии как модуля STEM-педагогики в образовательных областях федеральной

образовательной программы дошкольного образования. *Hominum*, 2024, 4 (16), 127-140.



УДК 159.923.2

ХАРАКТЕРИСТИКИ САООТНОШЕНИЯ ПРИ РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНИ
ВОВЛЕЧЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ
ЖЕНЩИН РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Красная Д.В.

магистрант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

krasnaya.d.v@yandex.ru

Суннатова Р.И.

доктор психологических наук, профессор департамента психологии

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

sunnatovari@mgpu.ru

Аннотация. Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения факторов и условий, определяющих становление личности в цифровую эпоху, когда социальные сети становятся важным пространством для самопрезентации и социального сравнения. Исследование посвящено изучению связи между степенью вовлеченности в социальные сети и особенностями самооотношения у женщин периода ранней взрослости. В эмпирическом исследовании применялись шкала самооценки М. Розенберга и опросник самооотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. Проведенный корреляционный анализ позволил выявить определенные тенденции, которые могут свидетельствовать о связи между временем использования социальных сетей и особенностями самооотношения: при минимальной вовлеченности ключевую

роль играет аутосимпатия ($r = 0,538$), тогда как при высокой усиливается связь с самообвинением ($r = 0,227$) и снижается самоуверенность ($r = -0,369$). Полученные результаты могут указывать на следующую тенденцию: у женщин ранней взрослости высокая активность в социальных сетях способствует смещению регуляторов самооценки с внутренних на внешние.

Ключевые слова: вовлеченность в социальные сети, характеристики самоотношения, ранняя взрослость, корреляционный анализ.

FEATURES OF SELF-ATTITUDE AT DIFFERENT LEVELS OF SOCIAL
MEDIA ENGAGEMENT
IN WOMEN DURING EARLY ADULTHOOD

Krasnaya D.V.

Master's Student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

krasnaya.d.v@yandex.ru

Sunnatova R.I.

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

sunnatovari@mgpu.ru

Annotation. This study examines the relationship between social media engagement and self-esteem and self-concept characteristics in early adult women. The relevance of this topic stems from the need to explore the factors that influence personality development in the digital age, when social media is becoming an important space for self-presentation and social comparison. The empirical study utilized M. Rosenberg's self-esteem scale and V.V. Stolin – S.R. Panteleev's self-esteem questionnaire. A correlation analysis revealed certain trends that may indicate a link between social media usage time and self-concept characteristics: with minimal

engagement, autosympathy plays a key role ($r = 0.538$), while with high engagement, the relationship with self-blame increases ($r = 0.227$) and self-confidence decreases ($r = -0.369$). These results may indicate a tendency for early adult women's high social media activity to shift self-esteem regulators from internal to external ones.

Keywords: *social network involvement, self-attitude characteristics, early adulthood, correlation analysis.*

Введение

В условиях современного информационного общества социальные сети стали неотъемлемой частью жизни многих людей, особенно активно ими пользуются представители молодого поколения. По данным ежегодного исследования Brand Analytics, в марте 2025 г. число активных авторов в российских социальных медиа составило 83,8 млн, а объем публичных сообщений – 1,93 млрд; по сравнению с мартом 2024 г. отмечен рост активных авторов +22,5% (Социальные сети в России: цифры и тренды, весна 2025, 2025). Эти показатели свидетельствуют о беспрецедентном охвате и интенсивности онлайн-взаимодействий, что многократно увеличивает вероятность экспозиции пользователей к внешним оценочным сигналам (комментарии, лайки, репосты).

Цифровизация коммуникации, активное развитие и видеоизменение медиaprостранства – все это оказывает воздействие на формирование личностных характеристик. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что под наибольшим воздействием указанных факторов находятся девушки в возрасте 18–25 лет, поскольку исследуемая группа представляет собой одну из категорий активных пользователей цифрового пространства. Согласно исследованию Аналитического центра НАФИ и Яндекс 360 от 2023 года женщины – наиболее активные пользователи социальных сетей и мессенджеров, при этом 62% женщин проводят в интернете более 5 часов в день. По данным источника, выраженную активность в интернете проявляют в том числе люди в возрасте до 24 лет (Исследование Яндекс 360 и НАФИ: тенденции проникновения интернет-технологий и сервисов в жизнь россиян, 2023).

В период ранней взрослости формируются ключевые компоненты

социальной и личностной идентичности, включая представления о себе, социальных ролях и критериях взрослости. Как отмечает С.С. Ольховская, в этот период усиливается чувствительность к мнению окружающих и стремление к социальному признанию, что делает молодых людей особенно восприимчивыми к влиянию социальных сетей, где сравнение себя с виртуальными эталонами может повышать самокритику и снижать самооценку (Ольховская, 2021).

В условиях активного использования социальных платформ происходит трансформация их функционального назначения: инструмент коммуникации превращается в комплексное пространство, где реализуется не только информационный обмен, но и процессы самопрезентации личности, а также идентификационные практики, что непосредственно может влиять на самооценку и самовосприятие пользователей. К.А. Фролова считает, что молодые люди 18–24 лет особенно подвержены влиянию социальных сетей: постоянное сравнение себя с идеализированными образами других пользователей приводит к занижению самооценки, усилению самокритики и формированию требований недостижимого образа Я-идеального. Такие процессы способны снижать личную продуктивность, провоцировать прокрастинацию и негативные эмоциональные переживания, что делает критически важным обучение экологичному использованию социальных сетей и развитию навыков осознания собственных достижений и ценности индивидуального опыта (Фролова, 2020).

Г.В. Акопов, С.А. Глушкова, Ю.А. Кукушкина отмечают, что социальные сети оказывают значительное психологическое воздействие на психоэмоциональную часть сознания личности в молодом возрасте, в том числе влияют на самооценку и понижают уровень уверенности в себе, вызывают тревожность и депрессивные состояния. Замена реального общения виртуальными связями повышает уровень стресса и эмоциональной нестабильности, что подчеркивает необходимость осознанного и умеренного использования социальных сетей для сохранения психического благополучия (Акопов, Глушкова, 2022; Кукушкина, 2020).

Э.В. Губанов, З.К. Евсеев, Р.И. Суннатова отмечают, что у современного человека, активно вовлеченного в онлайн-среду, увеличивается восприимчивость к различным формам внешнего воздействия, в том числе к негативным аспектам социального сравнения, что влечет за собой формирование искаженного самовосприятия и, как следствие, отрицательно влияет на самооценку (Губанов, Евсеев, 2023; Суннатова, 2023). Зарубежные данные подтверждают обоснованность представленного тезиса: в исследовании Ж. Фардули показано, что воздействие идеализированных образов на молодых женщин в социальных сетях ведет к росту неудовлетворенности собственным телом и снижению самооценки (Fardouly, Diedrichs, Vartanian, Halliwell, 2015).

Тема самооценки занимает одно из центральных мест в психологической науке, поскольку самоотношение рассматривается как важный элемент самосознания личности и влияет на многие аспекты жизнедеятельности, в том числе на эмоциональное состояние и психическое здоровье, социальное взаимодействие и межличностную коммуникацию, профессиональную реализацию, формирование идентичности и личной ценности. В отечественной психологии самооценка изучается с позиций различных подходов. Л.С. Выготский определяет ее как обобщенное, устойчивое и вместе с тем дифференцированное отношение человека к себе, в формировании которого решающее значение имеют социальная среда и система межличностных отношений (Выготский, 1982).

С.Л. Рубинштейн рассматривал самооценку как важнейший элемент самосознания, определяющий активность личности и ее способность к саморегуляции, подчеркивая, что она выступает не только как отражение представлений человека о самом себе, но и как мощный регулятор поведения, влияющий на многие сферы: целеполагание, мотивацию, самокритичность и способность к рефлексии (Рубинштейн, 2002).

И.С. Кон рассматривает самооценку как социальный феномен, который формируется в процессе включения личности во взаимодействие с окружающими и зависит от социальной среды (Кон, 1984). Результаты изучения

самоотношения с различных методологических позиций рассматриваются не как взаимоисключающие, а, напротив, как взаимодополняющие и раскрывающие сложную амбивалентную природу системы отношения человека к самому себе (Абросимова-Романова, Антоновский, Астапенко, Лукина и др., 2023).

В исследованиях А.С. Курбатовой, А.Г. Пуховой, Т.К. Беляевой, Р.И. Суннатовой, Я.С. Сидоровой доказывается, что в отечественной психолого-педагогической науке проблематика самооценки по-прежнему остается важной и актуальной, особенно в контексте образовательных практик и личностного развития. Современные исследования самооценки сосредоточены на описании не только истоков, уровня и структуры, но и факторов, которые ее формируют и способствуют трансформации: внешняя оценка, сравнения и социально-культурные условия (Курбатова, Пухова, Беляева, 2019; Суннатова, Сидорова, 2024).

В целях обеспечения полноты исследования важно обратиться и к зарубежной психологии, где проблематика самооценки также получила фундаментальную разработку и многоаспектное осмысление в различных научных парадигмах. Одним из первых исследователей, систематически изучавших и заложивших основы понимания и структуры самооценки, был У. Джеймс. Согласно концепции У. Джеймса самооценка представляет собой результат соотношения между реальными достижениями человека и его собственными притязаниями. Им впервые введен термин «self-esteem» («самооценка») (Воробьев, 2017).

Позже значительный вклад в развитие теории самооценки внес М. Розенберг, разработав концепцию глобальной самооценки как целостного образования, отражающего общее отношение человека к себе, и создав один из инструментов ее измерения, который применяется на практике и в современной психологии, – шкалу самооценки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), состоящую из 10 пунктов и позволяющую оценить уровень самоуважения, выявить негативные установки по отношению к себе и определить стабильность самооценки (Золотарева, 2020). Предложенный

М. Розенбергом методологический подход к изучению самооценки, включающий систематизацию существующих представлений, разработку инструментов измерения и обоснование комплексного подхода к исследованию рассматриваемого феномена, стал общепринятым в психологических исследованиях, поскольку реализованный методологический подход не только выдержал проверку временем, но и стал основой многочисленных современных исследований, а разработанная шкала самооценки продолжает использоваться как в фундаментальных исследованиях, так и в практической психологии, демонстрируя высокую надежность и валидность при измерении указанного феномена в различных культурных и социальных контекстах.

Таким образом, рассмотрение теоретических подходов к феномену самооценки в отечественной и зарубежной психологии позволяет выделить ее как сложное, многокомпонентное образование, которое зависит от социальных, культурных и личностных факторов.

Структура и особенности самооценки девушек в период ранней взрослости детерминируются комплексом взаимосвязанных факторов, включающих биологические характеристики, особенности социокультурной среды и специфику индивидуального жизненного опыта личности.

Современные вызовы проявляются во влиянии цифровых технологий и социальных сетей на женщин, создавая новые формы социального сравнения, самооценки и восприятия собственной привлекательности и успешности. В цифровом пространстве могут возникать дополнительные источники давления и ожиданий, способные изменять отношение к себе и окружающим, а также трансформировать представления о личных возможностях и ценности. Женщины молодого возраста входят в группы с высокой вовлеченностью в визуальные платформы, где самопрезентация и внешняя оценка – основные маркеры социальной успешности.

В современных психологических исследованиях нередко внимание уделяется влиянию социальных сетей на женскую самооценку. В работе А.С. Жембровской, Т.В. Бюндюговой установлено, что активное использование

цифровых платформ способствует усилению ориентации женщин на внешние стандарты привлекательности и социальные ожидания (Жебровская, Бюндюгова, 2021). Результаты цитируемого исследования показали, что у значительной части респонденток наблюдается зависимость самооценки от внешних оценочных факторов: более половины женщин корректируют собственный образ с помощью фильтров и косметических процедур, а также проявляют повышенную чувствительность к обратной связи в онлайн-пространстве. Отмечено, что частое социальное сравнение в цифровой среде сопровождается повышением уровня тревожности, зависти и неудовлетворенности собой, что негативно отражается на эмоциональном благополучии.

Наблюдается тенденция, при которой особенности цифрового взаимодействия могут влиять на формирование самооценки и восприятие собственной внешности через призму внешней обратной связи. Это позволяет предположить возможное изменение или усложнения механизмов самооценивания в современном обществе. Как показывает экспериментальное исследование Ж. Фардули и соавторов, у молодых женщин после кратковременного использования социальной сети наблюдается не только ухудшение настроения, но и увеличение тревоги, связанной с нарушением восприятия собственного тела, по сравнению с контрольной группой (Fardouly, Diedrichs, Vartanian, Halliwell, 2015).

В другом исследовании Ж. Фардули, Б. Уилбургер и Л. Вартанян было установлено, что частое взаимодействие с визуальным контентом в социальных сетях усиливает обеспокоенность внешним обликом у женщин молодого возраста. Авторы выявили, что наблюдение за идеализированными образами других пользователей способствует формированию внутреннего конфликта между реальным и желаемым образом «Я», тем самым повышая уровень самокритичности и тревожности. При этом воздействие контента на самооценку проявляется не напрямую, а через укрепление в сознании навязанных стандартов привлекательности. Было показано, что женщины, которые склонны к частым

сравнениям своей внешности с внешностью других, демонстрируют менее устойчивую самооценку и у них более активно проявляется недовольство собой, что подтверждает зависимость эмоционального состояния и самовосприятия от степени активности в социальных сетях (Fardouly, Willburger, Vartanian, 2018).

Р. Кушваха в своем исследовании приходит к выводу, что использование социальных сетей коррелирует с изменениями в восприятии физической привлекательности и уровне самооценки представительниц женского пола через модель трехстороннего влияния, включающую медиа-образы, взаимодействие с ровесниками и процессы социального сравнения. Медиа-образы задают идеализированные стандарты красоты, взаимодействие с ровесниками усиливает их восприятие через лайки, комментарии и обмен визуальным контентом, а социальное сравнение формирует когнитивные и эмоциональные реакции, включая негативные: недовольство телом и снижение самооценки (Kushwaha, 2024).

Постановка проблемы

Анализ проведенных исследований позволяет предположить, что социальные сети могут существенно влиять на формирование женской самооценки, оказывая воздействие на различные аспекты личности – когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Опубликованные результаты исследований демонстрируют, что онлайн-среда формирует зону повышенного риска для становления устойчивой самооценки у женщин, что обуславливает необходимость дальнейшего анализа выявленной проблемы в психологической науке.

Исследования воздействия социальных сетей на самооценку обычно охватывают широкий возрастной диапазон, и выраженный акцент делается на подростковый возраст. Но, как показывает обзор эмпирических исследований, внимание к психологическим особенностям трансформаций системы самоотношения под влиянием социальных сетей происходит и в период ранней взрослости. Важность этапа развития в возрасте от 18 до 25 лет в становлении личности подтверждается исследованиями ведущих психологов. Э. Эриксон

определял этот возрастной этап как особую стадию достижения близости, когда происходит формирование самостоятельной жизненной позиции, выстраивание близких отношений и профессиональное самоопределение (Эриксон, 1996).

В.Ф. Моргун и Н.Ю. Ткачева отмечают, что именно в возрасте 18–23 лет начинается активная фаза становления зрелой личности, характеризующаяся интенсивным формированием личностных качеств и жизненных установок (Моргун, Ткачева, 1981). В этот период происходит наиболее активное развитие идентичности, что делает его особенно чувствительным к различным внешним воздействиям, в том числе к влиянию социальных сетей. Именно на этапе ранней взрослости формируется целостное представление о себе и своем месте в обществе, что обуславливает особую важность изучения влияния современных цифровых технологий на изменения в системе самоотношения. В это время женщина особенно восприимчива к внешним оценкам, социальным ожиданиям и идеалам, транслируемым в цифровом пространстве.

Для периода ранней взрослости характерно сочетание высокой онлайн-активности и интенсивного поиска самоопределения, что делает влияние социальных сетей особенно значимым и потенциально уязвимым условием в формировании самооценки. Изучение трансформаций в системе самоотношения под влиянием социальных сетей в возрастной группе 18–25 лет дает возможность проследить особенности развития системы самооценки в период существенных личностных преобразований, когда цифровая среда становится одним из ключевых контекстов социализации и самопрезентации. Кроме того, необходимо учитывать, что активная цифровизация общества началась лишь в XXI веке и продолжает стремительно развиваться, и это неоднозначно влияет на каждое новое поколение.

Целью исследования являлось определение характеристик самоотношения у женщин ранней взрослости в зависимости от регулярности присутствия в социальных сетях, а также выявление тенденций, связывающих указанную регулярность с характеристиками самооценки.

Гипотеза нашего исследования заключается в предположении, что у

женщин ранней взрослости частота использования социальных сетей связана с особенностями самооценки и характеристиками различных компонентов самоотношения.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 80 женщин ранней взрослости. Все респонденты были ознакомлены с целью исследования и подтвердили добровольное участие. Критерии включения: женский пол, возраст в диапазоне 18–25 лет, наличие аккаунта хотя бы в одной социальной сети. Сбор данных осуществлялся посредством цифровых платформ, что позволило охватить респондентов из различных социальных групп и городов. Полученные результаты были агрегированы и проанализированы для выявления основных тенденций использования социальных сетей.

Методики исследования: опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, шкала самооценки Розенберга и авторская анкета частоты и целей использования социальных сетей.

Для изучения особенностей использования социальных сетей и их влияния на самооценку и эмоциональное состояние молодых женщин была разработана авторская анкета «Частота и цели использования социальных сетей». Цель заключалась в выявлении мотивов использования цифровых платформ, определении временных параметров пребывания в социальных сетях и оценке возможной связи между активностью в соцсетях и самовосприятием.

Анкетирование включало 10 вопросов закрытого типа, охватывающих основные аспекты использования социальных сетей: частоту и продолжительность пребывания в них, цели взаимодействия, эмоциональную значимость обратной связи, привычки публикации контента и участие в онлайн-активностях, связанных с самосовершенствованием.

Результаты исследования

Результаты, полученные в ходе апробации анкеты на выборке из 80 участниц, позволили сформировать первичное представление о цифровом поведении молодых женщин и их психологических особенностях. Собранный

эмпирический материал стал основой для последующего анализа связей между характеристиками частоты использования социальных сетей и показателями самооценки и эмоционального состояния участниц исследования.

Основной вопрос в созданной анкете – «Сколько времени Вы проводите в социальных сетях ежедневно?» (Таблица 1)

Таблица 1 – Распределение респондентов по времени, проводимому в социальных сетях (в %)

Категория	% участников
< 1 ч	5
1–2 ч	20
3–4 ч	37
5–6 ч	25
> 6 ч	13

Результаты апробации показали, что большинство молодых женщин (около 75%) проводят в социальных сетях более трех часов ежедневно. Наиболее популярными платформами стали «TikTok» и «ВКонтакте», которые используются 75% и 60% респондентов соответственно. Основные цели использования – получение информации, развлечение и самопрезентация. При этом значительная часть участниц (около 50%) отметили, что количество лайков и комментариев оказывает на них умеренное влияние, а каждая пятая – что этот показатель крайне важен для эмоционального состояния.

Более трети женщин признались, что сравнивают себя с другими пользователями часто или постоянно, а почти 60% используют фильтры и ретушь перед публикацией. Эти показатели свидетельствуют об определенной степени внимания к социальной оценке.

Интересно, что треть участниц (33%) принимали участие в онлайн-марафонах или челленджах, связанных с саморазвитием, что отражает стремление к самосовершенствованию. Оценка общего влияния социальных сетей оказалась неоднозначной: 28% считают, что они понижают самооценку, 22% – что повышают, 30% не отмечают выраженного эффекта, еще около 20%

не смогли определиться с позицией.

Таким образом, результаты первой части исследования позволяют определить ряд предварительных наблюдений. У женщин ранней взрослости отмечается тенденция к достаточно продолжительному пребыванию в социальных сетях. Высокая вовлеченность в цифровое взаимодействие сопровождается ростом зависимости от внешней оценки и сравнений, что делает выделенную возрастную группу особенно уязвимой с точки зрения формирования устойчивой самооценки.

Для более детального анализа вовлеченности участниц исследования в социальные сети было решено распределить на три группы по количеству времени, проводимого онлайн. Первая группа – «низкая вовлеченность» включает женщин, которые проводят в социальных сетях менее трех часов в день. К этой категории относятся 25% опрошенных. Вторая группа – «средняя вовлеченность» объединяет участниц, проводящих в социальных сетях от трех до четырех часов в день. На эту группу приходится 37% респонденток. Третья группа – «высокая вовлеченность» включает женщин, которые проводят в соцсетях более четырех часов ежедневно. Их доля составляет 38%.

Такое распределение позволяет выделить основные категории пользователей и далее анализировать их связь с эмоциональным состоянием, самооценкой и привычками публикаций контента. Результаты показывают, что большинство участниц (75%) проводят в социальных сетях три и более часов в день, что указывает на высокую степень вовлеченности молодой аудитории в цифровое взаимодействие.

После проведения анкетирования и распределения респондентов на три группы по степени вовлеченности в социальные сети участницам было предложено пройти тестирование с использованием шкалы самооценки М. Розенберга. Цель текущего этапа заключалась в определении различий в уровне самооценки между женщинами, проводящими различное количество времени в социальных сетях.

Выбор методики обоснован ее широким использованием в отечественной

и зарубежной психологии, а также подтвержденными показателями валидности и надежности русскоязычной версии. В исследовании А.А. Золотаревой была проведена комплексная психометрическая проверка русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга. Цитируемым автором были проанализированы ключевые показатели качества измерительного инструмента: валидность перевода, внутренняя согласованность шкальных показателей и ретестовая надежность методики. Особое внимание уделено изучению того, насколько адекватно адаптирован оригинальный инструмент к русскоязычной выборке (Золотарева, 2020).

Шкала М. Розенберга включает 10 утверждений, оцениваемых по четырехбалльной шкале (от «полностью согласна» до «полностью не согласна»). Максимально возможный балл – 30, что соответствует наивысшему уровню позитивной самооценки (Таблица 2).

Таблица 2 – Процентное распределение респондентов по шкале самооценки М. Розенберга (n = 80)

Уровень вовлеченности	Количество участниц	Средний балл	Интерпретация	Низкая самооценка	Высокая самооценка
Низкая (< 3 ч в день)	20	23,75	Умеренно высокая	0	35
Средняя (3–4 ч в день)	30	19,2	Средняя	33,3	10
Высокая (> 4 ч в день)	30	12,8	Сниженная	76,7	3,3

В группу с низкой вовлеченностью (< 3 часов в день) вошли 20 участниц. Средний показатель самооценки в этой группе составил 23,75 балла, что соответствует умеренно высокому уровню. Респонденты данной категории характеризуются уверенностью в себе, внутренней устойчивостью и меньшей зависимостью от мнения окружающих. Большинство из них воспринимают социальные сети как средство общения и получения информации, не связывая

свою самооценку с реакцией аудитории.

Вторая группа (30 участниц) проводит в социальных сетях от трех до четырех часов в день. Средний балл по шкале Розенберга составил 19,2, что соответствует среднему уровню самооценки. Самооценка участниц остается в пределах нормы, однако может колебаться в зависимости от эмоционального состояния и может быть связана с обратной связью в онлайн-пространстве.

Наиболее выраженное снижение самооценки наблюдается у участниц с высокой вовлеченностью (> 4 часов в день), которых также было 30 респондентов. Средний показатель самооценки в данной группе – 12,8 балла, что указывает на тенденцию к сниженной самооценке. Таким образом, выявлена тенденция: чем больше времени молодые женщины проводят в социальных сетях, тем ниже результаты по тестированию уровня их самооценки.

На третьем этапе исследования изучались особенности самовосприятия и структура самоотношения у респонденток. Такой последовательный подход позволил комплексно рассмотреть воздействие цифровой вовлеченности на внутреннее отношение к себе, что способствует более полному пониманию психологических механизмов формирования самооценки и эмоционального благополучия молодых женщин.

Для диагностики самовосприятия в исследовании был выбран опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, поскольку он основан на иерархической модели структуры «Я» и позволяет комплексно оценить эмоционально-оценочное отношение личности к себе. Согласно концепции В.В. Столина, самоотношение включает как глобальную, так и дифференцированные составляющие – самоуважение, самопринятие, самоинтерес и внутреннюю конфликтность, что делает методику особенно ценной для анализа внутренних противоречий и устойчивости самооценки. Выбор инструмента обусловлен его теоретической обоснованностью, высокой диагностической точностью и возможностью выявления тонких различий в самовосприятии (Астрецов, 2015).

Для проведения третьего этапа использовался опросник самоотношения

В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, который направлен на выявление обобщенного эмоционально-оценочного отношения личности к себе и отдельных компонентов структуры Я-концепции. Методика включает 57 утверждений и выявляет три уровня самоотношения: глобальное самоотношение (шкала S), отражающее общее отношение к себе; дифференцированное самоотношение, включающее самоуважение, аутосимпатию, самоинтерес и ожидаемое отношение от других; и уровень конкретных действий или готовности к ним по отношению к своему «Я».

Для изучения характера связей между уровнем самооценки и компонентами структуры самоотношения был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена. Исследование охватило три группы респондентов, дифференцированных по уровню вовлеченности в социальные сети: с низкой (< 3 ч/день), средней (3–4 ч/день) и высокой (>4 ч/день) вовлеченностью (Таблица 3).

Таблица 3 – Связь самооценки с компонентами самоотношения в группах с разным уровнем вовлеченности в социальные сети (Спирмен; n = 80)

№ п/п	Шкалы/группы	Самооценка		
		Группа 1	Группа 2	Группа 3
		Коэфф. корреляции	Коэфф. корреляции	Коэфф. корреляции
1.	Глобальное самоотношение	0,011	-0,031	0,047
2.	Самоуважение	-0,605**	-0,011	-0,105
3.	Аутосимпатия	0,538**	0,144	-0,224
4.	Ожидаемое отношение от других	-0,188	-0,311	0,181
5.	Самоинтерес	-0,304	-0,188	0,247
6.	Самоуверенность	-0,080	-0,255	-0,369*
7.	Отношение других	0,195	-0,130	0,056

8.	Самопринятие	-0,384	-0,084	-0,161
9.	Саморуководство/ самопоследовательность	0,194	0,201	-0,280
10.	Самообвинение	0,202	0,039	0,227
11.	Самоинтерес	0,071	-0,065	-0,299
12.	Самопонимание	0,159	0,024	-0,003

Примечание: * – значимая связь при $p \leq 0,05$.

** – значимая связь при $p \leq 0,01$.

Группа 1 – с низкой вовлеченностью (< 3 ч в день), $n = 20$.

Группа 2 – со средней вовлеченностью (3–4 ч в день), $n = 30$.

Группа 3 – с высокой вовлеченностью (> 4 ч в день), $n = 30$.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить ряд тенденций в связях между уровнем самооценки и компонентами самоотношения в зависимости от степени вовлеченности респондентов в социальные сети. В группе с низкой вовлеченностью (< 3 ч/день) наблюдается умеренно-сильная положительная связь с аутосимпатией ($r = 0,538$), что может указывать на важность внутреннего принятия для общей самооценки. Одновременно отмечается отрицательная связь с самоуважением ($r = -0,605$), что, возможно, отражает действие компенсаторных механизмов.

В группе со средней вовлеченностью (3–4 ч/день) корреляционные связи ослабевают. Наиболее заметными, хотя и не достигающими строгой статистической значимости, являются тенденции к отрицательной связи с ожидаемым отношением от других ($r = -0,311$) и самоуверенностью ($r = -0,255$). Это позволяет сделать предположение, что самооценка в группе в большей степени зависит от внешних факторов.

В группе с высокой вовлеченностью в социальные сети (> 4 ч в день) наблюдается упрощение структуры корреляционных связей между самооценкой и компонентами самоотношения. Отрицательная корреляция с самоуверенностью ($r = -0,369$), выраженная статистически значимая связь. Это указывает на то, что у интенсивно использующих соцсети респондентов более низкая самооценка сопряжена с меньшим уровнем уверенности в себе. Помимо

значимой связи, выявляются тенденции умеренных корреляций. Отрицательная связь с саморуководством ($r = -0,280$) может указывать на возможные затруднения в саморегуляции; положительная связь с самообвинением ($r = 0,227$) может свидетельствовать о том, что при сниженной самооценке есть вероятность возрастания склонности к самокритике и самообвинению.

Анализ эмпирических результатов исследования позволил выявить следующие тенденции.

1. При малом временном использовании социальных сетей самооценка более автономна, слабо коррелирует с внешними факторами, при этом в основном опирается на аутосимпатию и самоуважение.

2. У респонденток со средней вовлеченностью в социальные сети прослеживается тенденция к усилению зависимости самооценки от внешних факторов, наиболее выраженная в сфере самоуверенности. Однако это влияние нельзя назвать системным, так как корреляции являются неустойчивыми.

3. Интенсивное использование социальных сетей коррелирует с такими проявлениями, как снижение самоуверенности, усиление самокритики и дестабилизация общего самоотношения.

На основе проведенного исследования можно проследить тенденцию: по мере увеличения времени, проводимого женщинами в социальных сетях, наблюдается постепенный сдвиг в структуре самооценки: опора на внутренние критерии (аутосимпатию, самоуважение) ослабевает, самоуверенность уменьшается. Таким образом, умеренность в использовании социальных сетей может способствовать поддержанию стабильной самооценки, поскольку в группе с низкой вовлеченностью сохраняется более выраженная связь с внутренними регуляторами самоотношения, реже демонстрируется тенденция к самообвинению и потере уверенности в себе. Это косвенно указывает на то, что ограничение времени, проводимого в сети, снижает риск смещения опоры самооценки на внешние ориентиры.

Заключение

Проведенное исследование дает возможность уточнить значение

социальных сетей в жизни современной женщины ранней взрослости. Теоретический анализ и результаты эмпирического исследования позволили изучить связь между активностью в социальных сетях и особенностями самовосприятия – уровнем самооценки и структурой самоотношения.

Проведенный корреляционный анализ выявил тенденции, согласующиеся с исходной гипотезой исследования. Структура связей позволяет предполагать, что с увеличением времени использования социальных сетей у женщин ранней взрослости могут происходить изменения как в уровне самооценки, так и в характере ее соотношений с компонентами самоотношения. Результаты исследования подкрепляет необходимость учета паттернов использования социальных сетей при диагностике уровня самооценки и структуры самоотношения у рассматриваемой группы.

Полученные результаты в целом согласуются с предположением о комплексном характере влияния интенсивности использования социальных сетей на особенности самооценки и самоотношения у женщин периода ранней взрослости. Выявленные корреляционные связи на небольшой выборке респондентов предполагают необходимость дальнейшего изучения этой проблемы на более репрезентативной выборке.

Литература

1. Акопов, Г.В., Глушкова, С.А. (2022) Социальные сети и их психологическое воздействие. *Вестник науки*, 2022, 6, 148-156.
2. Абросимова-Романова, Л.А., Антоновский, А.В., Астапенко, Е.В., Лукина, А.С. и др. (2023). Приоритетные направления современной психологии и педагогики: коллективная монография. Тверь: Тверской государственный университет.
3. Астрецов, Д.А. (2015) Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 2015, 1, 62-78.

4. Воробьев, В.С. (2017) К 175-летию со дня рождения Уильяма Джемса – выдающегося американского философа и психолога. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 2017, 3, 79-93.
5. Выготский, Л.С. (1982) Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика.
6. Губанов, Э.В., Евсеев, З.К. (2023) Информационно-психологическая безопасность личности в социальных сетях. *Автономия личности*, 2023, 1 (29), 103-109.
7. Жебровская, А.С., Бюндюгова, Т.В. (2021) Влияние социальных сетей на самооценку женщины. *Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию*, 2021, 2, 173-177.
8. Золотарева, А.А. (2020) Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 2020, 2, 52-57.
9. Исследование Яндекс 360 и НАФИ: тенденции проникновения интернет-технологий и сервисов в жизнь россиян (2023). *Аналитический центр НАФИ*. Получено с <https://nafi.ru/analytics/otnoshenie-rossiyan-k-tekhnologicheskim-servisam/>
10. Кон, И.С. (1984) В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат.
11. 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*. М., 107-110.
12. Курбатова, А.С., Пухова, А.Г., Беляева, Т.К. (2019) Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований. *Перспективы науки и образования*, 2019, 1 (37), 251-261.
13. Моргун, В.Ф., Ткачева, Н.Ю. (1981) Проблема периодизации развития личности в психологии: учебное пособие. М.: Издательство МГУ.

14. Ольховская, С.С. (2021) Переживание кризиса социальной идентичности в период ранней взрослости. *Психология человека в образовании*, 2021, 3, 222-247.
15. Рубинштейн, С.Л. (2002) Основы общей психологии. СПб.: Питер.
16. Социальные сети в России: цифры и тренды, весна 2025 (2025). *Brand analytics*. Получено: <https://brandanalytics.ru/blog/social-media-russia-spring-2025>
17. Суннатова, Р.И. (2023) Проблемное использование цифровых устройств старшеклассниками: индивидуальные и межличностные особенности. *Журнал психолого-педагогических исследований*, 2023, 4, 31-39.
18. 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*. Получено с <https://doi.org/10.5281/zenodo.12632765>
19. Фролова, К.А. (2020) Влияние социальных сетей на самооценку личности. *Бюллетень медицинской науки*, 2020, 1 (17), 53-54.
20. Эрикссон, Э. (1996) Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс.
21. Fardouly, J., Diedrichs, P.C., Vartanian, L.R., Halliwell, E. (2015) Social comparisons on social media: the impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 2015, 13, 38-45.
22. Fardouly, J., Willburger, B.K., Vartanian, L.R. (2018) Instagram use and young women's body image concerns and self-objectification: Testing mediational pathways. *New Media & Society*, 2018, 20, 4, 1380-1395.
23. Kushwaha, R. (2024) The impact of social media on women's physical appearance and self-esteem: A feminist perspective. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 2024, 21(03), 253-262.



УДК 373

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ (БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ) УМЕНИЯ
ПРОЕКТИРОВАТЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ

Крохина Е.А.

аспирант

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров

kutu-in@mail.ru

Коршунова О.В.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров

okorchun@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования у студентов педагогических вузов умения проектировать междисциплинарное обучение в школе, что обусловлено современными требованиями ФГОС к развитию функциональной грамотности обучающихся и необходимостью преодоления фрагментарности знаний. На основе эмпирических данных, полученных в ходе исследования в ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (349 студентов 1-2 курсов), выявлено ключевое противоречие: при высоком уровне концептуального понимания сути междисциплинарности у будущих педагогов наблюдается системный дефицит методологических знаний и практических алгоритмов реализации данного подхода. Целью работы является обоснование комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование соответствующего умения у будущих педагогов. В качестве таких условий

автором выделяются ранняя интеграция основ междисциплинарного обучения в учебный план; построение индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих способности и желания студентов; организация системы сотрудничества и взаимодействия нескольких педагогов при разработке и проведении форм междисциплинарного обучения; а также корректное позиционирование междисциплинарного урока не как замены классической предметной формы, а как ее органического дополнения. В результате исследования определено ядро профессиональных умений будущего учителя, включающее умения проектировать интегрированные образовательные модули, разрабатывать практико-ориентированные задания, строить междисциплинарные смысловые поля и управлять групповой работой школьников. Предложенная модель подготовки студентов педагогического вуза позволяет трансформировать междисциплинарность из абстрактной категории в реальный инструмент профессиональной деятельности педагога, способствуя формированию у школьников целостной картины мира и готовности к решению комплексных задач.

Ключевые слова: междисциплинарное обучение, проектирование образовательного процесса, будущие педагоги, междисциплинарный урок, профессиональные умения.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS (FUTURE TEACHERS)
THE ABILITY TO DESIGN INTERDISCIPLINARY LEARNING AT SCHOOL

Krokhina E.A.

postgraduate student

Vyatka State University

kutu-in@mail.ru

Korshunova O.V.

doctor of pedagogical sciences, associate professor,

professor of the department of pedagogy

Vyatka State University

okorchun@mail.ru

Annotation. *The article discusses the current problem of developing the ability of pedagogical university students to design interdisciplinary learning in schools, which is due to the modern requirements of the Federal State Educational Standard for the development of students' functional literacy and the need to overcome the fragmentation of knowledge. Based on the empirical data obtained during a study at Vyatka State University (349 first- and second-year students), a key contradiction was identified: while future teachers have a high level of conceptual understanding of the essence of interdisciplinarity, they have a systemic lack of methodological knowledge and practical algorithms for implementing this approach. The purpose of this work is to substantiate a set of organizational and pedagogical conditions that ensure the effective development of relevant skills in future teachers. The authors identify the following conditions: early integration of the fundamentals of interdisciplinary learning into the curriculum; and the construction of individual educational trajectories.*

Keywords: *interdisciplinary learning, educational process design, future teachers, interdisciplinary lessons, professional skills.*

Введение

Формирование у будущих педагогов умения проектировать междисциплинарное обучение является сложной системной задачей, выходящей далеко за рамки освоения отдельных дисциплин или методик. Это требует фундаментального пересмотра и трансформации всей образовательной среды студента педагогического направления подготовки. Очевидно, что успешное формирование данной компетенции возможно лишь при одновременном выполнении нескольких ключевых организационно-педагогических условий. К таким условиям относятся ранняя интеграция основ междисциплинарного обучения в учебный план студентов-педагогов, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, система сотрудничества и взаимодействия нескольких педагогов при организации междисциплинарного урока, а также корректное позиционирование междисциплинарного урока как средства

междисциплинарного обучения не с позиции замены классической организации учебно-воспитательной деятельности, а как органической дополнительной формы урока при обеспечении оптимальности и уместности сочетания в школьной дидактической системе. Именно в совокупности данные условия способны создать преемственно выстроенный образовательный комплекс, направленный на формирование у будущих педагогов умения проектировать междисциплинарное обучение школьников.

Проблема исследования

Проблема исследования обусловлена объективным противоречием между возрастающими требованиями современного образования (п. 35.2 и 40 ФГОС ООО, концепция формирования функциональной грамотности школьников) к готовности обучающихся решать комплексные задачи на основе междисциплинарной интеграции знаний и недостаточной сформированностью у будущих педагогов необходимых умений для проектирования и реализации такого обучения.

Анализ теоретических источников и эмпирических данных, в том числе проведенного в ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (г. Киров) исследования, выявляет, что большинство студентов-педагогов 1-2 курсов (349 человек) обладает верным концептуальным представлением о сути междисциплинарности («что это такое?»): 92,6% студентов правильно представляют себе междисциплинарное обучение как интеграцию знаний из разных дисциплин для решения комплексных проблем. Однако испытывают системный дефицит практических навыков и алгоритмов их реализации («как это сделать?»): лишь 42,2% респондентов чувствуют готовность к взаимодействию в междисциплинарном обучении со школьниками на высоком уровне, а более 70% студентов отметили, что не знают технологию/алгоритм проектирования и реализации междисциплинарного обучения в школе. Существующая практика подготовки будущих педагогов часто характеризуется фрагментарностью: элементы междисциплинарного обучения вводятся эпизодически, преимущественно на старших курсах, без преемственности с

первыми этапами обучения; отсутствует гибкость в выборе студентами содержания образовательной деятельности, что снижает мотивацию и не учитывает их индивидуальные профессиональные особенности (Тагунова, Долгая, 2023).

Таким образом, ключевая проблема исследования заключается в отсутствии обоснованного комплекса организационно-педагогических условий, которые обеспечивали бы непрерывное формирование у студентов вузов умения проектировать междисциплинарное обучение, позиционируя его не как альтернативу классической дидактике, а как органичное дополнение к ней.

Цель исследования – теоретическое обоснование комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование у студентов педагогических вузов умения проектировать междисциплинарное обучение в школе.

Результаты исследования

Первым и наиболее важным условием является ранняя интеграция основ междисциплинарного обучения в учебный план студентов педагогических вузов, начиная с первого курса. Традиционная модель подготовки учителей часто характеризуется жесткой дифференциацией знаний по дисциплинам (Сиренко, 2022). Внедрение основ междисциплинарности в содержание и компетентностный портрет дисциплин с самых первых семестров обучения позволяет преодолеть эту проблему. На примере учебного плана по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование в (с двумя профилями подготовки) ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (г. Киров) к списку дисциплин, где возможно внедрение данного условия, относятся следующие: Психология (1 семестр), Педагогика (2 семестр), Средства оценивания результатов образования (3 семестр), Классное руководство (4 семестр), Технологии обучения (5 семестр), Методика познания (6-7 семестры), Междисциплинарный семинар (8-9 семестры). Возможности внедрения основ междисциплинарности в содержание указанных дисциплин представлены в таблице.

Таблица – Возможности внедрения основ междисциплинарности

Курс	Семестр	Дисциплина	Возможности внедрения основ междисциплинарности в содержание дисциплины
1	1	Психология	Изучение основ реализации междисциплинарного обучения с учетом психологических процессов и особенностей развития школьников, что создает основу для формирования умения определять связь между психологическими особенностями обучающихся и методами преподавания
	2	Педагогика	1) Взаимосвязь проявления индивидуализации и междисциплинарности в образовательном процессе: отбор педагогических технологий, где можно включить элементы проявления межпредметных связей. 2) Уточнение представления о проектировании междисциплинарного обучения как о целенаправленном процессе, а не случайном совпадении тем
2	3	Средства оценивания результатов образования	Связь с педагогическими процессами оценивания, диагностики и коррекции знаний и умений обучающихся по предмету(-ам), метапредметных (в частности – УУД) и личностных, в т.ч. с учетом индивидуализации как возможности применения педагогических технологий с включением межпредметных связей
	4	Классное руководство	Организация воспитательной деятельности в урочных и внеурочных формах работы с

			включением элементов междисциплинарного обучения
3	5	Технологии обучения	1) Контроль и оценка формирования результатов образования обучающихся не только в предметной области (знания и умения предмета), но и метапредметных умений. 2) Преодоление возможных трудностей в междисциплинарном обучении, например, барьеров в коммуникации между участниками разных профилей, затруднений в общении из-за различий в терминологии дисциплин. 3) Организация педагогических условий для создания образовательного продукта с учетом всех условий междисциплинарного обучения: наличие педагогов из других предметных областей, готовность всех участников к сотрудничеству, доступность ресурсов для деятельности в междисциплинарном направлении. 4) Способность студента проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс, в котором содержание из разных дисциплин объединяется вокруг единой темы или проблемы для достижения комплексных образовательных результатов.
	6	Методика познания	1) Овладения методами познания
4	7		(универсальными, эмпирическими, теоретическими), которые являются метапредметными объектами (образовательными единицами содержания).

			2) Самостоятельная деятельность обучающихся как составная часть реализации междисциплинарного обучения

Вторым фундаментальным условием является построение индивидуальных образовательных траекторий. Программы педагогического образования не всегда учитывают уникальные потребности, интересы, предварительный опыт и будущие специализации каждого студента. Это может приводить к снижению мотивации и недостаточной эффективности освоения сложных профессиональных компетенций. Создание персонализированных траекторий обучения позволяет решить эту проблему. Кроме того, индивидуальная образовательная траектория позволяет учесть специфику будущей педагогической деятельности (Калинин, Панкратова, 2022). Например, студент, планирующий стать учителем технологии, может углубленно изучать STEAM-подходы, в то время как будущий учитель литературы может сосредоточиться на разработке практико-ориентированных проектов и построении смысловых полей на основе текстов разных жанров и эпох. В ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (г. Киров) данное условие формирования умения проектировать междисциплинарное обучение обеспечивается в формате введения дисциплины «Междисциплинарный семинар», когда обучающийся конкретного профиля (траектории) выбирает для изучения основ междисциплинарности другой профиль (траекторию). В ходе освоения дисциплины студент выстраивает межпредметные связи (прямые и обратные) в рамках двух предметов.

Третье ключевое условие – это корректное позиционирование междисциплинарного урока как средства междисциплинарного обучения в формате дополнения, не заменяющего традиционной формы организации учебно-воспитательного процесса. В рамках подготовки будущих педагогов в ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (г. Киров) междисциплинарный урок рассматривается как особая педагогическая технология, направленная на формирование у студента-педагога диалогической

позиции и способности к системному мышлению в противовес стандартному представлению о таком формате урока как о синтезе двух дисциплин на равных основаниях (Крохина, 2025). Междисциплинарный урок представляет собой специально организованную образовательную ситуацию, в которой будущий учитель, обладающий глубокой предметной подготовкой по своей профильной дисциплине (Дисциплина А), выступает в качестве «проводника» при исследовании фрагмента содержания из смежной дисциплины (Дисциплина Б). Целью данной технологии является целенаправленное выявление и демонстрация скрытых, неочевидных связей между двумя предметными областями. Обучающийся применяет концептуальный аппарат и методологию своей Дисциплины А для анализа явлений или процессов из Дисциплины Б, тем самым моделируя для школьников процесс познания, выходящий за рамки узкопредметных границ. Поэтому крайне важно выстроить образовательную парадигму, основанную на принципе дополнения (комплементарности).

Наконец, организация системы сотрудничества и взаимодействия нескольких педагогов для сопровождения в процессе разработки и проведения междисциплинарных уроков является последним условием формирования у студентов умения проектировать междисциплинарное обучение. В ходе подготовки и проведения учителем по профильной Дисциплине А междисциплинарного урока по смежной Дисциплине Б невозможно не встретиться со сложностью недостаточной предметной и методической подготовки по «чужому» предмету. Именно в данной ситуации происходит взаимодействие двух или более учителей для качественной подготовки междисциплинарного урока (Белов, 2023). В совокупности все четыре выделенных условия создают прочную организационно-педагогическую основу для формирования у будущих педагогов глубокого и устойчивого понимания междисциплинарного обучения. Они обеспечивают преемственность в освоении знаний, учитывают индивидуальные особенности обучающихся и формируют правильное мировоззренческое отношение к новым педагогическим технологиям.

На основе определенных условий формирования у студентов-педагогов умения проектировать междисциплинарное обучение можно выделить ряд конкретных умений, которые являются ядром процесса. Первым и основополагающим умением является умение проектировать интегрированные образовательные модули, поскольку без способности спроектировать целостный образовательный процесс, объединяющий несколько предметов вокруг общей задачи, вся междисциплинарная деятельность теряет свой смысл. Проектирование таких модулей – это не механическое смешивание тем из разных учебников, а сложный процесс, требующий от педагога глубокого понимания содержания каждой из дисциплин, а также способности найти их взаимосвязи и синтезировать в единую, логически связанную структуру. Второе умение – разрабатывать междисциплинарные задачи и другие формы интеграции содержания. Это умение является прямым следствием перехода от теории к практике и требует от педагога умения формулировать контекст задачи (личный, общественный, глобальный), выделять структурные элементы средства междисциплинарности и т.д. (Крохина, Утемов, 2024). Третьим умением является умение строить междисциплинарные смысловые поля. Это умение выходит за рамки проектирования одного модуля и предполагает создание целостной образовательной среды, где все элементы (знания, задания, ресурсы) функционируют как единое целое, формируя у обучающихся новую интегративную систему смыслов (Лозовицкая, Голобородько, 2022). Построение таких полей тесно связано с трансдисциплинарным подходом, который стремится выходить за рамки дисциплинарных границ и создавать знание на основе жизненных проблем человека. Это требует от будущего педагога не просто владения несколькими дисциплинами, а способности к глубокому синтезу и созданию новых концептуальных структур, которые могли бы объяснить сложный феномен с разных точек зрения. Наконец, четвертое умение – организовывать и управлять групповой работой обучающихся (Балябина, Седов, 2025). Междисциплинарные формы работы обычно носят коллективный характер, поэтому эффективная организация работы группы

является необходимым условием деятельности педагога. Исходя из представленных организационно-педагогических условий и структурных элементов многогранного умения проектировать междисциплинарное обучение, мы составили модель, представленную на рисунке.

Ранняя интеграция

**основ
междисциплинарного
обучения в учебный
план**

**Построение
индивидуальных
образовательных
траекторий**



**Корректное
позиционирование
междисциплинарного
урока как средства
междисциплинарного
обучения**

**Организация системы
сотрудничества
и взаимодействия при
разработке и проведении
междисциплинарного
урока**

Рисунок. Модель взаимосвязи между организационно-педагогическими условиями и умением будущих педагогов проектировать междисциплинарное обучение в школе

Заключение

В заключение можно утверждать, что формирование у студентов педагогических вузов умения проектировать междисциплинарное обучение – это многоуровневый процесс. Он требует системного изменения всей образовательной среды, начиная от структуры учебного плана и заканчивая методами проведения практической подготовки обучающихся. Ключевыми условиями являются интеграция учебного плана, индивидуализация, парадигма дополнения, тесная связь теории и практики, а также наличие системы сотрудничества и взаимодействия. В результате такой комплексной работы студенты будут обладать целым спектром профессиональных умений: от умения проектировать конкретный интегрированный модуль до способности строить целостные смысловые поля и управлять сложными формами междисциплинарного обучения.

Литература

1. Балябина, С.Э., Седов, С.А. (2025) Групповое обучение: путь к профессиональному росту учителей. *Вестник науки*, 2025, 2 (83), 263-267.
2. Белов, С.В. и др. (2023) Инновационное взаимодействие вуза и школы в рамках совместной организации проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки и обучающихся общеобразовательных организаций. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2023, 6, 42.

3. Калинин, С.И., Панкратова, Л.В. (2022) О реализации трансдисциплинарного подхода в подготовке будущих учителей математики. *Образование и наука*, 2022, 9, 11-42.

4. Крохина, Е.А. (2025) Междисциплинарный конструктор: навигация по структуре интегративного обучения. *Образовательное пространство сельских территорий: тенденции и новые вызовы*, 2025, 126-132. Получено с http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/rectorat/2025/2025_SSH_sbornik_2025_MAKET.pdf#page=126

5. Крохина, Е.А., Утемов, В.В. (2024) Модель междисциплинарной учебной задачи в обучении школьников. *Концепт*, 2024, 6, 341-354.

6. Лозовицкая, А.А., Голобородько, И.Э. (2022) Функциональная грамотность в контексте обновленных федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО): смыслы, приоритеты, измерения продуктивности. *Теория и практика организации работы с молодежью*, 2022, 171-182.

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). Получено с <https://base.garant.ru/401433920/-53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

8. Сиренко, С.Л. (2022) Модель и методика междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке студентов. *Вестник БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія*, 2022, 3, 12-20.

9. Тагунова, И.А., Долгая, О.И. (2023) Междисциплинарное содержание общего образования за рубежом: монография. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования».



УДК 372.4

РАЗВИВАЮЩИЙ ДИАЛОГ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВ КАК
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ

Левченков В.В.

аспирант

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

г. Елецк

vovvka12@yandex.ru

***Аннотация.** В этом исследовании рассматривается развивающий диалог различных видов искусств как педагогическое условие развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста средствами песочной анимации. В нем подчеркивается важность включения развивающего диалога различных видов искусств в музыкально-художественное образование, способствующего развитию воображения, критического мышления и творческого самовыражения. Развивающий диалог искусств на уроках песочной анимации во внеурочной деятельности, включающий в себя рисование, ДПИ, кино, театр и музыку, совершенствует внимание, воображение и когнитивные способности ребенка, создавая благоприятную среду для обучения. Песочная анимация включает в себя синтез различных искусств и способствует диалогу между визуальным, музыкальным, драматическим и кинестетическим искусством, тем самым благоприятствуя развитию музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста. В данном исследовании использовались теоретические методы, включая анализ философской, психологической, педагогической и методологической литературы, а также систематизацию, обобщение, синтез и моделирование. Эмпирическое*

исследование предполагало наблюдение и анализ педагогического опыта. Исследование опирается на труды в области развивающего диалога искусств в обучении младших школьников различных исследователей. Песочная анимация, сочетающая выразительные средства различных видов искусства, служит основным средством развития музыкально-творческих способностей у младших школьников. Песочная анимация с ее многогранными художественными возможностями оказывает уникальное воздействие на учащихся. Используя в обучении младших школьников развивающий диалог различных видов искусств, включая рисование, кино, театр и музыку, педагог дает знания, позволяющие решать инновационные задачи, развивая яркие образы и творческое мышление, что отражается на успешном развитии их музыкально-творческих способностей. Дополнение уроков наглядными пособиями, такими как фотографии, видео, схемы и т.д., улучшает процесс обучения и запоминания. Развивающий диалог различных видов искусств активизирует воображение ребенка, абстрактное мышление и потребность в музыкально-творческой деятельности. Интеграция художественных дисциплин в песочной анимации эффективно совершенствует музыкально-творческие умения младших школьников и способствует их творческому самовыражению.

Ключевые слова: диалог искусств, музыка, изобразительное искусство, педагогические условия, музыкально-творческие способности, обучение, песочная анимация, младшие школьники, внеурочная деятельность.

DEVELOPING A DIALOGUE OF VARIOUS TYPES OF ARTS AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL- CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF SAND ANIMATION

Levchenkov V.V.

graduate student

I.A. Bunin Yelets State University

Yelets

vovvka12@yandex.ru

Annotation. *This study examines the developing dialogue of various types of arts as a pedagogical condition for the development of musical-creative abilities of primary school-age children by means of sand animation. It emphasizes the importance of including a developing dialogue of different types of arts in music and art education, which promotes the development of imagination, critical thinking and creative expression. The developing dialogue of arts in sand animation lessons in extracurricular activities, including drawing, DPI, cinema, theater and music, develops a child's attention, imagination and cognitive abilities, creating a favorable learning environment. Sand animation includes a synthesis of various arts and promotes dialogue between visual, musical, dramatic and kinesthetic art, thereby contributing to the development of musical-creative abilities of primary school children. Theoretical methods were used in this study, including the analysis of philosophical, psychological, pedagogical and methodological literature, as well as systematization, generalization, synthesis and modeling. The empirical study included observation and analysis of pedagogical experience. The research is based on research conducted by various researchers in the field of developing dialogue of the arts in the education of primary school students. Sand animation, combining expressive means of various types of art, serves as the main means of developing musical-creative abilities among younger schoolchildren. Sand animation, with its multifaceted artistic possibilities, has a unique impact on students. Using the developing dialogue of various types of arts, including drawing, cinema, theater and music, in teaching younger schoolchildren, children gain knowledge that allows them to solve innovative problems, developing vivid images and creative thinking, which is reflected in the successful development of their musical-creative abilities. Supplementing lessons with visual aids, such as photographs, videos, diagrams, etc., further improves the learning and memorization process. The developing dialogue of various arts activates the child's imagination, abstract thinking and the need for musical-creative activity. The integration of artistic disciplines into sand animation effectively develops the musical-creative abilities of younger schoolchildren and promotes their creative self-expression.*

Keywords: *dialogue of arts, music, fine arts, pedagogical conditions, musical*

and creative abilities, learning, sand animation, primary school students, extracurricular activities.

Введение

Современное общество нуждается в людях, способных к активной творческой деятельности и нестандартному мышлению. Для этого необходимо создавать условия, раскрывающие музыкально-творческий потенциал каждого учащегося. Творчество – это не врожденный дар, а развиваемая способность, которая расцветает в благоприятной среде, особенно при раннем и продолжительном погружении в искусство.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в нем рассматривается песочная анимация как средство целостного развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности, а развивающий диалог различных видов искусств используется как педагогическое условие.

В статье подчеркивается уникальное влияние различных видов искусства, включая песочную анимацию, на когнитивные процессы и музыкально-творческое развитие. Развивающий диалог искусств на уроках песочной анимации во внеурочной деятельности, включающий в себя рисование, ДПИ, кино, театр и музыку, совершенствует внимание, воображение и когнитивные способности ребенка, создавая благоприятную среду для обучения.

Начальные школьные годы – ключевой период для развития музыкальности и творческого самовыражения. Младший школьный возраст характеризуется повышенной адаптируемостью нервной системы, жаждой знаний и готовностью взаимодействовать со сложной, мультимодальной средой. Современная педагогика все больше делает акцент на междисциплинарные подходы, устанавливая связи между различными видами искусства для развития творческих способностей, остроты эмоций и музыкальных способностей. Песочная анимация включает в себя синтез различных искусств и способствует диалогу между визуальным, музыкальным, драматическим и кинестетическим искусством, тем самым благоприятствуя развитию музыкально-творческих способностей детей младшего

школьного возраста.

Младшие классы – идеальное время для знакомства детей с красотой и художественным опытом. В этот период обострена чувствительность к форме, звуку, ритму, цвету и движению, а ум готов устанавливать прочные связи между эмоциями и интеллектом. Искусство, особенно синтезирующее различные формы, играет ключевую роль в этом развитии. Песочная анимация, например, отлично развивает музыкально-творческие способности, эстетическое восприятие и положительно влияет на нравственное воспитание. Она задействует одновременно множество каналов восприятия: осязание, зрение, пространственное осознание, чувство темпа и ритма, которые легко синхронизируются с музыкой. Создавая истории и настроения из песка, дети экспериментируют с текстурой, линией и движением, воплощая внутренние музыкальные импульсы в осязаемые формы. Это развивает богатое, эмпатичное и дисциплинированное внутреннее воображение. Поэтому с первых дней обучения важно культивировать музыкально-творческие задатки и закладывать основы музыкальной культуры.

Наиболее эффективно музыкально-творческие способности развиваются во внеурочной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет внеурочную деятельность как деятельность, способную создавать условия для развития личности, удовлетворения познавательных потребностей и творческих способностей учащихся.

Постановка проблемы

Б.Л. Яворский утверждал, что дети обладают врожденным целостным восприятием искусства, подчеркивая обогащающий эффект синтеза музыки, живописи и литературы на остроту восприятия и эмоциональное созревание. Д.Б. Кабалевский отмечал внутренние связи между литературой и другими видами художественного самовыражения, призывая педагогов развивать способность «видеть музыку» и «слышать живопись» в рамках педагогического процесса. В.В. Ванслов подчеркнул терминологическую общность музыки и живописи, отметив

такие общие понятия, как тон, ритм и цвет (Ванслов, 1983). С.П. Баранов исследовал влияние различных видов искусства на формирование целостного сознания учащихся. Э.Д. Критская подчеркивала гармоничное развитие личности через взаимодействие искусств и синтез художественного самовыражения.

На изучение развития личности через музыкально-художественную деятельность и через искусство оказали влияние такие ученые, как Е.А. Ермолинская, Д.Б. Кабалевский, И.Е. Кашекова, А.Ш. Мелик-Пашаев, В.А. Школяр (Школяр, 1999) и др. В свете происходящих изменений в системе общего образования музыкальное и художественное образование требует кардинальной корректировки, поскольку музыка и изобразительное искусство признаются универсальными инструментами духовного, нравственного и интеллектуального взросления ребенка. Однако в настоящее время в общеобразовательных школах предметам искусства уделяется очень мало времени, в связи с чем остается надежда на внеурочную деятельность (Осипенко, 2008; Хабибуллина, Еремеева, 2023). Как отмечают различные исследователи, взаимодействие с искусством положительно влияет на психические процессы, способствуя самосознанию, воображению и творческому развитию (Семенищева, 2011).

Вопросы исследования

1. Что такое развивающий диалог различных видов искусств?
2. Кто из исследователей затрагивал вопросы в области диалога искусств?
3. Как развивающий диалог различных видов искусств применяется в обучении песочной анимации младших школьников?

Цель исследования – изучить развивающий диалог различных видов искусств как педагогическое условие формирования музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста средствами песочной анимации.

Методы исследования

В данном исследовании использовались теоретические методы, включая анализ философской, психологической, педагогической и методологической

литературы, а также систематизацию, обобщение, синтез и моделирование. Эмпирическое исследование предполагало наблюдение и анализ педагогического опыта.

Результаты исследования

Развивающий диалог между различными видами искусств выступает в качестве важнейшего педагогического условия, рассматривая обучение не как изолированные предметы, а как непрерывную беседу. Такой подход побуждает нас рассматривать живопись, музыку, танцы и другие формы творческого самовыражения как активных участников совместного исследования. Когда образование воспринимает эти виды искусства как равноправные языки познания мира, учащиеся и преподаватели оказываются в пространстве, где идеи перетекают из одной формы в другую. Концепция, понятая с помощью одного средства, может быть пересмотрена, усовершенствована или обсуждена с помощью другого, расширяя творческие возможности и развивая критическое мышление благодаря межмодальному пониманию и сотрудничеству.

В данном случае классная комната выступает как мастерская для совместной работы, а не как пространство для пассивного просмотра, опираясь на философию образования, в которой приоритетное внимание уделяется обсуждению, исследованию и практическому творчеству. Под влиянием идей расширения прав и возможностей, диалогизма и конструктивистского обучения рассматриваемое педагогическое условие признает, что знания формируются в интерактивном режиме. Искусство с его разнообразной «грамматикой» – жестами, звуками, ритмами, метафорами – предлагает множество точек зрения для учащихся с разными взглядами, позиционируя их как активных участников, а не пассивных получателей информации.

Каждый вид искусства обладает уникальными способами передачи знаний. Изобразительное искусство фокусируется на восприятии через форму, цвет, тон; музыкальные формы воздействуют на память через время и образ; танец воплощает намерение в движении; литература передает опыт через язык. Педагогика, в которой используется развивающий диалог различных видов

искусств, учитывает эти различия, позволяя учащимся воплощать концепции в различных формах. Например, фотографическая концепция может стать звуковым ландшафтом, или сюжетная линия может быть воплощена в перформансе. Подобный процесс не просто аналогия, а перекрестное опыление, которое раскрывает новые идеи.

На практике применение развивающего диалога между различными видами искусств требует разработки учебных программ, которые объединяют различные виды искусства в едином исследовании.

Проанализировав исследования таких авторов, как Л.П. Айкина (Айкина, 2011), В.В. Алеев (Алеев, 2010), Л.В. Арзыбова (Арзыбова, 2005), Н.В. Боркина, Н.В. Новикова (Боркина, Новикова, 2014), В.В. Ванслов (Ванслов, 1983), А. Войнова (Войнова, 2014), Г.Н. Гаврилова (Гаврилова, 2010), М.В. Дуженко (Дуженко, 2004), Ю.О. Занимонец (Занимонец, 2012), Т.В. Згурская, О.Р. Пономарева (Згурская, Пономарева, 2018), Т.И. Калужникова (Калужникова, 2009), Т.И. Ланцова, А.Ю. Лалаян (Ланцова, Лалаян, 2020), Н.И. Никешина (Никешина, 2016), С.П. Осипенко (Осипенко, 2008), А.В. Полубоярова, О.О. Попова, С.В. Прасолова (Полубоярова, Попова, Прасолова, 2020), Л.Г. Савенкова (Савенкова, 2011), М.Г. Семенищева (Семенищева, 2011), Е. Травина (Травина, 2008), М.А. Фадеева (Фадеева, 2014), В.Ю. Хабибуллина, О.А. Еремеева (Хабибуллина, Еремеева, 2023), Ф. Шепард (Шепард, 2009), Л.В. Школяр (Школяр, 1999), можно отметить, что песочная анимация объединяет выразительные средства различных видов искусства, что позволяет развивать у младших школьников музыкально-творческие способности, художественное восприятие, используя развивающий диалог различных видов искусств (Левченков, 2018, 2024). Художественное восприятие по своей сути диалогично, что делает управление им ключевой методологической задачей. Понимание этого диалога обогащает понимание, формируя основу для музыкального и художественного образования на всех этапах.

Основываясь на работах в области диалога искусств, в том числе на трудах М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева и др., это исследование признает диалогическую

сущность искусства как фундаментальную. Искусство по своей сути диалогично, оно способствует пониманию и коммуникации. В рамках восприятия искусства как средства понимания реальности концепция развивающего диалога различных искусств находит отражение в исследованиях Р. Арнхайма, Б. Бернштейна, М. Бубера, В.Г. Маранцмана и других ученых, выявляющих специфику и взаимосвязи внутри искусств. Различные формы искусства благодаря своим особым художественным ресурсам и средам – словам, звукам, движениям, цветам и различным природным материалам – оказывают уникальное влияние на людей. Художественное восприятие в песочной анимации – это глубоко творческий познавательный процесс. Эффективность приобщения к искусству зависит от качества самого искусства, врожденных способностей человека, его духовной насыщенности и уровня художественного образования. По своей сути художественный синтез, который присущ песочной анимации, предполагает взаимодействие, интеграцию и комплексную взаимосвязь различных видов искусства и способствует нравственному, гуманистическому, музыкально-художественному, эстетическому развитию и образованию.

Развитие музыкально-творческих способностей у младших школьников с помощью песочной анимации требует комплексной образовательной стратегии, эффективно объединяющей различные художественные дисциплины, созданные необходимые педагогические условия, одним из которых является развивающий диалог искусств. Песочная анимация по сути представляет собой направление искусства, где авторы создают визуальные сюжеты в режиме реального времени с музыкальным сопровождением, используя специальный песок для нанесения на поверхность, которая излучает свет, а затем проецируется на экраны с помощью цифровых видеотехнологий (Войнова, 2014; Левченков, 2025; Полубоярова, Попова, Прасолова, 2020). Музыкально-творческие способности в обучении песочной анимации – это специфические качества, умения и навыки, формирующиеся при взаимодействии визуальных и слуховых видов искусств.

Понятие «музыкально-творческие способности в обучении песочной анимации» представляет собой многогранную концепцию, выходящую за рамки

традиционного понимания музыкального развития. Оно акцентирует внимание на уникальном явлении, возникающем на стыке двух, казалось бы, разных видов искусства: визуального, представленного завораживающим миром песочной анимации, и слухового, воплощенного в музыке.

Эти способности не просто набор отдельных навыков, а специфические качества, характерные для данного формата обучения. Они целенаправленно формируются и развиваются через глубокое и осмысленное взаимодействие визуального и слухового восприятия.

Музыкально-творческие способности в обучении песочной анимации – это целостная система, складывающаяся в результате активного, осознанного и креативного диалога между миром звуков и миром образов. Такая система позволяет ребенку:

- глубже воспринимать искусство;
- чувствовать его многогранность;
- находить новые оригинальные способы самовыражения.

Песочная анимация выступает в качестве мощного инструмента для раскрытия музыкально-творческого и творческого потенциала ребенка.

На протяжении всего учебного процесса преподаватели используют одно из педагогических условий – развивающий диалог различных видов искусств, неразрывно связанный с песочной анимацией. В него входят рисунок, живопись, декоративно-прикладное искусство, кино, театр, музыка и др. Подобная синергетическая интеграция особенно эффективна благодаря врожденной способности песочной анимации включать и гармонизировать выразительные приемы, присущие каждому из этих видов искусства, что способствует глубокому погружению и всестороннему творческому и музыкально-творческому опыту.

Рисование – основополагающий навык, на котором базируется как традиционное изобразительное искусство, так и динамичное искусство песочной анимации. Занимаясь рисованием, начинающие художники овладевают основными составляющими изобразительной грамотности: линиями, формами,

объемами, пропорциями, пространственными взаимоотношениями и точным расположением объектов в композиции.

В контексте песочной анимации такой навык находит практическое применение: учащиеся сначала оттачивают свои способности, создавая эскизы кадров на бумаге, а затем воплощают их в динамичные и привлекательные песочные композиции непосредственно на столе для световой анимации. Техника рисования играет незаменимую роль в создании кадров песочной анимации – она позволяет художникам передавать сложные цветовые схемы и тонкие тональные вариации с помощью монохроматической палитры. Этот уникальный метод побуждает младших школьников творчески подходить к решению задач, мотивируя их изучать инновационные способы использования оттенков и текстур для придания песочным композициям большей глубины и объемности.

Декоративно-прикладное искусство оказывает значительное влияние на песочную анимацию благодаря использованию стилизованных и упрощенных изображений объектов и сцен. Это полностью соответствует ее требованиям: способствует быстрому созданию образов и делает акцент на визуальном воздействии, а не на тщательной проработке деталей. В результате получается захватывающее визуальное представление, в котором суть предмета воплощается в легкодоступных и запоминающихся художественных образах.

Основные принципы кинематографического повествования составляют фундаментальную основу песочной анимации. Наряду с традиционными техниками анимации она требует тщательного планирования каждого кадра и плавного перехода к следующему. Убедительное повествование необходимо для поддержания вовлеченности зрителей: дети учатся структурировать свои рассказы с четким началом, убедительной кульминацией и логичным развитием сюжетной линии.

Театральные элементы обогащают презентационные аспекты песочной анимации и усиливают общее впечатление от просмотра. Имитируя театральную сцену, спектакль разворачивается перед глазами зрителей – это требует

вдумчивого подхода к оформлению сцены, размещению оборудования, точному исполнению и манере поведения артиста. Каждый театральный элемент тщательно продуман, чтобы создать целостное и привлекательное визуальное впечатление.

Музыкальная интеграция – важнейший аспект песочной анимации, обогащающий визуальное повествование звуковыми компонентами. Музыка (как инструментальная, так и вокальная) служит звуковым мостом, который усиливает эмоциональное воздействие песочной анимации и подчеркивает ее тематическую глубину. Учащиеся создают захватывающие мультимедийные представления, синхронизируя свои песочные анимации с музыкальными произведениями и превращая традиционные песни в очаровательные визуальные истории.

Опытно-экспериментальная проверка проводилась путем включения развивающего диалога различных видов искусств в обучение песочной анимации при развитии музыкально-творческих способностей младших школьников. В ходе наблюдений, осуществляемых на протяжении всего экспериментального периода, было отмечено, что интеграция диалоговых форм работы, основанных на взаимодействии различных направлений искусства, в процесс обучения, в частности при освоении песочной анимации, оказывала выраженное положительное воздействие. Это воздействие проявлялось не только в непосредственном обогащении музыкально-творческих навыков, но и в общем всестороннем развитии личности младших школьников. Иными словами, занятия, построенные на междисциплинарном подходе, с акцентом на искусствоведческий диалог способствовали более гармоничному и комплексному расцвету талантов ребенка.

Можно констатировать, что развивающий диалог различных видов искусств в обучении песочной анимации позволял положительно влиять на общее развитие музыкально-творческих способностей младших школьников. Применение развивающего диалога, объединяющего разнообразные художественные проявления, в рамках педагогической деятельности, а именно при работе с

песочной анимацией, является весьма перспективным методом. Он демонстрирует свою эффективность в стимулировании и гармонизации музыкально-творческого развития детей, а также способствует общему обогащению их эстетического восприятия и когнитивных способностей.

Результаты экспериментального исследования музыкально-творческих способностей младших школьников, которые состоят из нескольких показателей, представлены и апробированы в нескольких журналах из перечня ВАК. Например, аспекты мотивационно-ценностного критерия, демонстрирующие прогресс в музыкально-творческих способностях младших школьников под воздействием песочной анимации, были подробно освещены в статье, опубликованной в журнале «Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии» в 2026 году, том 15, выпуск 1, на страницах 56-67.

Аналогичным образом креативный критерий развития музыкально-творческих способностей младших школьников в процессе обучения песочной анимации был исследован и представлен в рамках экспериментальных данных в журнале «Журнал педагогических исследований» в 2026 году, выпуск 2, объем статьи составил 68-81.

Эмоциональная составляющая музыкально-творческих способностей учащихся младшего школьного возраста, развиваемая посредством песочной анимации, также стала предметом научного интереса и была представлена в журнале «Профессиональное образование в современном мире» в 2026 году, том 16, выпуск 2, на страницах 313-323.

Отдельное внимание было уделено рефлексивному критерию, отражающему изменения в музыкально-творческих способностях младших школьников при освоении песочной анимации. Результаты этого аспекта эксперимента были опубликованы в «Вестнике Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки» в 2026 году, выпуск 1.

В качестве наглядного примера рассмотрим групповой проект, в котором один ребенок исполняет патриотическую песню о России, а другой (художник-

исполнитель песочной анимации) создает синхронную песочную анимацию. Визуальное повествование осуществляется в режиме реального времени, непосредственно отражая текст песни и общее настроение посредством серии динамично разворачивающихся сцен: начиная с традиционных мотивов русского народного искусства, постепенно переходя к вызывающим воспоминания образам природы и знаковым архитектурным достопримечательностям и завершаясь символическими элементами. Все аспекты анимации тщательно синхронизированы с ритмом музыки и эмоциональным резонансом.

Синергия различных видов искусства значительно развивает внимание, когнитивные способности и воображение ребенка, а также создает позитивную эмоциональную и творческую атмосферу. Проведение занятий по песочной анимации с увлекательными дискуссиями о разных видах искусств позволяет детям получить необходимые знания для решения новых задач и эффективно подготавливает их к инновационным начинаниям. Увлекательный диалог искусств помогает детям представлять и создавать яркие мысленные образы, активизируя их музыкально-творческое воображение и интеллектуальные процессы.

Влияние художественного самовыражения распространяется и на самостоятельные занятия песочной анимацией. Благодаря описательному рассказу учителя дети создают мысленные представления об изображениях. Преподаватель в процессе выполнения песочной анимации и подготовки кадров помогает учащимся определить недостающие элементы, предложить возможные дополнения и объяснить их значимость (Левченков, 2016). Такой подход оптимизирует обучение и развитие: он побуждает учащихся создавать оригинальные произведения искусства на основе словесных описаний, а не копировать существующие изображения.

Настоятельно рекомендуется дополнять уроки песочной анимации разнообразными наглядными пособиями, которые могут включать:

- фотографии кадров песочной анимации в высоком разрешении;

- отрывки из видео;
- графические иллюстрации и линейные рисунки;
- последовательные схемы выполнения кадров;
- демонстрацию вживую преподавателем.

Визуальная поддержка помогает точно представить изображаемый предмет, выделить ключевые особенности, усиливает мыслительную активность и облегчает запоминание для практического применения. Например, может оказаться полезным представить схему, иллюстрирующую конструкцию птицы, животного и т. д. с использованием базовых форм.

Беседы с детьми в рамках развивающего диалога искусств должны включать анализ художественных произведений (кадров песочной анимации, линейных рисунков) с разных художественных точек зрения. Это подразумевает изучение:

- методов рисования (использование линий, пространственное представление, применение формы и размера, создание объема);
- принципов декоративного искусства (стилизация, изображение характерных черт, рендеринг объектов);
- кинематографических аспектов (содержание кадра, количество элементов и их соответствие сюжету);
- театральных элементов (организация сцены, выбор реквизита, размещение оборудования);
- музыкальных компонентов (соответствие темпу, ритму и тональности, потенциальное воздействие и соответствие сюжетной линии).

При выборе образовательных ресурсов для обучения песочной анимации следует руководствоваться следующими принципами:

- художественная и практическая значимость работ по песочной анимации;
- целостное эстетическое восприятие художественных образов;
- привлекательный контент;
- доступность учебного материала в зависимости от возраста детей.

В соответствии с целями обучения педагоги могут подготовить подходящие фрагменты песочной анимации для дискуссий по истории искусств. Демонстрация отрывков и вовлечение детей усилят их заинтересованность и повысят доверие к преподавателю.

Активное участие – неотъемлемая часть формирования учебного материала. Содержание должно стимулировать вовлеченность учащихся, а не простое наблюдение. Материал должен развивать изобретательность, критическое мышление и практическую деятельность, позволяя учащимся осваивать методы выполнения песочной анимации на практике. Доступность, соответствующая возрасту, имеет решающее значение при подборе учебного материала: он должен соответствовать этапам когнитивного, эмоционального и физического развития детей. Содержание должно способствовать росту, но при этом не вызывать чрезмерных трудностей.

Развивающий диалог различных видов искусств, в частности песочной анимации, служит педагогическим условием для формирования музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Развитие музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста через взаимодействие искусств (в т.ч. песочной анимации) основывается на подходе, рассматривающем междисциплинарное сотрудничество как ключевой фактор восприятия, интерпретации и выражения звука в визуальной форме. Песочная анимация в этом контексте не просто иллюстрация, а мультимодальная деятельность, активизирующая восприятие, эмоции, память и действия совместно с музыкальными элементами: ритмом, мелодией, тембром и динамикой.

Интеграция визуального и аудиального опыта в рамках диалога способствует развитию творческого музыкального мышления у детей, задействуя когнитивные и аффективные процессы, предоставляя множество точек входа для вовлечения и делая неосознанные музыкальные связи наглядными. На практике это проявляется через четыре взаимосвязанных механизма.

1. Межмодальный перенос: перевод музыкального события в рисунок акцентирует такие особенности, как контур и жесты, делая их более очевидными.
2. Диалогическое согласование: творческий процесс в рисунке и музыке происходит в социальном пространстве, где дети обсуждают, интерпретируют и обосновывают свои решения.
3. Воплощение и использование возможностей: создание линий, выбор тона для передачи тембра активизируют моторные и аффективные системы, укрепляя память о музыкальных паттернах.
4. Рефлексия на основе артефактов: готовые рисунки служат основой для обсуждения, оценки и переноса полученного опыта на другие музыкальные задачи.

Суть развивающего диалога различных видов искусств как педагогического условия предполагает обучение как живую коммуникативную практику, где значение формируется посредством непрерывного взаимодействия между различными формами выражения. При целенаправленном планировании, принципиальном педагогическом подходе и неизменной приверженности принципам равенства происходит осознанное понимание предмета. Одновременно развиваются грамотность, этическое чутье и способность к сотрудничеству – качества, необходимые для активного участия в стремительно меняющемся мире.

Цель не в замене традиционного обучения, а в его дополнении, расширении представлений о сущности обучения, способах получения знаний и тех, для кого в конечном итоге предназначено образование. Задача состоит не в том, чтобы отдать предпочтение одной форме грамотности перед другой, а в том, чтобы интегрировать их в демократическую практику обучения, уважающую разнообразие умов, сообществ и способов познания.

Заключение

В современном мире возрастает потребность в многогранных личностях, обладающих активной творческой позицией и способных к нешаблонному

мышлению. Поэтому важно создавать условия для развития музыкально-творческих способностей, потенциал которых заложен в каждом человеке.

Особую значимость в приобщении детей к миру прекрасного имеет начальный этап обучения в школе. Именно в этот период синтез искусств, ярко представленный в песочной анимации, становится мощным инструментом не только для развития музыкально-творческих задатков, но и для эстетического и нравственного воспитания, способствуя формированию внутреннего мира младших школьников.

Взаимодействие различных видов искусства активизирует детское воображение и абстрактное мышление, пробуждает потребность в музыкально-творческой и художественной деятельности, помогает осознать взаимосвязь искусств и раскрывает возможности творческого самовыражения. Песочная анимация объединяет разные художественные дисциплины, что эффективно развивает музыкально-творческие способности младших школьников и активизирует их самовыражение.

Теоретическая значимость работы заключается в осмыслении диалогической сущности искусства как фактора развития музыкально-творческих способностей. Практическая значимость состоит в разработке педагогических стратегий для включения песочной анимации в учебную программу, в частности по внеурочной деятельности. Предложенные подходы дают конкретные инструменты для развития творческих способностей учащихся.

Исследование показывает, что участие в художественных проектах улучшает когнитивные функции и помогает младшим школьникам стать всесторонне развитыми и творческими личностями.

Литература

1. Айкина, Л.П. (2011) Сущность и специфика творческих способностей младших школьников. *МНКО*, 2011, 5, 6-9.
2. Алеев, В.В. (2010) Метод междисциплинарных взаимодействий на уроках музыки. *Музыка в школе*, 2010, 6, 3-7.

3. Арзыбова, Л.В. (2005) Развитие восприятия музыки и образного мышления младших школьников в рамках вариативного подхода в музыкальной педагогике Д.Б. Кабалева. *Д.Б. Кабалевский и современность: проблемы и перспективы музыкального образования*. Воронеж: ВГПУ, 25-31.
4. Боркина, Н.В., Новикова, Н.В. (2014) Теоретическая модель развития опыта творческой деятельности младших школьников в процессе музыкальных занятий. *Вестник БГУ*, 2014, 4-1, 3-7.
5. Ванслов, В.В. (1983) Изобразительное искусство и музыка. Очерки. М.: Художник РСФСР.
6. Войнова, А. (2014) Песочное рисование. Ростов н/Д.: Феникс.
7. Гаврилова, Г.Н. (2010) Педагогические условия развития креативности у учащихся образовательной школы в процессе внеклассной работы. Автореферат дис. ... канд. пед. наук, Чебоксары, 23 с.
8. Дуженко, М.В. (2004) Особенности развития креативности детей младшего школьного возраста. Автор. дис. ... канд. психол. наук, Краснодар, 24 с.
9. Занимонец, Ю.О. (2012) Особенности интегрированных уроков музыки и изобразительного искусства. *Искусство. Все для учителя!* 2012, 11, 6-7.
10. Згурская, Т.В., Пономарева, О.Р. (2018) Рисование песком на световых столах как средство развития творческих способностей младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, 2018, 59-3, 303-306.
11. Калужникова, Т.И. (2009) Урбанистический звуковой пейзаж в сфере спонтанного интонационного самовыражения городского ребенка. *Проблемы музыкальной науки*, 2009, 2 (5), 26-32.
12. Ланцова, Т.И., Лалаян, А.Ю. (2020) Развитие творческих способностей младших школьников посредством цифровой среды на уроках музыки. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2020, 6, 1-10.
13. Левченков, В.В. (2016) Методы выполнения песочной анимации. *Наука и школа*, 2016, 3, 135-137.

14. Левченков, В.В. (2018) Песочная анимация как средство развития творческих способностей детей. *Ярославский педагогический вестник*, 2018, 3, 71-77.
15. Левченков, В.В. (2024) Песочная анимация как способ приобщения к искусству младших школьников в развитии музыкально-творческих способностей. *Молодежные исследования и инициативы в науке, образовании, культуре, политике: сборник материалов XIX Всероссийской молодежной научно-практической конференции*. Биробиджан, 483-488.
16. Левченков, В.В. (2025). Содержание этапов музыкально-анимационной деятельности младших школьников. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 2025, 1, 173-180.
17. Никешина, Н.И. (2016) Развитие креативности младших школьников на уроках музыки посредством педагогики искусства. Дис. ... канд. пед. наук, Воронеж, 212 с.
18. Осипенко, С.П. (2008) Динамика развития креативности младших школьников в творческих объединениях. Автор. дис. ... канд. психол. наук, М., 215 с.
19. Полубоярова, А.В., Попова, О.О., Прасолова, С.В. (2020) Комплект методических материалов к дополнительной общеобразовательной программе «Песочная анимация». СПб.: Измайловский.
20. Рубцов, А.А. (2021) Музыкально-компьютерные технологии в начальной общеобразовательной школе. *МНКО*, 2021, 4 (89), 272-275.
21. Савенкова, Л.Г. (2011) Воспитание человека в пространстве мира и культуры. Интеграция в педагогике искусства: монография. М.: МАГМУ – РАНХиГС.
22. Семенищева, М.Г. (2011) Педагогические условия взаимодействия видов искусств для эстетического развития младших школьников. *Наука и современность*, 2011, 12-2, 84-88.
23. Травина, Е. (2008) Творческое развитие учащихся на уроке музыки. *Искусство в школе*, 2008, 6, 78-80.

24. Фадеева, М.А. (2014) Формирование музыкального познания младших школьников через систему творческих заданий. *Экономика и социум*, 2014, 2-5 (11), 946-953.

25. Хабибуллина, В.Ю., Еремеева, О.А. (2023) Особенности организации внеурочной деятельности в условиях начальной школы. *Вестник науки*, 2023, 4 (61), 5, 188-192.

26. Шепард, Ф. (2009) Развивающая музыка. Мн.: Попурри.

27. Школяр, Л.В. (1999) Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе в системе развивающего обучения. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук, М., 43 с.



УДК 37

УРОВНЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С
СИСТЕМАМИ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Лукина А.С.

кандидат психологических наук,

начальник департамента психологии

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. В статье представлена теоретическая уровневая характеристика коммуникативной компетентности будущих педагогов в сфере взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом. Обоснована необходимость перехода от базовой цифровой грамотности к целенаправленному формированию комплексной компетенции, интегрирующей глубокие знания, продвинутые операциональные навыки и зрелую ценностно-смысловую позицию. Разработанная характеристика включает пять последовательных уровней сформированности компетенции: допороговый, начальный, базовый, продвинутый, экспертный, каждый из которых характеризуется специфическими индикаторами по трем интегрированным

критериям: когнитивно-рефлексивному, операционально-деятельностному и ценностно-смысловому. Модель обладает выраженным диагностическим потенциалом: позволяет осуществлять сочетанную количественно-качественную оценку и проектировать индивидуализированные траектории профессионального роста будущих педагогов. Подчеркнуто, что представленная модель носит теоретический характер и требует дальнейшей эмпирической верификации, однако уже на текущем этапе может служить научно-методической основой для модернизации педагогического образования в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, генеративный искусственный интеллект, уровневая модель, пятиуровневая шкала, профессиональная подготовка педагогов, критериальная диагностика, цифровизация образования.

LEVEL-BASED ASSESSMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN PROSPECTIVE TEACHERS WHEN INTERACTING 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, Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

k_katrina69@mail.ru

Annotation. *The article presents a theoretical tiered model of communicative*

competence for future educators in the field of interaction with generative artificial intelligence. The necessity of transitioning from basic digital literacy to the purposeful development of a comprehensive competence – integrating in-depth knowledge, advanced operational skills, and a mature value-based and meaning-oriented stance – is substantiated.

The developed model comprises five successive levels of competence formation: pre-threshold, introductory, basic, advanced, and expert. Each level is characterised by specific indicators across three integrated criteria: cognitive-reflexive, operational-activity-based, and value-meaning-oriented.

The model demonstrates significant diagnostic potential: it enables combined quantitative and qualitative assessment and facilitates the design of individualised trajectories for the professional growth of future educators. It is emphasised that the proposed model is of a theoretical nature and requires further empirical verification. However, even at the current stage, it can serve as a scientific and methodological foundation for the modernisation of teacher education in the context of digital transformation.

Keywords: *communicative competence, generative artificial intelligence, tiered model, five-level scale, teacher training, criteria-based diagnostics, digitalisation of education.*

Введение

В условиях стремительной цифровой трансформации образовательного пространства возникает объективная необходимость в разработке надежного диагностического инструментария для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов. Представляемая уровневая модель разработана в ответ на запрос системы образования на стандартизированную оценку готовности будущих педагогических кадров к эффективному и этически выверенному взаимодействию с системами генеративного искусственного интеллекта. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью перехода от стихийного освоения цифровых инструментов к целенаправленному формированию коммуникативной компетентности как интегративного качества

современного педагога.

Постановка проблемы

Цифровая трансформация системы образования, усиленная стремительным развитием технологий генеративного искусственного интеллекта, актуализирует фундаментальные вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров. Если ранее акцент делался на формировании базовой цифровой грамотности – умении работать с офисными приложениями, образовательными платформами и цифровыми ресурсами, то сегодня перед будущими педагогами встают качественно новые профессиональные вызовы. Генеративные ИИ-системы способны участвовать в когнитивно-коммуникативном взаимодействии с пользователем: генерировать учебные материалы, адаптировать контент, моделировать педагогические ситуации и оказывать интеллектуальную поддержку. Это требует от педагога не только операционных навыков, но и глубокого понимания природы, возможностей и ограничений данных технологий, а также сформированной ценностно-смысловой позиции в их использовании.

Анализ научной психолого-педагогической литературы и практики профессионального образования выявляет ряд противоречий:

- между запросом на дифференцированную диагностику уровня сформированности профессиональных компетенций в исследуемой области и отсутствием валидных уровневых моделей, позволяющих осуществлять как констатирующую, так и прогностическую оценку;
- между потенциалом персонализации профессионального развития и дефицитом методических инструментов для проектирования индивидуальных траекторий в контексте развития коммуникативной компетентности во взаимодействии с системами генеративного искусственного интеллекта.

Указанные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования: каково содержательное, критериальное и уровневое наполнение коммуникативной компетентности будущего педагога в сфере взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом, обеспечивающее научную

обоснованность ее диагностики и целенаправленного формирования в образовательном процессе?

Разрешение данной проблемы требует разработки теоретической уровневой модели, которая, с одной стороны, интегрирует когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой компоненты профессиональной компетентности, а с другой – предоставляет практико-ориентированный инструмент для диагностики, проектирования учебных курсов и сопровождения профессионального роста.

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 выстраивается характеристика уровней сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с генеративным ИИ.

Разработка уровневой модели осуществлялась на основе системно-деятельностного подхода, что позволило рассмотреть коммуникативную компетентность во взаимодействии с СГИИ как сложный, многоуровневый феномен. Исходной теоретической посылкой стало понимание того, что эффективность профессиональной деятельности педагога в условиях цифровизации определяется не только техническими умениями работы с интерфейсами, но и способностью к осознанному проектированию взаимодействия «человек – ИИ».

В исследовании использовались методы систематизации и сравнительно-сопоставительного анализа для структурирования критериев и индикаторов профессиональной компетентности в специфическом контексте взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом. Осуществлено конструктивное моделирование, в ходе которого была выстроена иерархическая структура компетенции с выделением трех содержательных компонентов (когнитивно-

рефлексивного, операционально-деятельностного и ценностно-смыслового) и последовательным описанием пяти уровней ее сформированности: допорогового, начального, базового, продвинутого и экспертного. Завершающим шагом стал логико-структурный анализ, обеспечивший проверку внутренней непротиворечивости, критериальной однозначности и практико-ориентированной применимости предложенной модели.

Указанный методологический комплекс позволил создать теоретико-методологический конструкт, обладающий достаточной операциональностью для дальнейшей эмпирической верификации, разработки диагностического инструментария и интеграции в программы подготовки педагогических кадров.

Результаты исследования

Модель строится на интеграции трех ключевых критериев, образующих содержательное ядро диагностируемой компетенции. Когнитивно-рефлексивный критерий позволяет оценить глубину понимания педагогом природы и ограничений генеративного ИИ. Операционально-деятельностный критерий направлен на диагностику практических умений организации эффективного взаимодействия с системой. Ценностно-смысловой критерий обеспечивает оценку этических и профессиональных ориентиров, определяющих целеполагание в использовании технологий.

Центральным элементом методологии стало проектирование пятиуровневой шкалы оценки, основанной на принципе симметричного распределения компетенций относительно нормативного базового уровня. Такой подход позволяет не только констатировать достижение или недостижение профессионального уровня, но и дифференцировать степень выраженности компетенции в обе стороны от нормативного значения.

Базовый уровень (уровень 3) был определен как точка отсчета, соответствующая минимально необходимому и достаточному уровню владения компетенцией для осуществления профессиональной деятельности в стандартных условиях. Данный уровень характеризуется осознанным использованием технологий при сохранении ведущей роли педагога в

образовательном процессе.

Нисходящая ветвь шкалы включает два уровня: начальный (уровень 2) и допороговый (уровень 1). Начальный уровень отражает этап становления компетенции, когда будущий педагог демонстрирует отдельные элементы осознанного взаимодействия с СГИИ, но не достигает целостности в их применении. Допороговый уровень характеризуется системной неготовностью к профессиональному использованию технологий, наличием устойчивых дефицитов во всех компонентах компетенции.

Восходящая ветвь шкалы состоит из продвинутого (уровень 4) и экспертного (уровень 5) уровней. Продвинутый уровень предполагает свободное владение технологиями взаимодействия с СГИИ и способность к их творческой адаптации под различные педагогические задачи. Экспертный уровень характеризуется трансформацией компетенции в личностное качество, когда взаимодействие с искусственным интеллектом становится неотъемлемым элементом профессиональной идентичности и инструментом преобразования образовательной практики.

Представим уровневую характеристику сформированности коммуникативной компетентности у будущих педагогов в области взаимодействия с системами генеративного ИИ в современной коммуникационной среде.

Уровень 1. Допороговый

Когнитивно-рефлексивный компонент характеризуется фрагментарными, несистематизированными представлениями о природе и функциональных возможностях генеративного искусственного интеллекта. Студенты демонстрируют смешение технологических и антропоморфных характеристик, приписывая системе качества сознательного субъекта – способность к интенциональным действиям, эмоциональным реакциям, личностным предпочтениям. Отсутствует понимание вероятностной основы генерации контента, механизмов обучения моделей на больших данных, принципов трансформации входных запросов в выходные последовательности. Рефлексия

собственных действий в процессе взаимодействия с системой не осуществляется, критическое осмысление результатов подменяется спонтанными эмоциональными реакциями – разочарованием при получении нерелевантных ответов или некритичным восторгом от формального соответствия ожиданиям. Процессы планирования взаимодействия отсутствуют, целеполагание носит ситуативный характер. Понимание границ применимости технологии ограничивается интуитивными догадками, не подкрепленными содержательным анализом возможностей и ограничений системы.

Операционально-деятельностный компонент проявляется в единичных, несистематических попытках взаимодействия с системой генеративного ИИ через примитивные, неструктурированные запросы, лишенные необходимого контекста и параметрических ограничений. Формулировки запросов носят бытовой характер, не учитывают специфику педагогических задач, отсутствует использование профессиональной терминологии и предметной специфики. Навыки верификации полученных результатов отсутствуют – студенты либо безоговорочно принимают сгенерированный контент, либо полностью отвергают его ценность при малейшем несоответствии ожиданиям. Процессы интеграции полученных материалов в учебный процесс не осуществляются, отсутствуют элементарные навыки адаптации контента под конкретные педагогические условия. При столкновении с техническими трудностями или содержательными несоответствиями студенты демонстрируют пассивную позицию, прекращая дальнейшие попытки продуктивного взаимодействия с системой.

Ценностно-смысловой компонент отражает отсутствие осознания профессиональной значимости владения технологиями искусственного интеллекта для будущей педагогической деятельности. Преобладают потребительские установки, характеризующиеся восприятием технологии как модного аксессуара или развлечения, либо скептические позиции, отрицающие ценность ИИ для образовательного процесса. Этические аспекты использования генерируемого контента не учитываются, отсутствует понимание вопросов

авторского права, академической добросовестности, ответственности за распространение информации. Не сформирована позиция по отношению к роли технологий в образовании, отсутствует рефлексия потенциальных возможностей и рисков цифровой трансформации педагогической деятельности.

Уровень 2. Начальный

Когнитивно-рефлексивный компонент демонстрирует переход к формированию базовых, хотя еще поверхностных, представлений о принципах работы систем генеративного ИИ. Студенты начинают понимать отличие искусственного интеллекта от человеческого сознания, опосредованный характер взаимодействия с алгоритмом. Появляются первые элементы планирования взаимодействия – формулирование общей цели запроса, определение примерных параметров ожидаемого результата, однако эти процессы не носят системного характера и не учитывают всего многообразия факторов педагогической ситуации. Рефлексия осуществляется эпизодически и касается преимущественно технических аспектов взаимодействия – скорости получения ответа, формального соответствия запросу без углубления в содержательный анализ качества контента. Начинают формироваться представления о границах применимости технологии, основанные на личном эмпирическом опыте, но не подкрепленные теоретическими знаниями.

Операционально-деятельностный компонент характеризуется способностью формулировать простые, но уже содержащие элементы контекстуализации запросы. Студенты начинают указывать отдельные параметры – предметную область, возраст целевой аудитории, формат ожидаемого результата, однако эти указания носят фрагментарный характер. Осваиваются базовые операции итеративного уточнения – возможность запроса дополнительной информации, уточнения формулировок, простейшей коррекции полученных результатов. Начинает осуществляться выборочная проверка полученных данных через сравнение с известными фактами, однако верификация носит случайный, несистемный характер. Попытки адаптации контента ограничены незначительными правками – исправлением очевидных

ошибок, изменением формата представления без содержательной переработки материала. Процессы интеграции с другими образовательными ресурсами отсутствуют или носят хаотичный характер.

Ценностно-смысловой компонент отражает начальный этап формирования профессионального отношения к технологиям искусственного интеллекта. Понимание ценности связывается преимущественно с утилитарными задачами – возможностью экономии времени, упрощения подготовки материалов, автоматизации рутинных операций. Начинают формироваться элементы этической рефлексии – осознание необходимости проверки информации, понимание проблем плагиата, однако эти представления не интегрированы в целостное профессиональное мировоззрение. Ответственность за качество контента осознается частично, сохраняется тенденция к перекладыванию ответственности на алгоритм. Постепенно формируется понимание вспомогательной роли технологий в образовательном процессе, однако глубинные вопросы цифровой трансформации педагогики остаются за рамками рефлексии.

Уровень 3. Базовый

Когнитивно-рефлексивный компонент достигает уровня комплексного, в некоторых случаях – системного понимания возможностей и ограничений генеративного ИИ. Будущие педагоги демонстрируют осознание вероятностной природы генерации контента, понимание зависимости результатов от качества запрашиваемых данных, релевантности формулировок промптов. Они осознанно планируют процесс взаимодействия, формулируя четкие цели, определяя критерии успешности, прогнозируя потенциальные риски и пути их минимизации. Осуществляют постоянный мониторинг соответствия результатов поставленным задачам через систему содержательных критериев – научной достоверности, педагогической целесообразности, возрастной адекватности. Способны определять границы целесообразности применения технологий через анализ сложности поставленной задачи, требований к качеству результата, наличия альтернативных методов решения. Представлены метакогнитивные

навыки – способность анализировать собственные когнитивные стратегии, оптимизировать процессы взаимодействия с системой.

Операционально-деятельностный компонент характеризуется свободным владением базовыми техниками промпт-инжиниринга. Будущие педагоги эффективно используют контекстуализацию запросов через указание предметной специфики, характеристик аудитории, целевых ориентиров деятельности. Применяют параметризацию через задание формата вывода, объема текста, стилистических особенностей, структурных требований. Систематически осуществляют верификацию контента через выявление фактических ошибок, логических противоречий, смысловых несоответствий, используя для этого другие источники информации и методы сравнительного анализа. Успешно адаптируют материалы для решения конкретных педагогических задач через переработку содержания, изменение сложности, добавление примеров и иллюстраций. Начинают осваивать возможности технической интеграции с другими образовательными ресурсами – цифровыми платформами, мультимедийными материалами, традиционными дидактическими средствами.

Ценностно-смысловой компонент отражает сформированное понимание роли искусственного интеллекта как инструмента оптимизации педагогического труда. Студенты активно формируют собственную профессионально-этическую позицию, основанную на принципах научной достоверности, педагогической целесообразности, антропоцентрической направленности образования. Понимают важность сохранения ведущей роли педагога в образовательном процессе, необходимость содержательного и ценностного наполнения искусственно сгенерированных материалов. Осознанно следуют принципам академической добросовестности – осуществляют цитирование источников, указывают соавторство с ИИ там, где это необходимо, принимают ответственность за конечное качество образовательного контента. Начинается осознание социально-философских аспектов цифровизации образования, формируется личностная позиция по отношению к технологическим

трансформациям в педагогике.

Уровень 4. Продвинутый

Когнитивно-рефлексивный компонент демонстрирует глубокое, структурированное понимание архитектурных особенностей различных моделей генеративного ИИ, их сильных и слабых сторон в контексте решения педагогических задач. Студенты критически оценивают потенциал разных систем для решения специфических образовательных проблем, осуществляют осознанный выбор инструментов в зависимости от характера деятельности. Проектируют сложные, многоуровневые сценарии взаимодействия, предусматривающие множественные итерации, ветвление диалога, интеграцию результатов различных запросов. Рефлексия выходит на мета-уровень – анализируются не только конкретные результаты взаимодействия, но и стратегии организации деятельности, эффективность когнитивных моделей, процессы принятия профессиональных решений. Формируется способность к прогнозированию развития технологий, оценке их перспектив для трансформации образовательных практик.

Операционально-деятельностный компонент характеризуется владением продвинутыми техниками диалогового взаимодействия с системами генеративного ИИ. Будущие педагоги эффективно используют ролевое моделирование, сложные параметрические ограничения, контекстуальные сценарии, цепочки связанных запросов. Осуществляют комплексный, многоаспектный анализ контента, включая выявление скрытых предубеждений, ценностных установок, культурных стереотипов, идеологических составляющих. Создают интегрированные учебные материалы, органично сочетающие генерируемый контент с другими образовательными ресурсами – видео, интерактивными заданиями, внешними базами данных. Разрабатывают авторские методики использования технологий для решения нестандартных педагогических задач, создания инновационных образовательных продуктов, проектирования новых форматов учебной деятельности.

Ценностно-смысловой компонент отражает переход к рассмотрению

искусственного интеллекта как катализатора педагогического творчества и средства персонификации обучения. Студенты демонстрируют сформированную гуманистическую позицию по отношению к цифровизации образования, основанную на принципах антропоцентричности, развития человеческого потенциала, сохранения духовно-нравственных ориентиров. Активно транслируют коллегам принципы этического и педагогически целесообразного использования технологий, участвуют в обсуждении профессионально важных качеств, профессиональных стандартов и нормативных документов. Формируется целостное мировоззрение, интегрирующее технологические возможности с фундаментальными ценностями образования, осознается роль педагога как посредника между технологическим прогрессом и человеческим развитием.

Уровень 5. Экспертный

Когнитивно-рефлексивный компонент характеризуется способностью к осуществлению сравнительного анализа различных платформ генеративного искусственного интеллекта и их дидактического потенциала. Будущие педагоги демонстрируют глубокое понимание технических аспектов работы систем, их образовательных возможностей и ограничений, перспектив дальнейшего развития. Проектируют инновационные модели интеграции технологий в образовательный процесс, создают авторские методики организации взаимодействия «человек – ИИ» в педагогических целях. Рефлексия охватывает широкий спектр социокультурных и философских аспектов данного взаимодействия в образовании – вопросы цифровой антропологии, этики искусственного интеллекта, трансформации познавательных процессов. Формируется способность к критическому осмыслению парадигмальных изменений в образовании под влиянием технологий, прогнозированию долгосрочных последствий цифровой трансформации.

Операционально-деятельностный компонент достигает уровня создания сложных, многоуровневых систем взаимодействия с несколькими системами генеративного ИИ одновременно. Будущие педагоги разрабатывают и реализуют

оригинальные методики использования технологий для решения исследовательских педагогических задач, создания инновационных образовательных сред, проектирования перспективных моделей обучения. Осуществляют комплексное методическое сопровождение процессов внедрения ИИ в образовательную практику – разработку рекомендаций, проведение тренингов, создание учебных материалов. Демонстрируют способность к созданию интегративных образовательных продуктов, сочетающих возможности различных технологических платформ, традиционных дидактических средств, инновационных педагогических подходов.

Ценностно-смысловой компонент отражает органичную интеграцию технологий в профессиональную идентичность будущего педагога. Студенты иницируют и реализуют проекты по преобразованию образовательной среды на основе возможностей искусственного интеллекта, демонстрируют лидерские качества в продвижении цифровых инноваций. Вносят осознанный вклад в формирование профессиональных стандартов и этических норм использования современных технологий в педагогической деятельности. Сформирована целостная гуманистическая позиция, в которой технологические возможности подчинены задачам развития человеческой личности, сохранения культурных традиций, укрепления нравственных основ образования. Проявляется способность к вербализации и защите ценностных ориентиров цифровой педагогики в профессиональном сообществе и общественном пространстве.

Обобщенная характеристика проявлений коммуникативной компетентности во взаимодействии с системами ГИИ представлена в таблице.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Таблица – Характеристика уровней коммуникативной компетентности будущих педагогов в современной коммуникационной среде

Компетенция	Уровни проявления				
	доуровневый	начальный	базовый	продвинутый	экспертный
Коммуникативная в современной коммуникационной среде (навыки когнитивного коммуникативного взаимодействия с системами генеративного искусственного интеллекта)	Фрагментарные знания о природе ГИИ с антропоморфными представлениями. Отсутствие понимания вероятностной основы генерации контента. Ситуативное целеполагание без планирования и рефлексии. Примитивные неструктури-	Базовое понимание принципов работы ГИИ, элементы ситуативного планирования. Рефлексия ограничивается техническими аспектами взаимодействия. Границы применимости определяются эмпирически. Простые контекстуализи-	Системное понимание возможностей и ограничений ГИИ. Осознанное планирование взаимодействия с прогнозированием рисков. Постоянный мониторинг результатов по критериям научной достоверности и педагогической целесообразности.	Глубокое понимание архитектурных особенностей различных моделей ГИИ. Критический выбор инструментов под конкретные педагогические задачи. Проектирование сложных сценариев взаимодействия с	Сравнительный анализ платформ ГИИ и их дидактического потенциала. Глубокое понимание технических аспектов и перспектив развития. Проектирование инновационных моделей интеграции технологий.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

рованные запросы без контекста. Отсутствие верификации и адаптации контента. Пассивная позиция при трудностях. Отсутствие осознания профессиональной значимости ИИ. Потребительские или скептические установки. Игнорирование этических аспектов	рованные запросы с фрагментарными параметрами. Освоены базовые операции итеративного уточнения. Выборочная верификация без системы. Адаптация сводится к минимальным правкам. Утилитарное восприятие ИИ как инструмента оптимизации. Начатки этической	Развитие метакогнитивных навыков. Свободное владение базовыми техниками промпт-инжиниринга с контекстуализацией и параметризацией. Системная верификация контента через множественные источники. Успешная адаптация материалов под педагогические задачи. Начало	множественными итерациями. Метарефлексия стратегий организации деятельности. Владение продвинутыми техниками диалогового взаимодействия. Комплексный анализ контента на наличие скрытых предубеждений и стереотипов. Создание интегрированных	Рефлексия социокультурных и философских аспектов взаимодействия. Создание многоуровневых систем взаимодействия с несколькими ИИ. Разработка оригинальных методик для исследовательских задач. Комплексное методическое сопровождение внедрения ИИ.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

	использования. Ключевые характеристики: • Антропоморфное восприятие ИИ • Хаотичные попытки взаимодействия • Отсутствие критической оценки результатов • Несформированность профессиональной позиции	рефлексии. Ответственность разделяется с алгоритмом. Понимание вспомогательной роли технологий. Ключевые характеристики: • Эпизодическое планирование взаимодействия • Фрагментарная контекстуализация запросов • Выборочная верификация результатов	интеграции с другими образовательными ресурсами. Сформированное понимание ИИ как инструмента оптимизации. Активная профессионально-этическая позиция. Соблюдение принципов академической добросовестности. Принятие ответственности за конечное качество контента.	учебных материалов. Разработка авторских методик использования ИИ. Восприятие ИИ как катализатора педагогического творчества. Сформированная гуманистическая позиция по цифровизации. Активная трансляция принципов этического	Создание интегративных образовательных продуктов. Органичная интеграция технологий в профессиональную идентичность. Лидерство в реализации цифровых преобразований. Участие в формировании профессиональных стандартов. Целостная

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

	• Уклонение от преодоления трудностей	• Утилитарная мотивация использования • Частичное принятие ответственности	Осознание ведущей роли педагога. Ключевые характеристики: • Системное планирование и мониторинг • Техники контекстуализированного промпт-инжиниринга • Многоаспектная верификация контента • Осознанная этическая позиция • Ответственность за	использования технологий. Целостное мировоззрение, интегрирующее технологии и ценности образования. Ключевые характеристики: • Стратегический выбор моделей ГИИ под задачи • Проектирование сложных диалоговых сценариев	гуманистическая позиция, подчиняющая технологии развитию личности. Ключевые характеристики: • Экспертный сравнительный анализ образовательных платформ • Проектирование инновационных моделей «человек – ИИ»

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

			образовательный результат	• Анализ на скрытые предубеждения и стереотипы • Создание интегрированных образовательных продуктов • Активная позиция в формировании этических стандартов	• Создание многоагентных систем взаимодействия • Лидерство в цифровой трансформации образования • Вербализация ценностных ориентиров цифровой педагогики

Заключение

Представленная уровневая характеристика является теоретической моделью, требующей дальнейшей эмпирической верификации и апробации в процессе подготовки будущих педагогов. Однако уже сейчас она может служить основой для проектирования учебных курсов, тренингов и диагностических процедур, направленных на целенаправленное формирование данной ключевой компетенции. Становится очевидным, что подготовка педагога двадцать первого века невозможна без целенаправленного развития у него не просто цифровой грамотности, а именно коммуникативной компетентности в области взаимодействия с системами генеративного искусственного интеллекта, интегрирующей в себе глубокие знания, продвинутые операциональные навыки и зрелую ценностно-смысловую позицию.

Разработанная уровневая характеристика обладает значительным диагностическим потенциалом благодаря нескольким ключевым особенностям. Во-первых, она позволяет осуществлять не только констатирующую, но и прогностическую оценку, определяя зоны ближайшего развития профессиональной компетентности. Во-вторых, модель обеспечивает возможность количественной обработки результатов при сохранении качественной специфики каждого уровня. Важным преимуществом предложенной структуры является ее способность служить основой для разработки индивидуализированных траекторий профессионального развития. Определение текущего уровня компетенции позволяет выстраивать адресные программы повышения квалификации, направленные на преодоление конкретных дефицитов и развитие сильных сторон.

Модель также обладает значительным методическим потенциалом, поскольку может служить основой для создания стандартизированных диагностических материалов, включающих кейсовые задания, методы наблюдения и анализа продуктов профессиональной деятельности. Критериальная база модели обеспечивает однозначность интерпретации результатов и сопоставимость данных различных образовательных организаций.

Литература

1. Абдурахманов, Р.А., Алдашева, А.А., Бабий, Л.В. и др. (2021) Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества. Тверь: Тверской государственный университет.
2. Белавина, Ю.Ю., Гольменко, А.Д., Гороховцева, А.А. и др. (2025) Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика: Коллективная монография. М.: Тверской государственный университет.
3. Долгова, В.И., Мельник, Е.В., Карахан, Н. (2015) Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 2015, 31, 81-85.
4. Кашапов, М.М. (2021) Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта. *Методология современной психологии*, 2021, 14, 35-46.
5. Кашапов, М.М. (2001) Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, 2001, 1, 121-131.
6. Кашапов, М.М., Лукина, А.С. (2020) К вопросу структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. *Ананьевские чтения-2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития: материалы Международной научной конференции*. СПб., 262-263.
7. Лукина, А.С. (2019) Многомерная модель структуры конфликтной компетентности руководителя на субсистемном уровне ее организации. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 2019, 3(48), 227-233.
8. Любченко, О.А., Львова, А.С. (2015) Модульное построение практико-ориентированной подготовки педагога. *Гуманитарные и социальные науки*, 2015, 4, 127-134.
9. Осипова, Т.Ю. (2020) Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза. Автореф. дис. ... канд. психол. наук, Томск, 24 с.

10. Савенков, А.И., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В. и др. (2025) Меморандум. *Hominum*, 2025, 3(19), 1-19.
11. Савенков, А.И., Карпова, С.И., Поставнев, В.М. и др. (2024) Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде. М.: Перо.
12. Савенков, А.И. (2019) Педагогика. Исследовательский подход: в 2 частях: учебник и практикум для академического бакалавриата. Часть 1. М.: ЮРАЙТ.
13. Савинова, Т.В., Вдовина, Н.А., Терентьева, М.В. (2022) Развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования. *Казанский педагогический журнал*, 2022, 5, 192-198.
14. Фрумин, И.Д., Добрякова, М.С., Баранников, К.А., Реморенко, И.М. (2018) Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. М.: НИУ ВШЭ.
15. Холодная, М.А. (2022) Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер.



УДК 378.046.4

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПО ПРОБЛЕМЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
В ВУЗЕ

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

Львова А.С.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

lvovaa@mgpu.ru

Ганичева А.Н.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ganichevaan@mgpu.ru

Шукина С.Е.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

shukshinase@mgpu.ru

Фортунатов А.А.

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

fortunatovaa@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлен анализ результатов анкетирования слушателей после прохождения курсов переподготовки профессорско-преподавательского состава Московского городского педагогического университета по программе «Технологии работы тьютора в рамках реализации программ бакалавриата по модели гибких образовательных траекторий «2+3». Авторами дана оценка эффективности программы, намечены пути ее обновления и дополнения; сделан вывод об особенностях тьюторства в современном российском образовании.

Ключевые слова: программа дополнительного образования, тьютор, технология тьюторского сопровождения.

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE QUALIFICATION PROGRAM ON TUTORING SUPPORT AT A UNIVERSITY

Lyubchenko O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

lyubchenkooa@mgpu.ru

Lvova A.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

lvovaa@mgpu.ru

Ganicheva A.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

ganichevaan@mgpu.ru

Shukshina S.E.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

shukshinase@mgpu.ru

Fortunatov A.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City Pedagogical University

Moscow

fortunatovaa@mgpu.ru

Annotation. *Pedagogical University entitled "Tutor's Work Technologies in the Framework of the Implementation of Bachelor's Degree Programs Based on the 2+3 Model of Flexible Educational Paths." The authors evaluate the effectiveness of the program, identify ways to update and enhance it, and conclude on the specific features of tutoring in modern Russian education.*

Keywords: *additional education program, tutor, tutor support technology.*

Введение

Потребность и значимость тьюторского сопровождения в последние годы растут в связи с необходимостью перехода к вариативности и индивидуализации образовательного процесса по модели гибких образовательных траекторий «2+3». Тьюторство в современном образовании имеет особую педагогическую позицию и специфическую организационную структуру, что актуализирует потребность в разработке и реализации программ дополнительного образования по проблеме тьюторского сопровождения в вузе.

Тьюторская деятельность в институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета имеет свою историю становления и развития, первичная модель которой начала складываться с 2017 года. Настоящий этап тьюторской деятельности в ИППО представлен уже отдельным рабочим инструментом (тьюторским корпусом), в состав которого входят заместители директора института, начальник департамента обеспечения образовательного процесса ИППО, руководитель тьюторского корпуса и тьюторы — педагогические работники из числа профессорско-преподавательского состава.

Деятельность тьюторского корпуса института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ осуществляется в соответствии с Приказом ГАОУ ВО МГПУ от 01.11.2024 года № 829 общ. «Об утверждении Положения о тьюторском корпусе», а также Уставом Университета; нормативными правовыми актами Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Департамента образования и науки города Москвы и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации.

К основным задачам тьюторского корпуса относятся задачи, связанные с сопровождением студентов по следующим направлениям образовательной и воспитательной работы: изучение вариативного компонента ООП; осуществление исследовательской и проектной деятельности за рамками ООП; выполнение общественных поручений и осуществление волонтерской деятельности; участие в профессиональных конкурсах, олимпиадах,

стипендиальных проектах, программах академической мобильности; обучение на программах дополнительного образования.

Постановка проблемы

Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, в котором успешно реализуется деятельность тьюторского корпуса и накоплен достаточный опыт, в сентябре-октябре 2025 года провел для сотрудников университета курсы повышения квалификации по проблеме тьюторского сопровождения студентов в условиях вузовского обучения.

Программа дополнительного образования «Технологии работы тьютора в рамках реализации программ бакалавриата по модели гибких образовательных траекторий «2+3» рассчитана на 16 часов и состоит из 5 разделов:

1. История становления и развития тьюторской деятельности.
2. Индивидуальные различия личности как основа тьюторского сопровождения обучающихся.
3. Педагогические технологии деятельности современного тьютора.
4. Критерии оценки эффективности педагогических технологий деятельности тьютора.
5. Тьюторское сопровождение обучающихся в условиях взаимодействия различных организаций мегаполиса.

Целью реализации данной программы является совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области технологии работы тьютора в рамках реализации программ бакалавриата по модели гибких образовательных траекторий «2+3».

В процессе реализации программы основное внимание было уделено содержательной характеристике направлений взаимодействия в системе «тьютор – студент» в контексте проблемы подготовки обучающихся к последовательному прохождению процедур независимой оценки компетенций в течение всего периода обучения в вузе. Были раскрыты цели, задачи, функции, виды деятельности тьютора в процессе построения продуктивного взаимодействия со студентами, которое проходит через ряд последовательных и

взаимосвязанных этапов: пропедевтический, организационно-деятельностный и оценочно-результативный/рефлексивный.

Рефлексия студентом образовательных результатов, полученных в процессе прохождения этапов независимой оценки компетенций, построение и реализация индивидуального плана развития с учетом выявленных достижений и дефицитов обозначены как перспективные задачи тьюторского корпуса, методологические и методические подходы к решению которых разрабатываются и апробируются в настоящее время.

Слушателям курсов повышения квалификации были представлены на обсуждение некоторые рефлексивные технологии и методики работы. И, конечно, разработчикам было полезно получить обратную связь от преподавателей, проходивших обучение по данной программе, чтобы понимать, насколько накопленный опыт, высказанные идеи и анонсированные формы и методы работы нашли понимание и отклик.

Оценка результатов прохождения слушателями курсов повышения квалификации в рамках дополнительного профессионального образования является традиционным, логичным завершением образовательного контента, дающим организаторам обратную связь. Это позволяет не только оценить эффективность обучения и зафиксировать успешное прохождение программы, но и выявить основные направления обновления содержания программы и усовершенствования технологий ее реализации.

Вопросы исследования

Современная система высшего образования находится в состоянии перманентной трансформации, основанной на процессах глобализации, цифровизации и смещения парадигмы в сторону студентоцентрированности. В данных условиях ключевым вызовом для вузов становится не только модернизация образовательного процесса, но и обеспечение комплексной поддержки студента на всех этапах его профессионального и личностного становления. Именно поэтому возникает насущная потребность в создании эффективной системы тьюторского сопровождения, которая становится

стержневым элементом образовательной экосистемы университета, напрямую влияет на академическую успеваемость, удовлетворенность обучением, профессиональную идентификацию и в конечном итоге на конкурентоспособность образовательной организации (Adams and est., 2024; Ghenghesh, 2018; Grey, Osborne, 2020; McFarlane, 2016).

Системный анализ научно-методической литературы по проблемам тьюторского сопровождения обучающихся выявил многообразие подходов к трактовке содержания основных функций тьюторов. В современных научных исследованиях, посвященных деятельности тьютора, выделяются разнообразные функции. Р.Р. Гасанова соотносит функции тьютора с коучингом (Гасанова, 2015). В.А. Углев и Т.М. Ковалева видят основную функцию в консультировании студентов, их психологической поддержке и рефлексии (Углев, Ковалева, 2014). Е.А. Челнокова, Р.Б. Набиев считают адаптационную функцию основной, создающей оптимальные условия для адаптации и саморазвития личности студента (Челнокова, Набиев, 2015).

Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща отмечают, что запрос на тьюторское сопровождение оформился как со стороны общества, так и со стороны самого обучающегося и представителей педагогического сообщества. Сохраняя этимологический смысл термина «сопровождение», авторы трактуют тьюторское сопровождение как движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта (рядом с тьюторантом), разрабатывающего и реализующего свою персональную индивидуальную образовательную программу (Ковалева, Кобыща, 2012). Таким образом, современный тьютор осуществляет навигацию возможных путей личностного и профессионального самоопределения, оказывая помощь и поддержку.

Е.А. Романова, анализируя практику тьюторской деятельности в вузе, отмечает ее многофункциональность и отсутствие четко заданных критериев работы, что во многом осложняет понимание и оценку компетенций тьюторской деятельности. Автор приходит к выводу, что реализация тьюторства в практике высшей школы сильно упрощена (Романова, 2017).

Вместе с тем тьюторство в современном вузе становится все более востребованным и определяется А.С. Львовой и О.А. Любченко как значимая и особым образом организованная «педагогическая позиция» (Львова, Любченко, 2016). Функции современного тьютора в вузе разнообразны и представляют собой систему мер образовательного, воспитательного и развивающего характера, которые помогают «управлять индивидуальной траекторией развития студента в вузе» (Ерофеева, Мелекесов, Чикова, 2015, с. 101).

Результаты исследования

Реализация программы дополнительного образования «Технологии работы тьютора в рамках реализации программ бакалавриата по модели гибких образовательных траекторий «2+3» предусматривала обучение в дистанционном формате: ознакомление с видеоконтентом (цикл видеолекций) и участие в практических занятиях, где были рассмотрены виды и формы представления индивидуальных заданий по курсу с размещением их на платформе «Сферум». По результатам прохождения курсов повышения квалификации по вопросам технологий работы тьютора было проведено анкетирование.

В анкетировании приняли участие 164 респондента. Отвечая на первый вопрос об актуальности тематики курсов повышения квалификации:

- 36,6% опрошенных считают проблематику курсов «остро актуальной»;
- 60,4 % – «в целом актуальной»;
- 3 % респондентов считают ее «неактуальной».

Таким образом, 97% опрошенных высказались о программе курсов повышения квалификации позитивно.

Оценивая структуру и форму предлагаемого образовательного контента курсов повышения квалификации, 86,5% респондентов считают, что курс четко структурирован и логичен; 6,1% дали оценку, что «курс не структурирован, но вполне логичен»; 7,4% считают курс нелогичным, но структурированным. Негативная оценка («курс не структурирован и не логичен») на второй вопрос не выявлена. Анализ полученных ответов позволяет считать структуру образовательной программы обоснованной, представленной системно и

последовательно, но в то же время дает возможность уточнить содержание, более явно и четко выделив в нем направления и линии взаимосвязи между отдельными темами и формами работы.

Слушатели по-разному оценили технологии обучения:

- 73,6% позиционируют их как «разнообразные и оригинальные»;
- 11,7% – как «однообразные, но вполне оригинальные технологии обучения»;
- 9,2% считают используемые технологии «разнообразными, но совсем не оригинальными»;
- 5,5% убеждены, что использованы тривиальные, «азбучные» технологии обучения.

Анализ ответов респондентов на данный вопрос показывает необходимость обновления используемых технологий не только по линии разнообразия и эффективности для решения поставленных в дополнительной профессиональной программе целей и задач, но и в направлении более широкого использования инновационных технологий (эдьютейнмент, спитинг, медиатехнологии и др.).

Значимым фактором мы считаем связь проблематики курсов повышения квалификации с лучшими образовательными практиками. Отмечая эту взаимосвязь, около 70% респондентов говорят об интеграции вопросов теории и практики. Четверть слушателей (25,8%) полагает, что содержание материала в большей степени ориентировано на теорию, чем на его связь с практикой. Примерно поровну респондентов (по 2%) подчеркивает уклон исключительно на вопросы либо теоретического, либо практического характера.

Программой курсов повышения квалификации предусмотрено, что краткий цикл видеолекций и проведенные практические занятия завершаются выполнением контрольных заданий. Подавляющее большинство слушателей (68%) отметило, что предложенные контрольные задания достаточно просты и понятны, находятся в прямой логической связи с содержанием темы, в рамках которой предложены. Вместе с тем для значительной части респондентов (30%)

задания для самостоятельной работы показались, наоборот, достаточно сложными и трудновыполнимыми, а для 2% слушателей они оказались «очень сложны для выполнения и совсем непонятными» или «никак не связанными с содержанием материала».

Полученные результаты оказались несколько неожиданными, так как практические задания разъяснялись преподавателем в процессе занятий и применялись интерактивные методы работы, позволявшие слушателям попробовать работу с рефлексивными методиками, уточнить все неясные моменты и сразу дать конструктивную обратную связь. Основная претензия слушателей была связана не столько с качеством заданий и их трудоемкостью, сколько с их объемом, который, по мнению опрошенных, не соответствовал заявленному количеству часов на освоение программы (16 ч).

Но достаточно высокие показатели (1/3 часть опрошенных) неудовлетворенности слушателей уровнем сложности заданий заставляет нас как организаторов пересмотреть содержание и количество заданий по данной программе дополнительного образования, учитывая отзывы коллег.

Прогнозируя и анализируя ожидаемый эффект от прохождения курсов повышения квалификации, мы получили следующие результаты:

- для 71% слушателей содержание обучающего контента «в полной мере соответствовало ожиданиям»;
- 24% опрошенных считают, что эффект «не в полной мере соответствует их ожиданиям»;
- 5% слушателей высказались негативно и отметили, что курс «совсем не оправдал ожиданий».

Таким образом, 29% респондентов высказали неудовлетворенность содержанием и качеством предложенного образовательного контента.

Общая оценка курсов повышения квалификации распределилась следующим образом:

- 54% слушателей остались удовлетворены, отмечая, что «все понравилось, ничего менять не следует»;

- 37% отметили, что в целом удовлетворены – «курс понравился, но отдельные темы требуют доработки»;

- 9% считают, что курс повышения квалификации нуждается в доработке («многое надо менять»; «курс совсем не понравился, следует внести концептуальные изменения»).

Суммируя полученные результаты, можно сделать вывод, что пилотный проект по разработке и реализации программы дополнительного профессионального образования «Технологии работы тьютора в рамках реализации программ бакалавриата по модели гибких образовательных траекторий «2+3» следует считать успешным отчасти.

Только 22% слушателей, отвечая на вопрос «Что могло быть лучше: по содержанию/организации?», указали, что их «все устроило». Среди позитивных аспектов были отмечены:

- «отличная организация»;
- необходимость «продолжить такую практику»;
- «возможность повторно вернуться к ознакомлению с образовательным контентом («просмотр видеолекций»);
- «организация обратной связи» посредством дистанционного формата.

В качестве пожеланий и рекомендаций слушатели указывали на следующие:

- необходимость начисления баллов за просмотр видеолекций;
- увеличение объема часов для изучения курса и выполнения самостоятельных работ (и, как следствие, изменение трудоемкости программы с 16 часов до 36 часов);
- неудобное время для прохождения курсов, что с учетом «слишком интенсивного срока прохождения курса» привело к дополнительной и без того значительной нагрузке в начале учебного года;
- курс лекций, по мнению слушателей, следует связать с содержанием контрольных заданий, сократив их количество, делая больший акцент на примерах из реальной практики работы тьютора в системе высшего образования;

- включение в задания для самостоятельной работы кейсов (проблемных ситуаций), тестового контроля и др.

Высказанные замечания и предложения требуют осмысления, содержательной доработки и обновления образовательного контента (как теоретического блока лекций и видеоконтента, так и организации практических занятий и всего блока контрольно-измерительных материалов) и технологий его реализации. Также есть основания к пересмотру трудоемкости программы в сторону увеличения часов на ее освоение.

Заключение

Реализация программы повышения квалификации по технологиям тьюторства подтвердила наличие устойчивого профессионального запроса на освоение данной компетенции в профессиональной академической среде. Полученные результаты анкетирования, однако, выявили системное противоречие между высокой оценкой актуальности предложенного содержания и критикой его практической реализации в образовательном процессе, выразившееся в несоответствии объема заданий отведенному времени, дефиците практических кейсов и сложности контроля. Это указывает на ключевую проблему: разработанный контент, будучи методологически обоснованным, требует принципиально иного подхода к его методическому воплощению и интеграции в реальную практику преподавателей.

Требуется как обновление самой программы, так и дополнение образовательного контента в части содержания лекционного материала с учетом специфики работы тьютора со студентами вуза на разных курсах обучения, а также педалирование специфики работы тьюторского корпуса по модели гибких образовательных траекторий «2+3».

Перспективы развития программы лежат в плоскости ее трансформации из курса информирования о тьюторстве в курс практического моделирования тьюторской деятельности. Для этого необходим пересмотр формата в сторону проектно-кейсовой работы, основанной на реальных ситуациях тьюторского сопровождения в вузе; гибкая модульная структура, позволяющая адаптировать

нагрузку под различные роли и потребности профессорско-преподавательского состава; смещение акцента с усвоения информации (о технологиях и рабочих инструментах тьютора) на сопровождение разработки слушателями их собственных инструментов тьюторского взаимодействия со студентами.

Литература

1. Гасанова, Р.Р. (2015) Стрессовые ситуации студентов в процессе обучения в вузе. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 2015, 8, 212-214.
2. Ерофеева, Н.Е., Мелекесов, Г.А., Чикова, И.В. (2015) Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 2015, 7 (182), 98-104.
3. Ковалева, Т.М., Кобыща, Е.И. (2012) Профессия «тьютор». М.-Тверь: СФК-Офис.
4. Львова, А.С., Любченко, О.А. (2016) Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 2016, 1 (35), 89-96.
5. Романова, Е.А. (2017) Позиция тьютора в системе современного высшего образования. *Международный научно-исследовательский журнал*, 2017, 4 (58), 53-55.
6. Углев, В.А., Ковалева, Т.М. (2014) Когнитивная визуализация как инструмент сопровождения индивидуального обучения. *Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана*, 2014, 3, 420-449.
7. Челнокова, Е.А., Набиев, Р.Б. (2015) Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза. *Вестник Мининского университета*, 2015, 3. Получено с: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/86/87>.
8. Adams, K., Hussain, N., Farrow, M., Jones, S. (2024) Personal academic tutors (PATs): A student perspective. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*,

2024, 16, 2, 100-108.

9. Ghenghesh, P. (2018) Personal tutoring from the perspectives of tutors and tutees. *J Furth High Educ*, 2018, 42 (4), 570-584.

10. Grey, D, Osborne, C. (2020) Perceptions and principles of personal tutoring. *J Furth High Educ*, 2020, 44 (3), 285-299.

11. McFarlane, K.J. (2016) Tutoring the tutors: supporting effective personal tutoring. *Act Learn High Educ*, 2016, 17 (1), 77-88.



УДК 811.161.1'373.7:39

ФРАЗЕОЛОГИЗМ КАК ЕДИНИЦА КУЛЬТУРНОГО КОДА:
ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Маликова М.Г.

кандидат педагогических наук,

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

malikovamg@mgpu.ru

Саад А.Б.

преподаватель кафедры иностранных языков № 2

факультет фундаментальных наук

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»

г. Краснодар

bassil.saad@hotmail.com

Аннотация. В настоящей статье рассматривается формирование культурного кода, который приобретает особое уникальное значение в рамках глобальной проблемы языковой картины мира и ее отражения фразеологическими единицами разных этносов. Особое внимание уделено фразеологизмам русского и английского языков, надежно функционирующим как маркеры культуры и отражающим ментальные и ценностные установки этноса. Выявлены типологические особенности фразеологических единиц, раскрывающих национальную специфику языкового сознания. В отдельном разделе подробно анализируются основные функции этикетного диалога как формы культурного поведения, представленной в языке устойчивыми вежливыми выражениями, выполняющими контактоустанавливающую,

регулятивную, экспрессивную и культуросберегающую функции. Подчеркивается важнейшая роль фразеологических оборотов и этикетного диалога в формировании и освоении норм общения и понимании традиционных моделей поведения в межкультурной коммуникации, необходимых для улучшения качества вышеуказанной коммуникации и минимизации межличностных конфликтов, порождаемых недопониманием на фоне существующего языкового барьера.

Ключевые слова: фразеологизмы, культурный код, языковая картина мира, этнос, этикетный диалог.

PHRASEOLOGICAL UNIT AS A UNIT OF CULTURAL CODE:

ETHNOLINGUISTIC ASPECT

Malikova M.G.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor, Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

malikovamg@mgpu.ru

Saad A.B.

Lecturer, Department of Foreign Languages No. 2

Faculty of Fundamental Sciences

Kuban State Technological University

Krasnodar

bassil.saad@hotmail.com

Annotation. *The article explores the formation of cultural code, which gains particular relevance within the broader issue of the linguistic worldview and its reflection in phraseological units of different ethnic groups. Special attention is given to Russian and English idioms functioning as cultural markers that express the mentalities and value systems of an ethnic group. The typological features of phraseological units are identified, revealing the national specificity of linguistic*

consciousness. A separate section is devoted to the functions of etiquette dialogue as a form of cultural behavior expressed in stable polite formulas. These expressions serve contact-establishing, regulatory, expressive, and culture-preserving functions. The study highlights the role of phraseology and etiquette formulas in transmitting communication norms and traditional behavior patterns in intercultural communication.

Keywords: *phraseological units, cultural code, linguistic worldview, ethnic group, etiquette dialogue.*

Введение

Фразеологические ресурсы языка как предмет исследования в теории языка, лингвокультурологии и лингвострановедении выступают «ценнейшим источником сведений о культуре и менталитете народа, в них как бы законсервированы представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т.д.» (Опарина, 2023, с. 22). Ученые ставят перед собой задачу понимания как уникальных, так и унифицированных культурных установок, которые регулярно проявляются у носителей языка в разнообразных формах.

Все это обуславливает необходимость сделать концепт культурных установок точкой отсчета и базовым понятием лингвистической культурологии. Учитывая великое разнообразие форм познания, появляется возможность использовать различные формы и способы структурирования концептов в сознании человека, основываясь на чувственном опыте, предметно-практической, экспериментально-познавательной и мыслительной деятельности, а также методах и формах вербального и невербального общения.

Постановка проблемы

Фразеологизм понимается как устойчивое словосочетание с осложненной семантикой, которое не может и не должно образовываться по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний (Якавлева, 2020). Они не поддаются общим правилам, поэтому могут быть сложны для понимания. Они придают языку образность и выразительность, делают речь более

интересной, демонстрируют связь носителя языка с культурными ценностями народа, однако значительно затрудняют понимание сказанного без знания точного значения. Некоторые можно интерпретировать из контекста, но далеко не всегда. Особенно тяжелы для восприятия фразеологизмы, отражающие историю и культурные или моральные ценности другого народа, если не научиться примерять их на аналогичные ценности своего этноса.

Фразеологическая картина мира – часть языковой картины мира, отраженная средствами фразеологии. Она в образной форме передает менталитет народа и культурно-исторический опыт, сохраняя его в устойчивых образных оборотах (Михайлова, 2021).

Результаты исследования

В современной лингвистике под фразеологизмами понимают разные типы устойчивых словосочетаний:

- идиомы – полностью переосмысленные выражения: «Вертеться как белка в колесе»;
- фразеологические сочетания – переосмыслены отдельные компоненты: «Телячий восторг»;
- речевые штампы – устойчивые выражения определенного стиля: «Провести референдум»;
- паремии – пословицы и поговорки: «Не все то золото, что блестит»;
- клише – стандартные речевые заготовки: «Будьте добры»;
- крылатые слова – афористические выражения: «Счастливые часов не наблюдают» (Якавлева, 2020).

Этикетный диалог представляет собой особую форму речевого взаимодействия, основанную на устойчивых вежливых формулах. Они, как правило, имеют фразеологический характер: «Будьте любезны», «Прошу прощения», «Позвольте поблагодарить». Большинство таких выражений доступно для понимания, исходя из контекста, но при этом их изучение необходимо для увеличения словарного запаса, формирования и укрепления коммуникативных навыков, а также глубинного осознания культурной

идентичности носителя языка.

Согласно концепции М.Г. Маликовой этикетный диалог выполняет следующие ключевые функции.

- Контактустанавливающая (рецептивная) – обеспечивает начало общения (например, «Здравствуйте», «Good morning»).
- Экспрессивная – выражает чувства (например, «Спасибо», «Thank you»).
- Регулятивная – регулирует поведение, смягчает директивы (например, «Будьте добры», «Could you, please...»).
- Культуросберегающая – сохраняет речевые традиции и культурную идентичность (например, «До свидания», «Goodbye») (Маликова, 2023).

М.Г. Маликова подчеркивает, что недостаточный уровень владения этикетным диалогом у младших школьников может вести к значительным коммуникативным затруднениям, несмотря на формальное знание языка. Ведь тем и сложны фразеологизмы, что при дословном понимании каждого отдельного слова не достигается осознание глубинного смысла всего оборота. А малейшая замена в случае этикетного диалога сразу демонстрирует незнание тонкостей и плохое понимание речи, что существенно усложняет коммуникацию. Это определяет важнейшую роль этикетных формул как носителей культурного кода и необходимость их изучения в первую очередь младшими школьниками.

Фразеологизмы в русском и английском языках часто отражают культурно обусловленные ценности. Например:

- “All roads lead to Rome” – Все дороги ведут в Рим.
- “Measure thrice and cut once” – Отмерь семь раз, отрежь один.
- “To be born with a silver spoon in one’s mouth” – Родиться с серебряной ложкой во рту (Ajlan, Hamza, 2025).

В тематике «дружба» особенно ярко прослеживаются культурные аналогии:

- “A shot in the arm” – оказать помощь.

- “To cry on somebody’s shoulder” – поплакаться в жилетку.
- “To go back a long way” – старый друг.
- “A friendship of old standing” – старая дружба (Ajlan & Hamza, 2025, p. 938).

Заключение

Фразеологизмы являются важными маркерами культурного кода и менталитета народа, что также справедливо и для этикетных формул. Выполняя функции сохранения, передачи и отражения национальных норм и ценностей, они способствуют гармоничному межкультурному взаимодействию и способствуют улучшению качества коммуникации без присутствия языкового барьера. Фразеологические единицы, являясь продуктом коллективного языкового сознания, накапливают в себе историческую память, традиции, стереотипы и культурные установки этноса. Неоспоримая преемственность культурной информации между поколениями, существующая в каждом этносе, обеспечивает устойчивость фразеологизмов и этикетных формул, способствует сохранению национального образа мышления и сознанию новых способов выражения ментальных концептов.

Помимо прочего, фразеология, неоспоримо, играет важнейшую роль в социализации личности, помогает легко и интересно осваивать культурные нормы через язык и коммуникацию, что важно не только для носителей языка в качестве одного из методов сохранения культурного наследия, но и для тех, кто только знакомится с языком и культурой народа. Фразеологизмы и этикетный диалог, присущие конкретной культуре, создают понятные рамки приемлемого поведения в конкретной коммуникативной ситуации. В условиях глобализации, когда знание и понимание культуры и национальной специфики способствуют наиболее комфортному устранению коммуникативного барьера, особенно важно понимание и умение применять в своей речи фразеологизмы и этикетные формулы, которые существенно повышают уровень межкультурной коммуникации.

Этикетный диалог, являясь по сути частным случаем устойчивых речевых

структур, становится одной из важнейших составляющих языковой культуры. Он помогает не только реализовывать соблюдение правил вежливости, но и выражать уважение к собеседнику, соблюдать нормы иерархии и приличествующей случаю дистанции, фиксируя речевые особенности поведения конкретного этноса и органично улучшая межэтническую коммуникацию.

Эти формулы играют ключевую роль в правильной интерпретации коммуникативных намерений говорящего, позволяют избежать недоразумений, недопонимания и, как следствие, многих конфликтов. Этикетные выражения, зачастую имея фразеологическую природу, не оставляют сомнений в своей культурной и коммуникативной значимости.

Фразеологические единицы имеют как универсальные, так и уникальные черты концептуализации, что явно демонстрируется при анализе сопоставительных примеров из русского и английского языков. При неоспоримом различии образов обе культуры в равной степени стремятся выразить одни и те же эмоции и ситуации, наличествующие в обеих культурах. К ним относятся благодарность, дружба, понимание, сочувствие, предостережение – все это выражается через устойчивые языковые конструкции. Это наглядно подтверждает не только и не столько функциональную значимость фразеологии, сколько ее ценность в качестве объекта межкультурного анализа и способа межкультурной коммуникации.

Таким образом, фразеологизмы и этикетные выражения становятся не просто декоративными элементами языка, а инструментами культурного самовыражения, обладающими высокой коммуникативной и семиотической ценностью. Их изучение позволяет глубже понять национальную специфику языков, выявить общие основания межкультурного общения и сформировать уважительное отношение к культурному многообразию мира.

Литература

1. Адсаламова, А.Э., Тасуева, С.И. (2022) Музыка как средство образования фразеологических единиц. *Молодежь и наука: проблемы современной филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, г. Грозный, 30 апреля 2022 г.* Грозный.
2. Димитриева, О.А. (2025) Культурный код в научном и публицистическом измерениях. *Научный диалог*, 2025, 14(1), 9-30.
3. Маликова, М.Г. (2023) Обучение младших школьников этикетному диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал. Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Москва, 23 с.
4. Михайлова, Л.П. (2021) Лингвокультурология как метод изучения фразеологии. М.: Логос.
5. Опарина, Е.О. (2023) Фразеология в контексте культуры: репрезентация культурных кодов во фразеологизмах и поговорках. *Этнопсихоллингвистика*, 2(13), 21-36.
6. Харутюнян, З., Абрамян, М. (2020) The national and the universal in phraseological units. *Foreign Languages in Higher Education*, 2020, 24(2), 26-39.
7. Яковлева, С.В. (2020) Сравнительный анализ фразеологизмов в контексте лингвокультурологии. Казань: Изд-во Казанского ун-та.
8. Ajlan, F.A., Hamza, A.Y. (2025) Comparative analysis of Russian and English idioms and their Arabic equivalents: A linguoculturological perspective. *TPM*, 32(S6), 934-941.



УДК 372.881.161.1

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АУДИРОВАНИЮ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Мальчикова Е.А.

учитель начальных классов высшей квалификационной категории

АНОО «Президентский Лицей «Сириус»

аспирант

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет

имени С.А. Есенина»

г. Рязань

malchikova.e@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения аудированию младших школьников на уроках русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов. Аудирование понимается как сложный вид речевой деятельности, включающий восприятие, осмысление и интерпретацию звучащей речи. Несмотря на его ключевую роль в формировании коммуникативной компетенции, в практике начального общего образования аудированию традиционно уделяется недостаточное внимание, что приводит к фрагментарности навыков слушания и понимания устной речи у обучающихся. Цель исследования заключается в выявлении основных трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники в процессе овладения аудированием, а также в анализе факторов, обуславливающих данные трудности. В работе используются методы теоретического анализа психолого-педагогической и лингводидактической литературы, обобщения педагогического опыта, а также элементы качественного анализа учебных ситуаций. В статье проводится комплексный анализ трудностей, возникающих у младших школьников при аудировании на уроках русского языка.

Рассматриваются психолого-педагогические и лингвистические факторы, влияющие на восприятие устной речи, а также методические подходы к их преодолению. Представлены методы исследования, даны примеры упражнений и рекомендации для практического применения. В результате исследования установлено, что проблемы обучения аудированию связаны как с возрастными психофизиологическими особенностями младших школьников, так и с методическими ограничениями школьной практики: недостаточной системностью упражнений, слабой интеграцией аудирования с другими видами речевой деятельности, дефицитом аутентичных звучащих текстов. В заключение обосновывается необходимость целенаправленного и поэтапного формирования аудитивных умений, а также пересмотра методических подходов к обучению аудированию на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: *аудирование, младшие школьники, русский язык, речевая деятельность, коммуникативная компетенция, начальное образование.*

PROBLEMS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO LISTEN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Malchikova E.A.

primary school teacher of the highest qualification category

Presidential Lyceum "Sirius"

postgraduate student

Ryazan State University

Ryazan

malchikova.e@mail.ru

Annotation. *The article discusses the current problems of teaching listening to primary school students in Russian language classes in the context of implementing modern educational standards. Listening is understood as a complex type of speech activity that involves the perception, comprehension, and interpretation of spoken language. Despite its crucial role in the formation of communicative competence, listening has traditionally received insufficient attention in the practice of primary education, resulting in fragmented listening and comprehension skills among students.*

The purpose of this study is to identify the main difficulties faced by primary school students in the process of mastering listening, as well as to analyze the factors that contribute to these difficulties. The paper uses methods of theoretical analysis of psychological, pedagogical, and linguodidactic literature, generalization of pedagogical experience, and elements of qualitative analysis of educational situations. The article provides a comprehensive analysis of the difficulties that younger students face when listening in Russian language classes. It examines the psychological, pedagogical, and linguistic factors that influence the perception of oral speech, as well as the methodological approaches to overcoming these difficulties. The article presents research methods, examples of exercises, and recommendations for practical application. The study found that the problems of teaching listening are related both to the age-related psychophysiological characteristics of younger students and to the methodological limitations of school practice: insufficient systematization of exercises, weak integration of listening with other types of speech activity, and a lack of authentic audio texts. The study concludes that it is necessary to develop listening skills in a targeted and step-by-step manner, as well as to revise the methodological approaches to teaching listening in Russian language classes at primary schools.

Keywords: *listening, junior schoolchildren, Russian language, speech activity, communicative competence, primary education.*

Введение

Современная образовательная парадигма ориентирована на формирование личности, способной к эффективному взаимодействию в многообразных коммуникативных ситуациях. В условиях цифровизации, роста объемов устной информации и усложнения коммуникативных процессов особую значимость приобретает развитие навыков восприятия и понимания звучащей речи. В начальной школе аудитивные умения выступают фундаментом дальнейшего речевого и когнитивного развития ребенка, определяя успешность его обучения по всем учебным предметам.

Аудирование как вид речевой деятельности занимает центральное место в структуре общения младшего школьника, поскольку именно через слушание

ребенок осваивает языковые единицы и нормы, речевые модели и социокультурные смыслы. Аудирование обеспечивает формирование коммуникативной компетенции младших школьников. В психолингвистике аудирование рассматривается как активный мыслительный процесс, включающий соотнесение акустического сигнала с языковыми знаниями и личным опытом слушающего (Леонтьев, 1999). Таким образом, слушание не сводится к пассивному восприятию звучащей речи, а предполагает сложную аналитико-синтетическую деятельность.

Постановка проблемы

Несмотря на теоретическое признание значимости аудирования, в практике обучения русскому языку в начальной школе данный вид речевой деятельности зачастую остается на периферии методического внимания. Основной акцент традиционно делается на формировании навыков чтения и письма, тогда как слушание используется преимущественно как вспомогательное средство предъявления учебного материала. В результате у младших школьников не формируются устойчивые умения осознанного и целенаправленного восприятия устной речи, что негативно отражается на общем уровне их речевого развития.

На ранних этапах обучения дети сталкиваются с комплексом трудностей аудирования: одни определяются несформированностью волевой сферы, нестабильностью внимания, другие – ограниченностью словарного запаса, когда дети не понимают значения воспринимаемых на слух слов, неразвитостью речевого слуха, неосвоенностью приемов рефлексивного слушания и стратегий понимания речи. Актуальность настоящего исследования обусловлена выявляемым противоречием между высокой значимостью аудирования в процессе речевого и когнитивного развития младших школьников и недостаточной разработанностью методических подходов к их обучению на уроках русского языка. Данное противоречие требует теоретического осмысления и поиска путей его разрешения в рамках современной педагогической науки.

Таким образом, исследование посвящено проблеме разрыва между, с одной стороны, значимостью аудирования как вида речевой деятельности, выдвигаемым ФГОС НОО требованием обучения слушанию как виду речевой деятельности (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021), востребованностью его в учебном процессе, важностью обучения младших школьников рефлексивному слушанию и формирования у них аудитивных умений, а с другой – недостаточностью работы по обучению целенаправленному восприятию и пониманию звучащей речи на уроках русского языка в начальной школе, следствием чего являются ошибки в чтении, письме, затруднения в восприятии объяснения, инструкции учителя и других устных сообщений, искажение смысла воспринятого на слух материала во время его воспроизведения.

Цель исследования – выявить и проанализировать трудности, испытываемые младшими школьниками при аудировании, и определить пути их предупреждения.

Достижение цели предполагает решение следующих задач. В ходе исследования необходимо обобщить данные психолого-педагогической, лингвистической и методической науки относительно причин, обуславливающих трудности восприятия устной речи; определить условия, способствующие формированию аудитивных умений и навыков младших школьников, обосновать пути обучения слушанию на уроках русского языка в начальной школе, разработать специальные упражнения для формирования аудитивных умений и предложить практические рекомендации относительно их выполнения.

Вопросы исследования

1. В чем специфика аудирования как вида речевой деятельности?
2. Какие трудности в аудировании испытывают младшие школьники?
3. В чем причины этих трудностей?
4. Каковы пути предупреждения трудностей в аудировании и методические условия, способствующие формированию аудитивных умений

младших школьников на уроках русского языка?

Теоретическую базу исследования составили труды, посвященные вопросам изучения слушания как психофизиологического и когнитивного процесса (И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева и др.), вида речевой деятельности и объекта лингводидактических исследований (Т.И. Зиновьевой, Т.А. Ладыженской, М.А. Мищериной, Н.В. Нефедовой, Т.Д. Сеговой, М.С. Соловейчик, Л.Е. Туминой, Л.В. Черепановой и др.). Принимались во внимание выводы ученых относительно психолого-педагогической специфики процесса обучения слушанию в младшем школьном возрасте (Е.К. Ибакаева, Р.Л. Рождественская, Л.С. Сильченкова).

Результаты исследования

Термин «аудирование» прочно вошел в научный оборот во второй половине XX века и первоначально использовался преимущественно в методике обучения иностранным языкам. В дальнейшем данное понятие было адаптировано и к обучению родному языку, где оно стало рассматриваться как самостоятельный и равноправный вид речевой деятельности наряду с говорением, чтением и письмом. В современном научном понимании аудирование определяется как процесс восприятия, понимания и смысловой интерпретации устной речи, осуществляемый в реальном времени и требующий активного участия сознания слушающего. Это сложный когнитивный процесс, включающий восприятие, осмысление и интерпретацию устной речи.

С психолингвистической точки зрения аудирование представляет собой многоуровневую деятельность, включающую несколько взаимосвязанных этапов. На первом этапе происходит акустическое восприятие речевого сигнала, связанное с работой слухового анализатора. На втором этапе осуществляется фонетическое и фонематическое распознавание, позволяющее соотнести услышанные звуковые комплексы с единицами языковой системы. Далее активизируются лексико-грамматические механизмы, обеспечивающие понимание значения слов и синтаксических конструкций. Заключительным этапом является смысловая интерпретация высказывания, в ходе которой

слушающий соотносит полученную информацию с контекстом, ситуацией общения и собственным жизненным опытом (Леонтьев, 1999). В процессе слушания задействованы механизмы речи, долговременной и оперативной памяти: словоразличения и словоузнавания, сегментации речевого потока, внутреннего проговаривания, упреждающего анализа и синтеза, вероятностного прогнозирования, осмысления, синтетического удержания всех составных элементов и др. (Жинкин, 1958, с. 117-124). Ученые также называют механизм селекционирования полезного звукового сигнала, то есть вслушивание в звучание данной речи и игнорирование посторонних звуковых сигналов (Клобукова, Михалкина, 2001, с. 105). Активное слушание сопровождается рефлексией: слушающий осознает собственное понимание/непонимание речи и речевое поведение. И.А. Зимняя, подчеркивая деятельностную природу слушания, указывала, что результат этой деятельности проявляется в реакции слушающего в дальнейшей коммуникации (Зимняя, 2001, с. 100).

Таким образом, аудирование не может рассматриваться как пассивный процесс. Напротив, оно требует высокой степени когнитивной активности, активизации памяти и опоры на уже сформированные языковые и познавательные структуры. Это положение имеет принципиальное значение для организации обучения аудированию в начальной школе, поскольку младшие школьники находятся на этапе интенсивного формирования указанных структур.

Процесс аудирования обеспечивается речевым и фонематическим слухом. Под речевым слухом понимают способность воспринимать реплики собеседника, «воспроизводя их во внутренней речи, артикулируя согласно фонологическим средствам языка» и интонируя фразы (Цабе-Рябая, 2012, с. 117). Н.В. Кудасова дополняет структуру речевого слуха акцентуационным компонентом, состоящим в различении ударного слога, что актуально с учетом смыслоразличительной роли и подвижности русского ударения (Кудасова, 2015, с. 81). Фонематический слух – способность воспринимать на слух звуки речи, являющиеся смыслоразличительными единицами, дифференцировать и обобщать их в словах (Ткачева, 1980, с. 95; Ткачева, 1984, с. 29). Для осмысления

услышанного важно удержать информацию в памяти, поэтому психологи говорят о ее особом виде – слухоречевой (Леонтьев, 2000). Механизм речеслуховой памяти «позволяет слушающему удерживать в сознании воспринятые отрезки речи, воспринимать речь крупными блоками» (Зиновьева, Бегунова, 2010, с. 36).

Если речевой и фонематический слух, а также слухоречевая память достаточно развиты, то созданы предпосылки для успешного восприятия и понимания младшим школьником доступной по содержанию речи других. Недоразвитие ведет к тому, что слушающий допускает ошибки в толковании услышанного, искаженно понимает звучащие единицы языка и также искаженно его воспроизводит (велосипед – *валасипед*, туалет – *тувалет*, театр – *тятор*, шумел камыш – *шумел как мышь*, шумелка-мышь, грейпфрут – *гриб-фрукт*, табуретка – *тубаретка* и др.). Отметим, что методика обучения слушанию более рассматривается методистами, изучающими процесс овладения иностранным языком, в том числе русским как неродным, но приведенные выше примеры показывают, что даже у нормосохранных детей встречаются фонетические ошибки, нарушения слоговых структур слова, они не всегда справляются с дослушиванием до конца, не могут выделить главного, запомнить последовательность элементов высказывания. Например, при работе над алгоритмом совершения орфографического действия, который разъясняет и демонстрирует учитель, дети, воспроизводя воспринятую устно инструкцию, теряют элементы, нарушают последовательность, искажают причинно-следственные связи. Сказанное подтверждает, что учить слушанию необходимо и применительно к родному языку.

Ребенок, слушая образцовую звучащую речь, усваивает звуковые и интонационные модели и, действуя на основе подражания, начинает использовать в своих высказываниях. То есть аудирование – это фундамент развития не только тех умений, которые обеспечивают рецепцию сообщения, но и продуктивных коммуникативно-речевых умений. На основе аудирования в начальных классах формируется полноценный навык чтения, осваивается

механизм письма, развивается связная речь, а также правописные умения и навыки. Слушая, ребенок, с одной стороны, познает информацию, а с другой – воспринимает образцы чужой речи, усваивая лексику и грамматические модели.

Психолого-педагогические особенности младших школьников оказывают прямое влияние на восприятие звучащего текста: речь идет о нестабильном внимании, ограниченной произвольной регуляции деятельности, невысоком уровне развития фонематического слуха, сниженной мотивации слушания (Ибакаева, 2010; Рождественская, 2015; Сильченкова, 2005, с. 113; Яева, Стасюк, 2018). Успешность аудирования зависит от слаженной работы нескольких компонентов. У младших школьников в силу возрастных особенностей в стадии формирования находятся все компоненты аудирования как вида речевой деятельности: перцептивный (слуховое восприятие), мнемический (речеслуховая память), семантический (понимание значения), инференционный (извлечение смысла) (Киселевич, 2008), что и порождает спектр проблем.

Федеральная рабочая программа начального общего образования по русскому языку выдвигает уже в 1 классе требование научить понимать текст при его прослушивании и при самостоятельном чтении вслух (Федеральная рабочая программа начального общего образования, 2025). Учащиеся должны уметь выслушать одноклассников, выделить определенный элемент (например, слово) или главную информацию в звучащей речи, пересказать услышанное, задать вопрос говорящему. При этом слушание организуется как при восприятии живой речи, так и при воспроизведении аудиозаписи, просмотре видеофрагментов, оно является основой беседы (в том числе в ходе открытия нового знания), а также подготовительной работы при обучении изложению и сочинению.

В результате теоретического анализа исследуемой проблемы все затруднения, возникающие у младших школьников в процессе слушания, можно систематизировать, выделив несколько групп детерминирующих факторов (таблица 1).

Таблица 1 – Факторы, детерминирующие процесс слушания младшего школьника

Факторы	Последствия
Психофизиологические и когнитивные	
Несформированность произвольного внимания	Быстрое утомление, отвлечение; мозаичное представление образа текста в сознании
Ограниченный объем памяти	Слабое удержание информации, забывание начала фразы, текста; невозможность синтеза целого
Свойства звучащего потока речи: линейность, необратимость, быстрый темп	Наложение одного речевого фрагмента на другой и трудности в их смысловой обработке
Неразвитость абстрактного мышления	Трудности смысловой обработки информации без визуального подкрепления
Лингвистические	
Фонетические: особенности фонетической системы языка, ударения; фонетические процессы (редукция, ассимиляция и др.)	Неразличение сопоставимых фонетических единиц и явлений и связанные с этим проблемы узнавания фонетических единиц на фоне недостаточного развития речевого и фонематического слуха
Лексические: сложность лексической системы, наличие омонимов, паронимов, малоупотребительной лексики	Узость и неупорядоченность словарного запаса ребенка, недопонимание на фоне наличия незнакомых слов или знакомых слов в неожиданном употреблении

Грамматические: наличие сложных синтаксических конструкций	Трудности в декодировании сложных конструкций, а именно: в установлении грамматической связи между частями высказывания
Аффективные	
Высокий уровень тревожности, боязнь ошибки	Блокировка восприятия устной речи (например, при подготовке к изложению)
Низкая мотивация	Отсутствие интереса, отвлечение, пропуск фрагментов высказывания, мозаичное представление образа текста в сознании
Наличие помех, некомфортные условия	Отвлечение, пропуск фрагментов высказывания; мозаичное представление образа текста в сознании
Методические	
Невнимание на уроках к слушанию как виду речевой деятельности	Отсутствие опыта рефлексивного слушания, недооценивание его важности, несформированность аудитивных умений
Отсутствие упражнений в детальном и критическом слушании	Пропуск деталей при слушании, неспособность установить причинно-следственные связи, неумение сопоставить основную мысль высказывания и свое мнение
Некачественный дидактический материал (неинтересный, не соответствующий возрасту, представленный с помехами, шумом)	Снижение мотивации слушания, несформированность аудитивных умений

Таким образом, проблемы обучения аудированию у младших школьников носят системный характер, коренясь в возрастной психофизиологии, в уровне

речевого развития, в особенностях звучащей речи и в методическом обеспечении процесса организации обучения.

Обобщение собственного опыта позволяет судить, что названные затруднения проявляются следующим образом. Во-первых, ученик не справляется с задачей удержания внимания, которое быстро переключается на иной, даже не столь важный объект. Ребенок отвлекается на посторонние шумы, думает о своем. При этом данные проявления не всегда видны учителю. Во-вторых, даже проявляя внешние паттерны внимательного слушания, ученик не удерживает в памяти воспринятое на слух, поэтому, например, не может подготовиться к изложению или пересказу услышанного. Лучше он запоминает начало и конец высказывания, нередко может назвать тему и основную мысль, но не запоминает детали, второстепенную информацию, путает имена собственные, последовательность действий. Младший школьник с трудом воспринимает объяснительную речь учителя, поскольку ее смысловая обработка требует запоминания и сопряжена с установлением причинно-следственных связей, выявлением закономерностей, подведением частных примеров под общее правило и т.д. Ученик не может слушать речь одноклассников, пересказывающих текст или выступающих с сообщением и не умеющих применять средства интонационной выразительности. При этом ребенок быстро теряет смыслы, его внимание переключается на другое. В-третьих, трудность представляет вычленение слова в потоке речи и звука в составе слова, выполняющего смыслоразличительную роль, поэтому ученик неверно дифференцирует лексические единицы, искажает их, усваивает в искаженном виде. Например, при освоении грамматической категории времени глагола дети после восприятия на слух нередко путают лексемы «прошедшее» и «прошлое».

Для уточнения уровня сформированности аудитивных умений младших школьников было проведено эмпирическое исследование.

Учащимся 3 классов (80 человек, школа 16 г. Рязани, март 2026 г.) было предложено задание – послушать читаемый учителем рассказ и оценить

20 данных в таблице утверждений как истинные или ложные (таблица 2). В случае если информацию не запомнил, ученик должен был сделать соответствующую отметку в графе «Не помню». Соблюдалось требование создания комфортной, доброжелательной обстановки, отсутствия внешних помех, внятного и умеренного выразительного чтения рассказа учителем. До чтения была дана установка на внимательное слушание и последующее выполнение заданий по прослушанному материалу. В ходе слушания замечаний учащимся не делали, но за их поведением велось наблюдение с фиксацией реакций учащихся.

Диагностический материал разработан по рассказу М.В. Дружининой «Буду чемпионом!» (Дружинина, 2023). Задания проверяли умения глобального (утверждения 1, 2, 17–20) и детального (утверждения 3–16) слушания. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Диагностика уровня сформированности аудитивных умений учащихся 3 класса

Утверждение	Характеристика утверждений	Количество выборов, %		
		Правильных	Неправильных	«Не помню»
1. Тема рассказа – ожидание школьных оценок	Истинно	57,5	40	2,50
2. Тема рассказа – хоккей	Ложно (хоккей не является темой текста)	41,25	53,75	5,00
3. Темка собирался идти первый раз в первый класс	Истинно («завтра, первого сентября, ... Темка собирался идти первый раз в первый класс»)	92,25	3,75	3,75

4. Папа смотрел чемпионат мира по хоккею	Ложно («...шел чемпионат страны по хоккею»)	3,75	95,00	1,25
5. Темка боялся, что будет учиться на двойки	Ложно («...На одни двойки! – радостно прокричал Темка»)	96,25	2,50	1,25
6. Темка хотел стать похожим на хоккеиста Бориса Терентьева	Ложно («я хочу стать знаменитым хоккеистом, как Терентий Барашкин»)	23,75	73,75	2,50
7. Во вчерашнем матче любимый хоккеист Темки забил много голов	Истинно («Вон он сколько голов забил вчера»)	56,25	36,25	7,50
8. У Темки была клюшка, он ею размахивал	Истинно («Темка схватил клюшку и начал бодро ею размахивать»)	92,5	6,25	1,25
9. Темка считал, что хоккеист добился успеха, потому что учился на двойки	Истинно («Если бы не двойки, уж не знаю, кем бы он стал!»)	88,75	7,50	3,75
10. Папа объяснял, что к победам ведут не двойки, а послушание и дисциплина	Ложно («...к победам ведут спортсмена вовсе не двойки, а трудолюбие и мастерство»)	30,00	65,00	5,00

11. Сегодня хоккеист Терентьев не забил ни одной шайбы	Ложно («Опять промахнулся Барашкин! Ни одной забитой шайбы сегодня!»)	10,00	83,75	6,25
12. Тренер поставил хоккеисту двойки	Ложно (поставил «комментатор Буханкин»)	23,75	71,25	5,00
13. Папа считал, что привычка получать двойки вредна	Истинно («Вот что значит, привычка получать двойки!»)	78,75	13,75	7,50
14. Темка передумал получать двойки	Истинно («На пятерки, – твердо сказал Темка»)	81,25	13,75	5,00
15. Папу обрадовало решение сына получать пятерки	Истинно («Молодец! – обрадовался папа»)	95,00	3,75	1,25
16. Темка считал, что двойки получать не страшно, но только чтобы не часто	Истинно («Двойки, конечно, тоже придется получать. Но так, чтоб привычки не было»)	92,25	5,00	3,75
17. Темка понял, что двойки не являются залогом побед	Истинно	88,75	6,25	5,00
18. Рассказ учит ставить правильные цели	Истинно	71,25	15,00	13,75

19. Рассказ учит не равняться на хоккеистов	Ложно	56,25	32,50	11,25
20. Рассказ учит правильно видеть причины и понимать последствия	Истинно	72,50	12,50	15,00

Опросник позволил выявить, что учащиеся испытывают затруднения и в глобальном, и в детальном слушании. Например, в определении темы текста ошиблись около половины испытуемых (строки 1–2), основной мысли – до 32,50% (строка 19). Глобальное слушание затруднительно потому, что требует удержания внимания и запоминания на протяжении длительного времени и одновременного восприятия, осмысления и обработки текста. Детальное слушание затруднительно, во-первых, тогда, когда утверждение было не точным, а перефразированным (строка 7), во-вторых, когда в нем информация подменялась сходной (строки 6, 10, 11, 12). Если утверждение было воспроизведено практически дословно, то учащиеся демонстрировали лучшие результаты (строки 5, 8, 9, 15, 16). Дети не проявили внимание к именам героев, статусу, уровню хоккейных соревнований. В строке 10 их не смутила замена трудолюбия и мастерства на дисциплину и послушание (вероятно, потому, что это не противоречит их обыденному сознанию).

Количество правильных выборов в детских работах различалось и находилось в параметрах от 5 до 18.

Таблица 3 – Оценка уровня сформированности аудитивных умений учащихся 3 класса

Уровни сформированности аудитивных умений	Количество баллов	Количество учащихся, %
Высокий	18–20	1,25
Выше среднего	15–17	15,00

Средний	12–14	57,50
Ниже среднего	8–11	23,75
Низкий	0–7	2,50

Анализ затруднений учащихся начальных классов в слушании, выявленных в ходе исследования и в процессе собственной многолетней практики, а также результаты теоретического исследования позволили определить условия успешности процесса формирования аудитивных умений на уроке русского языка в начальной школе.

1. Системность в работе над аудитивными умениями: работа организуется поэтапно и включает: 1) осознание сведений о речи устной и письменной, о слушании и его сложностях, о способах запоминания информации, воспринятой на слух; 2) формирование умений и навыков слуховой рецепции, выделения ключевой информации, прогнозирования содержания устного высказывания и использования контекстных подсказок, составления плана материала, предлагаемого к прослушиванию, раскрытия и воссоздания смысловых связей (Валькова, 2013; Гальскова, 2020; Мищерина, 2022; Нефедова, 2004; Плетнева, 2015). Система поэтапного формирования психофизиологических механизмов слушания с учетом фаз речевой деятельности представлена Л.В. Черепановой, Н.Е. Ячменевой (Черепанова, Ячменева, 2018), однако ее реализация нуждается в дополнении качественными дидактическими и диагностическими материалами и методическими рекомендациями для учителя.

2. Создание благоприятного психологического климата: обеспечение комфортного слушания, доброжелательной обстановки, деликатность в исправлении ошибок.

3. Целенаправленное обучение слушанию книжного текста. Устная речь и озвученная письменная речь различаются по своим характеристикам. Слушание книжного текста требует восприятия более длинных и сложных предложений, наполненных как непривычной для детского сознания лексикой, так и особыми грамматическими конструкциями. Такой вид слушания нуждается в большем

объеме оперативной памяти и когнитивной активности.

4. Ограниченность объема звучащего текста: использование коротких устных рассказов, пересказа по частям, чтение художественного текста с остановками, сопровождение этого процесса вопросами, облегчающими восприятие и осмысление речи и поставленными до, в процессе и после чтения-слушания; применение устных инструкций к учебным действиям с постепенным наращиванием сложности и длительности.

5. Работа над формированием мотивации слушания. Очевидно, что между коммуникативной установкой и результативностью слушания имеется прямая связь (Зимняя, 2001, с. 127). Речевая деятельность осуществляется активно, если реципиент испытывает потребность в получении информации путем слушания; в этом случае внимание фокусируется на звучащей речи, обостряется слуховая чувствительность и мыслительные процессы.

6. Использование системы специальных упражнений, основанной на выделении трех видов восприятия звучащего текста – глобального, детального, критического (Ладыженская, 2001, с. 268-269). В ходе упражнений, формирующих аудитивные умения, предлагается прослушивание с остановками и прогнозированием, прослушивание с ответами на вопросы; слушание с установкой; выделение смысловых блоков и лексико-грамматических единиц; сопоставление звучащего и визуального материала; соотношение прослушанного и утверждений, соответствующих и не соответствующих тексту; пересказ услышанного; слушание текста с ошибкой, которую надо заменить, слушание инструкции с выполнением действия и др. Особое внимание следует уделить обучению внимательному отношению к деталям текста во время слушания.

7. Выделение этапов в выполнении упражнений в аудировании: мотивационного (инструкция и постановка задачи), перцептивного (восприятие звучащей речи), аналитического (анализ услышанного по вопросам и заданиям, контроль понимания), синтетического (воспроизведение или создание вторичного/встречного текста), рефлексивного (анализ деятельности и

результата).

8. Визуальное подкрепление: использование иллюстративного материала, графической фиксации смыслов, полученных во время слушания.

9. Формирование «зоркости слушателя»: способности обнаруживать незнакомые слова, выделять ключевые слова, микротемы, проявлять внимание к интонационному рисунку и др.

10. Использование игровых форм и методов обучения: ролевые игры, составление и прослушивание диалогов, соревнование в активном рефлексивном слушании (Сегова, 2006), мультимедийных технологий (аудио- и видеозаписей) с последующими заданиями и обсуждением коммуникативных задач (обсуждение услышанного).

Заключение

В ходе проведенного исследования было установлено, что обучение аудированию младших школьников на уроках русского языка является важным, но недостаточно проработанным компонентом образовательного процесса. Проблема формирования навыков аудирования у младших школьников в процессе обучения русскому языку сохраняет свою актуальность и требует дальнейшего методического осмысления. Несмотря на значимость данного вида речевой деятельности, на практике ему часто уделяется меньше внимания по сравнению с чтением и письмом.

Анализ научно-методической литературы и педагогической практики показал, что у младших школьников возникают трудности в восприятии устной речи на слух. Выявлено, что это обусловлено как психолого-возрастными особенностями учащихся, недостаточно сформированными навыками концентрации внимания, ограниченным словарным запасом школьников, так и отсутствием систематической работы по развитию аудирования, недостаточным использованием разнообразных методических приемов и современных средств обучения.

В ходе эмпирического исследования установлено, что около 26% учащихся 3 класса имеют низкий и ниже среднего уровни сформированности аудитивных

умений. Учащиеся начальных классов испытывают затруднения в восприятии и смысловой обработке звучащего текста. Более они понимают и запоминают общий замысел автора, менее – детали текста. Трудности выявлены при осознании темы и основной мысли текста, воспринятого на слух.

В результате исследования было доказано, что эффективность формирования навыков аудирования повышается при соблюдении следующих условий: систематическое включение заданий на аудирование в структуру урока; организация слушания спонтанной и продуманной разговорной и книжной речи: озвученных художественных, учебно-научных текстов); опора на наглядность и контекст; применение интерактивных и игровых методов обучения; постепенное усложнение заданий с учетом возрастных особенностей учащихся.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с более глубоким изучением методов и технологий развития аудирования у младших школьников, разработкой и апробацией инновационных методик обучения аудированию.

Интерес представляет использование цифровых образовательных ресурсов, аудиовизуальных средств и интерактивных платформ, способствующих повышению мотивации учащихся. Особое значение имеет вопрос включения аудирования как обязательного компонента в структуру урока русского языка в начальной школе.

Также актуальным направлением является разработка валидных диагностических инструментов для оценки уровня сформированности аудитивных навыков у младших школьников и создание методических рекомендаций для учителей начальной школы.

Таким образом, совершенствование методики обучения аудированию остается ключевой задачей современной методики обучения русскому языку и требует дальнейших научных и практических разработок.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. (2010) Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР.
2. Валькова, Н.Н. (2013) О возможностях учебного предмета «Русский

язык» для обучения аудированию. *Начальная школа*, 2013, 4, 29-33.

3. Гальскова, Н.Д. (2000) Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ: ГЛОССА.

4. Дружинина, М.В. (2023) Смешные рассказы для детей. М.: Издательство АСТ.

5. Жинкин, Н.И. (1958) Механизмы речи. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР.

6. Зимняя, И.А. (2001) Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт.

7. Зиновьева, Т.И., Бегунова, Е.Г. (2010) Профессиональная компетенция учителя начальных классов в области обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2010, 4, 31-46.

8. Ибакаева, Е.К. (2010) Обучение младших школьников аудированию как виду речевой и учебной деятельности. Дис. ... канд. пед. наук, Екатеринбург, 261 с.

9. Киселевич, И.Н. (2008) Психокогнитивные процессы обработки иноязычной аудитивной информации. *Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна*, 2008, 4 (21), 109-115

10. Клобукова, Л.П., Михалкина, И.В. (2001) Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. *Мир русского слова*, 2001, 3, 104-108.

11. Кудасова, Н.В. (2015) Формирование речевого слуха на начальном этапе обучения русскому языку. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*, 2015, 40, 80-83.

12. Ладыженская, Т.А. (2001) Обучение слушанию. *Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений*. М., 267-270.

13. Леонтьев, А.А. (1999) Основы психолінгвістики: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». М.: Смысл.

14. Леонтьев, А.Н. (2000) Логическая и механическая память. *Психология памяти: хрестоматия*. М., 626-652.
15. Мищерина, М.А., Мищерина, Н.М. (2022) Совершенствование приемов эффективного слушания в ходе обучения базовым логическим действиям на уроках русского языка и литературы. *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*, 2022, 4, 95-98.
16. Нефедова, Н.В. (2004) Обучение слушанию как виду речевой и учебной деятельности учащихся старших классов. Автореферат дис. ... канд. пед. наук, Екатеринбург, 21 с.
17. Плетнева, Н.Д. (2015) Методы формирования аудитивных умений учащихся в начальной школе. *Январские педагогические чтения*, 2015, 1, 156-158.
18. Рождественская, Р.Л. (2015) К проблеме развития навыка аудирования как вида речевой деятельности младших школьников на уроках русского языка. *Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: материалы Международной научно-практической конференции, Белгород, 19–20 ноября 2015 года*. Белгород, 613-618.
19. Сегова, Т.Д. (2006) Обучение слушанию как виду речевой деятельности в 5–6 классах. Автореферат дис. ... канд. пед. наук, Екатеринбург, 19 с.
20. Сильченкова, Л.С. (2005) Формирование фонематического слуха. *Начальная школа*, 2005, 1, 110-119.
21. Ткачева, Л.Ф. (1890) Развитие фонематического слуха у детей как предпосылки успешного усвоения фонетики и орфографии. *Вопросы психологии*, 1980, 5, 95-104.
22. Ткачева, Л.Ф. (1984) Фонематические действия как предпосылка успешного освоения фонетики, графики и орфографии. *Дошкольное воспитание*, 1984, 9, 29-32.
23. Федеральная рабочая программа начального общего образования.

Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций (2025). Получено с https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf?ysclid=ml7ynioh5d748199347

24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 336 от 31 мая 2021 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Получено с https://sh-gruzenskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/-netcat_files/userfiles/-FGOS_NOO.pdf

25. Цабе-Рябая, Н.А., Москвитина, Н.В. (2012) Значение речевого слуха в работе по совершенствованию природных речевых данных. *Проблемы высшего образования*, 2012, 1, 116-119.

26. Черепанова, Л.В., Ячменева, Н.Е. (2018) Проблема обучения аудированию школьников на уроках русского языка: состояние и перспективы. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 2018, 13, 6, 155-166.

27. Яяева, Н.М., Стасюк, М.В. (2018) Проблемы формирования аудитивных умений учащихся в начальной школе. *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XI Международной научно-практической конференции: в 3 частях. Часть 3*. Пенза, 172-175.



УДК 373.31

САМООТНОШЕНИЕ КАК ПРЕДИКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЫХ УПРАВЛЕНЦЕВ

Петрова А.А.

магистрант кафедры психологии образования

институт педагогики и психологии

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

sukhanovaaa@mgpu.ru

Смирнова П.В.

кандидат психологических наук, доцент департамента психологии

ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

smirnovapv@mgpu.ru

Аннотация. Актуальность исследования профессиональной идентичности молодых управленцев обусловлена повышенными требованиями к их субъективной включенности в управленческую деятельность и ответственности за ее результаты. В качестве важного психологического предиктора становления профессиональной идентичности рассматривается самоотношение как эмоционально-ценностная система отношения к собственному «Я». Цель исследования – выявить связи между уровнем личного профессионального плана (по Е.А. Климову) и компонентами самоотношения (по С.Р. Пантилееву) у молодых управленцев.

В опросе приняли участие 35 молодых руководителей (25 мужчин и 10 женщин) в возрасте от 25 до 35 лет со средним стажем работы в должности $3,5 \pm 2,2$ года. Использовались социодемографическая анкета, методика «Личный профессиональный план» Е.А. Климова и «Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантилеева. Статистическая обработка

включала расчет стенов по шкалам «Методики исследования самооотношения» и корреляционный анализ Спирмена. Выявлено, что 88,6% респондентов обладают выраженной активной профессиональной идентичностью, 11,4% – выраженной пассивной, невыраженная профессиональная идентичность не обнаружена. Обнаружены значимые отрицательные связи уровня личного профессионального плана с самоуверенностью и самопривязанностью: у управленцев с пассивной профессиональной идентичностью выше самоуверенность и самопривязанность, чем у молодых управленцев с активной профессиональной идентичностью. Остальные компоненты самооотношения не продемонстрировали статистически значимых связей с уровнем личного профессионального плана.

Полученные результаты позволяют интерпретировать избыточную уверенность в себе и выраженную самопривязанность как психологические факторы, ассоциированные с «застреванием» на пассивном уровне профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, личный профессиональный план, самооотношение, молодые управленцы, самоуверенность, самопривязанность.

SELF-ATTITUDE AS A PREDICTOR OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY AMONG YOUNG MANAGERS

Petrova A.A.

Master's student, Department of Educational Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology

Moscow City University

Moscow

sukhanovaaa@mgpu.ru

Smirnova P.V.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Department of Psychology

Moscow City University

Moscow

smirnovapv@mgpu.ru

Annotation. *The relevance of studying the professional identity of young managers is determined by the increasing demands for their subjective involvement in management activities and for their responsibility for its outcomes. Self-attitude, understood as an emotional and value-based system of one's attitude toward the self, is considered an important psychological predictor of the formation (development) of professional identity. The aim of the study was to identify the relationships between the level of the personal professional plan according to E.A. Klimov and the components of self-attitude according to S.R. Pantileev among young managers.*

The study involved 35 young managers (25 men and 10 women) aged 25 to 35, with an average length of service in their position of 3.5 ± 2.2 years. The following instruments were used: a socio-demographic questionnaire, E.A. Klimov's "Personal Professional Plan" method, and S.R. Pantileev's "Self-Attitude Research Technique." Statistical analysis included calculating sten scores for the "Self-Attitude Research Technique" scales and applying Spearman's correlation analysis. It was found that 88.6% of the respondents demonstrated a pronounced active professional identity, while 11.4% exhibited a pronounced passive identity; no cases of unexpressed professional identity were observed. Significant negative correlations were identified between the level of the personal professional plan and self-confidence and self-attachment: managers with a passive professional identity showed higher self-confidence and self-attachment than young managers with an active professional identity. Other self-attitude components did not show statistically significant associations with the level of personal professional plan.

The results suggest that excessive self-confidence and pronounced self-attachment can be interpreted as psychological factors associated with "fixation" at the passive level of professional identity.

Keywords: *professional identity, personal professional plan, self-attitude, young managers, self-confidence, self-attachment.*

Введение

Становление профессиональной идентичности молодых управленцев выступает ключевым психологическим условием их успешного вхождения в профессию и последующей карьерной устойчивости (Тужикова, 2022). Профессиональная идентичность рассматривается как система представлений специалиста о себе в профессии, включающая когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, и связана с ощущением подлинности профессионального выбора и готовностью реализовывать себя в выбранной сфере (Marcia, 1980; Смирнова, 2006, Тужикова, 2022). Для руководителей профессиональная идентичность дополнительно опосредована административной ролью, лидерским потенциалом и особенностями управленческой ответственности.

Современные исследования подчеркивают, что профессиональная идентичность молодых специалистов тесно связана с динамикой профессиональной карьеры, уровнем притязаний и субъективной успешностью профессиональной реализации (Тужикова, 2022). При этом в отношении молодых управленцев особую значимость приобретают феномены самоэффективности, профессионального самоуважения и самоотношения (Taşkıran, Çelik, Behram, Elmalı, Öngel, 2025; Sun, Ma, Xu, Yan, 2025). В литературе показано, что самоэффективность и самооценка опосредуют связь психологических ресурсов личности с профессиональной идентичностью и карьерным удовлетворением (Taşkıran, Çelik, Behram, Elmalı, Öngel, 2025; Sun, Ma, Xu, Yan, 2025).

Постановка проблемы

Концепция самоотношения, разработанная С.Р. Пантилеевым, позволяет рассматривать отношение к себе как эмоционально-ценностную систему, отражающую личностный смысл «Я» и включающую как позитивные, так и негативные компоненты (Пантилеев, 1991; Завоеванная, 2023). Многомерный опросник «Методики исследования самоотношения» позволяет выявить девять шкал самоотношения: открытость/закрытость, самоуверенность,

саморуководство, отраженное самоотношение, самооценność, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение (Пантеев, 1993; Завоеванная, 2023).

С другой стороны, Е.А. Климов рассматривает личный профессиональный план как важнейший регулятор профессионального самоопределения, задающий образ профессионального будущего, систему целей и представлений о путях их достижения (Климов, 2004). В рамках подхода Е.А. Климова выделяются уровни профессиональной идентичности, условно обозначаемые как модальности «хочу» (невыраженная профидентичность), «знаю» (выраженная пассивная) и «могу» (выраженная активная), соответствующие различной степени зрелости профессионального самоопределения (Климов, 2004; Шнейдер, 2000; Смирнова, 2006).

Современные работы, посвященные профессиональной идентичности молодежи и молодых специалистов, подчеркивают необходимость комплексного анализа когнитивных, мотивационных и аффективных факторов, определяющих траектории профессионализации (Тужикова, 2022; Sun, Ma, Xu, Yan, 2025). Однако вопрос, насколько уровни профессиональной идентичности руководителей (по Е.А. Климову) связаны с компонентами самоотношения (по С.Р. Пантееву), остается открытым.

Цель исследования – выявление связей между уровнем личного профессионального плана (по Е.А. Климову) и компонентами самоотношения (по С.Р. Пантееву) у молодых управленцев.

На основе теоретических представлений о роли самоотношения и самооэффективности в формировании профессиональной идентичности (Пантеев, 1993; Sun, Ma, Xu, Yan, 2025) были сформулированы следующие гипотезы.

1. Существуют статистически значимые связи между уровнем профессиональной идентичности (по шкалам методики «Личный профессиональный план» Е.А. Климова) и позитивными компонентами «самоотношения» (самоуверенность, саморуководство, самооценność,

самопринятие по «Методике исследования самоотношения С.Р. Пантеева») у молодых управленцев.

2. Пассивный уровень профидентичности («знаю») ассоциирован с более высокой самоуверенностью и самопривязанностью по сравнению с выраженным активным уровнем профессиональной идентичности («могу»), что отражает феномен «застывания» на стадии когнитивной определенности без перехода к активной реализации.

В исследовании приняли участие 35 молодых руководителей (25 мужчин и 10 женщин) в возрасте от 25 до 35 лет ($M = 30,9$; $SD = 2,9$), занимающих руководящие должности среднего звена в государственных организациях различных отраслей. Средний стаж работы в текущей должности составил 3,5 года ($SD = 2,2$; диапазон от 0,5 до 10 лет), медианный стаж – 3 года. Отбор осуществлялся по критериям: возраст до 35 лет, наличие управленческих функций и согласие на участие в исследовании.

Методы исследования

Нами была применена методика «Личный профессиональный план» (ЛПП) Е.А. Климова (Шнейдер, 2000). Методика направлена на выявление уровня сформированности профессиональной идентичности через анализ семи утверждений (Климов, 2004). Участникам предлагалось в письменной форме ответить на семь открытых вопросов, описывающих главную профессиональную цель, ближние профессиональные цели, требования профессии к человеку, собственные возможности, представления о путях подготовки, наличие и обоснование резервного варианта, а также практическую реализацию плана.

На основании количества содержательных ответов определялся уровень профессиональной идентичности: невыраженная, выраженная пассивная или выраженная активная (Климов, 2004).

Также использовался многомерный опросник самоотношения (МИС) С.Р. Пантеева (Завоеванная, 2023), включающий 110 утверждений и позволяющий диагностировать девять шкал: открытость/закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность,

самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение (Пантилеев, 1993; Завоеванная, 2023). Ответы оценивались по ключам, далее сырые баллы переводились в стены (1–10) в соответствии с нормативной таблицей.

Результаты исследования

Сбор данных проводился в онлайн формате с использованием Google Forms. Участникам предъявлялась информация о целях исследования, обеспечивались добровольность участия и конфиденциальность данных. Опрос включал информированное согласие, социодемографическую анкету, блок вопросов методики «Личного профессионального плана» Е.А. Климова и «Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантилеева.

Статистическая обработка данных выполнялась в SPSS 26.0. Были рассчитаны описательные статистики (M, SD) по стенам «Методики исследования самоотношения», осуществлено распределение участников по уровням личного профессионального плана Е.А. Климова, а также проведен корреляционный анализ Спирмена между уровнем профессиональной идентичности (порядковая переменная: 2 – выраженная пассивная, 3 – выраженная активная) и стенами по шкалам «Методики исследования самоотношения». Дополнительно сравнивались средние значения стенов в группах с пассивной и активной профессиональной идентичностью.

Анализ ответов по методике «Личного профессионального плана» Е.А. Климова показал, что все участники демонстрируют содержательные формулировки профессиональных целей и представлений о требованиях профессии и собственных возможностях. Невыраженная профессиональная идентичность («хочу») в выборке не была выявлена: ни один респондент не ограничился только декларацией мечты и ближних целей без конкретизации требований и путей реализации. Выраженную пассивную профессиональную идентичность («знаю») продемонстрировали 11,4% респондентов (n = 4), тогда как подавляющее большинство (88,6%, n = 31) характеризовались выраженной активной профессиональной идентичностью («могу»), описывая конкретные

шаги профессиональной реализации, пути подготовки и элементы практической реализации личного профессионального плана (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Личного профессионального плана» Е.А. Климова

Уровень личного профессионального плана	Характеристика	n	%
Невыраженная («хочу», мечтающий)	Ближние цели/мечты не имеют конкретизации требований и путей реализации	0	0
Выраженная пассивная («знаю», осведомленный)	Знают требования и возможный путь реализации планов	4	11,4
Выраженная активная («могу», умелый)	Активно реализуют планы	31	88,6

Средние значения по шкалам «Методики исследования самооотношения» С.Р. Пантеева для всей выборки оказались в диапазоне от 3,49 (внутренняя конфликтность) до 7,80 (самоуверенность), что в целом соответствует нормативным и преимущественно позитивным показателям самооотношения (Таблица 2). Наиболее высокими оказались показатели самоуверенности ($M = 7,80$; $SD = 1,13$), самооценности ($M = 7,60$; $SD = 1,63$) и самопринятия ($M = 6,54$; $SD = 1,54$), что согласуется с данными о высокой значимости позитивного отношения к себе в профессиональном самоопределении молодых управленцев (Тужикова, 2022).

Таблица 2 – Результаты по «Методике исследования самооотношения» С.Р. Пантеева

Шкала «Методики исследования самооотношения»	M	SD
Открытость/закрытость	5,91	1,27
Самоуверенность	7,80	1,13
Саморуководство	6,74	1,65

Отраженное самоотношение	6,17	1,32
Самоценность	7,60	1,63
Самопринятие	6,54	1,54
Самопривязанность	5,71	1,49
Внутренняя конфликтность	3,49	1,74
Самообвинение	3,80	1,95

Корреляционный анализ Спирмена выявил две статистически значимые связи между уровнем профессиональной идентичности и компонентами самоотношения. Уровень профессиональной идентичности продемонстрировал значимую отрицательную корреляцию с самоуверенностью ($r_s = -0,374, p < 0,05$) и самопривязанностью ($r_s = -0,410, p < 0,05$), тогда как связи с остальными шкалами (открытостью, саморуководством, отраженным самоотношением, самоценностью, самопринятием, внутренней конфликтностью и самообвинением) не достигли статистической значимости ($p > 0,05$).

Сравнение средних стенов по шкалам «Методики исследования самоотношения» С.Р. Пантеева в группах с выраженной пассивной и выраженной активной профессиональной идентичностью показало, что у молодых управленцев с выраженной пассивной профессиональной идентичностью самоуверенность выше ($M = 9,00$) по сравнению с обладателями выраженной активной профессиональной идентичности ($M = 7,65$). Аналогично самопривязанность оказалась более выраженной в группе с выраженной пассивной профессиональной идентичностью ($M = 6,50$ против $M = 4,74$ в группе с выраженной активной профессиональной идентичностью). При этом различий по самопринятию, самоценности, внутренней конфликтности и самообвинению выявлено не было.

Таким образом, гипотеза о наличии значимых связей между уровнем профессиональной идентичности и компонентами самоотношения подтвердилась частично: статистически значимые связи обнаружены лишь для самоуверенности и самопривязанности.

Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на роль самоотношения в становлении профессиональной идентичности молодых управленцев. Высокая распространенность выраженного активного уровня профессиональной идентичности в выборке (88,6%) согласуется с данными о том, что успешное начало профессионального пути молодых управленцев связано с ясными представлениями о содержании деятельности и готовностью к реализации профессиональных целей (Тужикова, 2022; Sun, Ma, Xu, Yan, 2025).

Ключевым результатом исследования является следующий вывод: у испытуемых с выраженной пассивной профессиональной идентичностью самоуверенность выше по сравнению с обладателями выраженной активной профессиональной идентичности. Аналогично самопривязанность более выражена в группе с выраженной пассивной профессиональной идентичностью. В контексте концепции самоотношения С.Р. Пантилеева самоуверенность отражает отношение к себе как к сильной, волевой и способной личности, а самопривязанность – тенденцию к сохранению устойчивого, малоизменяемого образа «Я» (Пантилеев, 1993; Завоеванная, 2023). В данном случае сочетание высокой самоуверенности и самопривязанности может свидетельствовать о том, что часть молодых руководителей на уровне «знаю» переживает состояние субъективной «достаточности» и не испытывает внутренней потребности переходить к более активной, инструментальной реализации профессионального плана.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить специфические связи между уровнем профессиональной идентичности молодых управленцев по методике «Личного профессионального плана» Е.А. Климова и компонентами «Методики исследования самоотношения» по С.Р. Пантилееву. Основные выводы можно сформулировать следующим образом.

1. В выборке молодых управленцев доминирует выраженная активная профессиональная идентичность (88,6%), тогда как выраженная пассивная

профессиональная идентичность представлена у 11,4% респондентов; невыраженная профессиональная идентичность не выявлена.

2. Между уровнем профессиональной идентичности и компонентами самоотношения обнаружены значимые связи только для самоуверенности и самопривязанности: у молодых управленцев с выраженной пассивной профессиональной идентичностью показатели самопривязанности выше, а у молодых управленцев с выраженной активной профессиональной идентичностью выше показатели самоотношения.

3. Полученные данные позволяют интерпретировать высокую самоуверенность и выраженную самопривязанность как психологические факторы, ассоциированные с закреплением на пассивном уровне профессиональной идентичности, то есть с преобладанием когнитивной определенности («знаю») над инструментальной профессиональной активностью («могу»).

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, включением разных уровней управленческой и организационной иерархии, а также лонгитюдным исследованием динамики уровня профессиональной идентичности и самоотношения.

Литература

1. Белоножко, М.Л., Головин, П.Ю. (2024) Профессиональная идентичность и карьера молодежи на современном этапе развития социума. *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*, 2024, 17 (3), 36-62.

2. Завоеванная, Н.С. (2023) Методика исследования самоотношения. *Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал*. Получено с <https://bigenc.ru/c/metodika-issledovaniia-samootnosheniia-2a3dc2/?v=7002612>

3. Климов, Е.А. (2004) Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов вузов. М.: Academia.

4. Пантеев, С.Р. (1993) Методика исследования самоотношения. М.: СМЫСЛ.

5. Пантилеев, С.Р. (1991) Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Издательство Московского университета.
6. Смирнова, П.В. (2006) Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог»). Дис. ... канд. психол. наук, М., 246 с.
7. Тужикова, Е.С. (2022) Профессиональная идентичность и уровень притязаний молодых специалистов. *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.OfflineLetters): электронный научный журнал*, 2022, 12 (декабрь). Получено с <http://emissia.org/offline/2022/3199.htm>.
8. Шнейдер, Л.Б. (2000) Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. М.: ООО «Принт».
9. Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
10. Sun, P., Ma, K., Xu, X., Yan, L. (2025) Как самооффективность формирует профессиональную идентичность: посредническая роль осмысленности жизни и самооценки у будущих учителей физкультуры. *BMC Psychol*, 2025, 13(1):387. doi: 10.1186/s40359-025-02679-z. PMID: 40234999; PMCID: PMC12001478.
11. Taşkıran, E., Çelik, G.G., Behram, N.K., Elmalı, E.D. and Öngel, G (2025) Unraveling the complex interplay: self-esteem, impostor phenomenon, proactive personality, and their influence on career satisfaction. *Front. Psychol.* 16:1583454. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1583454.



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). 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.

A METHOD FOR DESIGNING A TEXTBOOK FOR A PROFESSIONALLY
ORIENTED FOREIGN LANGUAGE USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE
TOOLS

Proskurnich O.D.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of
Foreign Languages and Professional Translation*

Tambov State University

Tambov

olgaproskurnich@gmail.com

Annotation *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

1. Обоснование основных этапов разработки и структуры методики проектирования учебного пособия по ПОИЯ, интегрирующей потенциал инструментов ИИ при сохранении ведущей роли преподавателя-эксперта.

2. 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., 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 не только отмечали 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 приема 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, учитывающей 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. Тамбов: Издательский дом «Державинский».
6. Проскурнич, О.Д. (2025) Стоматологический английский: учебное пособие: в 2-х ч. Ч. 2. Тамбов: 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. etc. (2023) ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 2023, 103, 102274. Получено с <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
11. Luckin, R. (2018) *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.



УДК 37.013

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ РЕАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ И
ГИМНАЗИЙ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА:
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ

Рыжов А.Н.

доктор педагогических наук, доцент

профессор департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ryzhovan@mgpu.ru

Донская А.С.

аспирант департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

donskyaas486@mgpu.ru

Аннотация. *Статья посвящена реконструкции и анализу практик проектной деятельности в системе среднего образования Российской империи в 1900–1917 гг. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска национальных корней проектного метода, часто рассматриваемого исключительно как заимствование из западной педагогики XX века.*

Научная новизна заключается в применении современного понятийного аппарата проектного подхода для анализа историко-педагогического материала, что позволяет систематизировать разрозненные практики и доказать их соответствие ключевым критериям проекта (проблемность, продуктивность, этапность). В результате исследования выявлены и

проанализированы три устойчивых подхода проектной деятельности: исследовательско-опытнический (естественнонаучные проекты), конструкторско-технический (в реальных училищах) и культурно-аналитический (в гимназиях). На конкретных примерах показано, что данные практики были не эпизодическими, а системными элементами работы передовых учебных заведений, являясь ответом на запросы модернизирующегося общества и закладывая методологическую основу для дальнейшего развития деятельностных подходов в отечественной педагогике.

Ключевые слова: проектная деятельность, история педагогики, реальные училища, гимназии, начало XX века, отечественный педагогический опыт.

PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS OF REAL SCHOOLS AND
GYMNASIUMS IN RUSSIA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY:
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RECONSTRUCTION

Ryzhov A.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Professor of the Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

ryzhovan@mgpu.ru

Donskaya A.S.

Postgraduate student in the Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Educational Psychology

Moscow City University

Moscow

donskyaas486@mgpu.ru

Annotation. The article is devoted to the reconstruction and analysis of the practices of project activity in the secondary education system of the Russian Empire in 1900-1917. The relevance of the research is determined by the need to search for the national roots of the project method, which is often considered exclusively as

borrowing from Western pedagogy of the 20th century.

The scientific novelty lies in the application of the modern conceptual framework of the project approach for the analysis of historical and pedagogical material, which makes it possible to systematize disparate practices and prove their compliance with the key criteria of the project (problematic, productive, staged). As a result of the research, three sustainable approaches to project activity have been identified and analyzed: research and experimental (natural science projects), design and technical (in real schools) and cultural and analytical (in gymnasiums). Concrete examples show that these practices were not episodic, but systemic elements of the work of advanced educational institutions, responding to the demands of a modernizing society and laying the methodological foundation for the further development of activity-based approaches in Russian pedagogy.

Keywords: *project activity, history of pedagogy, real schools, gymnasiums, the beginning of the 20th century, Russian pedagogical experience.*

Введение

В современном образовательном дискурсе проектная деятельность утвердилась как ключевой компонент федеральных государственных образовательных стандартов (Блинов, 2007, с. 188). Однако ее историография в отечественном контексте часто редуцируется до изучения опыта советской школы 1920-х годов и адаптации идей Дж. Дьюи и У.Х. Килпатрика. Цель данного исследования – доказать существование и проанализировать специфику проектной деятельности в реальных училищах и гимназиях России в 1900–1917 гг.

Постановка проблемы

Сложившаяся научная проблема заключается в терминологическом разрыве: практики, по своей сути являющиеся проектными, в исторических источниках обозначались иными понятиями («опытничество», «кружковая работа», «составление отчетов»), что затрудняет их идентификацию и системный анализ (Рыжов, 2012b, с. 24). Восполнение этого пробела требует применения ретроспективного понятийного аппарата.

Цель исследования – на основе архивных материалов и педагогической периодики показать существование и выявить специфику проектной деятельности в учебных заведениях дореволюционной России.

Методы исследования

Методология исследования основана на принципах историко-педагогической реконструкции и системного подхода. Основными методами выступили историко-генетический (позволивший проследить генезис практик), сравнительно-сопоставительный (для выявления специфики в разных типах учебных заведений) и метод критического анализа источников. Для обеспечения достоверности результатов применяются также следующие методы:

- контент-анализ отчетной документации учебных заведений;
- сравнительно-исторический анализ развития проектных практик;
- типологизация выявленных форм проектной деятельности.

Для объективного анализа необходимо четко определить теоретические основания и критерии идентификации проектной деятельности в образовательном пространстве начала XX века. В данном исследовании применяется методология историко-педагогической реконструкции, позволяющая выявить генезис и развитие проектных практик в их институциональном и социокультурном контексте.

Основу исследования составляют архивные материалы из фондов Российского государственного исторического архива (РГИА, Л. 45). Анализу подвергнуты годовые отчеты директоров 15 реальных училищ и 12 гимназий за период 1905–1916 гг., циркуляры попечителей учебных округов, а также материалы педагогической периодики («Русская школа», «Техническое и коммерческое образование», «Вестник воспитания»). Анализ этих источников позволил выявить ключевые понятия, характеризующие проектную деятельность в условиях развития научно-педагогической теории (Рыжов, 2012а).

Результаты исследования

На конкретных примерах, реконструированных по архивным материалам и периодике, доказано, что в практике реальных училищ и гимназий

складывались устойчивые подходы проектной деятельности, полностью соответствующие ключевым современным критериям: проблемности, продуктивной ориентации, этапности и самостоятельности. Выявлены и проанализированы три основных подхода: конструкторско-технический (доминировавший в реальных училищах), исследовательско-опытнический (также более характерный для реальных училищ) и культурно-аналитический (получивший развитие в гимназиях).

В исследовании разработана и применена система критериев, адаптированная для анализа историко-педагогического материала. В таблице 1 показаны критерии идентификации проектной деятельности в исторических источниках.

Таблица 1 – Критерии идентификации проектной деятельности в исторических источниках

Критерий	Содержательные характеристики	Индикаторы в источниках
Проблемно-целевой	Наличие четко сформулированной практической или исследовательской задачи	Упоминание конкретной проблемы, формулировка цели деятельности в отчетах
Продуктивный	Ориентация на создание завершенного материального или интеллектуального продукта	Описание созданных коллекций, отчетов, публикаций
Процессуальный	Этапность работы: планирование,	Указание на сроки, этапы, последовательность

	исполнение, презентация	действий
Самостоятельность	Активная роль учащихся при консультационной поддержке педагога	Упоминание о самостоятельной работе учащихся, роли руководителя
Межпредметность	Интеграция знаний из различных учебных дисциплин	Описание использования знаний из разных предметных областей

Развитие проектной деятельности происходило в контексте реформирования системы образования (Кузьмин, 1958, с. 55). Важнейшую роль сыграли нормативные документы.

- Циркуляр Министерства народного просвещения от 1905 года «Об усилении практической направленности в преподавании естественных наук» предписывал введение практических занятий и опытов (Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за 1909 год, 1911).

- Циркуляр по Московскому учебному округу № 12 за 1914 год «О мерах к развитию внеурочной деятельности» прямо рекомендовал организацию кружков и опытных станций как «средства развития самостоятельности и практического мышления» (Циркуляр по Московскому учебному округу, 1914, с. 7).

- Инструкция по организации учебных мастерских при реальных училищах (1912) предусматривала выполнение комплексных работ, приближенных к производственным задачам (Смирнов, 2005).

В педагогической теории данного периода идеи, близкие проектному подходу, развивались в трудах П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля.

Становление проектной деятельности было обусловлено комплексом социокультурных факторов:

- потребностью в модернизации экономики и подготовке технических

кадров;

- влиянием идей «трудовой школы» и «свободного воспитания»;
- развитием детского и юношеского движения;
- ростом общественного интереса к техническому творчеству и изобретательству.

Анализ источников показывает, что проектные практики развивались преимущественно в рамках внеурочной деятельности, что было связано с жесткой регламентацией учебного процесса официальными уставами (Ососков, 1982, с. 19). Однако именно эта «периферийность» позволяла осуществлять педагогические эксперименты и апробировать новые формы работы.

Разработанная система критериев и методологический инструментарий позволяют провести объективный анализ и идентификацию проектной деятельности в историко-педагогическом контексте начала XX века, избегая как модернизации, так и недооценки педагогических инноваций данного периода, которые при должном осмыслении могут быть использованы для развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей учащихся в современной школе (Савенков, 2005, с. 59).

Конструкторско-технический подход был наиболее распространен и заключался в создании functioning моделей, приборов и механизмов (Веселов, 1961, с. 167).

В журнале «Техническое и коммерческое образование» за 1913 год подробно описан проект по созданию действующей модели аэродинамической трубы учащимися старших классов Санкт-Петербургского реального училища. Работа велась в рамках физического кружка под руководством преподавателя И.С. Васильева. Учащиеся самостоятельно разработали кинематическую схему и чертежи, провели расчеты мощности двигателя и аэродинамических характеристик рабочей части. Были подобраны материалы (дерево, стекло, металл), и модель была изготовлена в школьных мастерских. Конечным продуктом проекта стала действующая установка, на которой проводились опыты по обтеканию тел воздушным потоком. Структура была представлена на

Всероссийской выставке учебных пособий в 1913 году, где получила положительные отзывы (Техническое творчество учащихся реальных училищ, 1913, с. 112). Данный пример иллюстрирует все критерии проекта: от постановки технической проблемы до создания сложного материального продукта, требующего интеграции знаний из физики, математики и черчения (Стрижов, Перченко, Кудака и др., 2021).

Исследовательско-опытнический подход был тесно связан с сельскохозяйственной и естественнонаучной практикой, особенно в регионах.

В отчете по Тифлисскому реальному училищу за 1912 год (РГИА. Л. 46) детально описана деятельность «Сельскохозяйственного кружка». Группа учащихся 6 класса под руководством преподавателя естествознания К.П. Яковлева поставила цель – определить влияние различных типов местных удобрений (навоз, птичий помет, зола) на урожайность кукурузы. В течение вегетационного периода учащиеся спланировали эксперимент (разбили деланки с разными условиями), ежедневно проводили замеры и вели подробные дневники наблюдений, фиксируя рост растений, влажность почвы и иные параметры. Результатом стал объемный «Отчет о проведенных опытах», включавший таблицы, графики, гербарий образцов и выводы с рекомендациями по оптимизации удобрений для местных условий. Отчет был заслушан на заседании педагогического совета и направлен в губернское Управление сельского хозяйства для практического использования (РГИА. Л. 48). Данная работа является классическим примером долгосрочного исследовательского проекта с ярко выраженной социальной значимостью. В таблице 2 представлен сравнительный анализ проектной деятельности в гимназиях и реальных училищах.

Таблица 2 – Сравнительный анализ проектной деятельности в гимназиях и реальных училищах

Критерий	Реальные училища	Гимназии

Доминирующая структура	Конструкторско-техническая, исследовательско-опытническая	Культурно-аналитическая, литературно-издательская
Основной продукт	Материальный (модели, приборы, отчеты с расчетами), прикладной	Интеллектуальный (сборники, доклады, журналы), аналитический
Базовая дисциплина	Физика, химия, черчение, естествознание	История, литература, языки
Социальный заказ	Подготовка кадров для промышленности и торговли	Формирование культурной и гуманитарной элиты
Степень межпредметности	Высокая (интеграция точных и естественных наук)	Умеренная (интеграция гуманитарных дисциплин)

В классических гимназиях с их гуманитарной доминантой проектная деятельность принимала формы, связанные с анализом текстов, исторических источников и созданием культурных продуктов, что демонстрировало формирование высокого уровня образованности у представителей различных сословий (Рыжов, 2009, с. 24).

Культурно-аналитический подход был направлен на глубокое погружение в культурный или исторический контекст и создание на этой основе интеллектуального продукта.

В отчете по Киевской 1-й гимназии за 1911 год (ЦГИА СПб) значительное место уделено работе литературно-исторического кружка, приуроченной к 50-летию отмены крепостного права. Учащимися был разработан и реализован проект по созданию «Юбилейного сборника». Работа была структурирована:

одна группа учащихся работала в библиотеках, изучая периодику 1861 года и мемуары; вторая группа составляла биографические справки о ключевых деятелях реформы (Н.А. Милютин, Я.И. Ростовцев); третья писала аналитические статьи о влиянии реформы на русскую литературу и общественную мысль. Конечным продуктом стал объемный (более 100 страниц) рукописный сборник, включавший текстовые материалы, копии документов, рисунки и карикатуры из журналов эпохи. Сборник был публично презентован на торжественном акте в присутствии попечителя учебного округа (ЦГИА. Л. 12). Этот проект демонстрирует высокий уровень самостоятельной исследовательской работы, умение работать с источниками и синтезировать информацию.

Литературно-издательский подход: распространение в гимназиях получила практика издания рукописных журналов, которая также может быть классифицирована как проектная деятельность. Так, учащиеся Московской частной гимназии З.Д. Перепелкиной издавали ежемесячный литературный журнал «Наши труды». Каждый номер был результатом коллективного проекта: редакционная коллегия (избираемая из учащихся) планировала содержание, распределяла задания (корреспонденты, авторы рассказов и стихов, художники-оформители), осуществляла верстку и переплет. Журнал включал не только литературные опыты, но и репортажи с экскурсий, полемические заметки о прочитанных книгах, юмористические разделы. Этот вид деятельности воспитывал организационные навыки, ответственность и умение работать в команде над созданием сложного, комплексного продукта (Чарнолуский, 1909, с. 56). В таблице 3 представлены этапы реализации проекта «Юбилейный сборник» (Киевская 1-я гимназия, 1911 г.).

Таблица 3 – Этапы реализации проекта «Юбилейный сборник» (Киевская 1-я гимназия, 1911 г.)

№ п/п	Этап проекта	Содержание деятельности	Критерий проектной деятельности

1.	Подготовительный	Формулировка цели: создать памятный сборник к 50-летию реформы. Распределение ролей (архивариусы, биографы, аналитики). Составление плана- перспекта сборника	Проблема и цель, этапность
2.	Исследовательский	Работа в архивах и библиотеках с периодикой 1861 г. Отбор и копирование материалов. Написание биографических и аналитических текстов	Самостоятельность, межпредметность (история, литература)
3.	Исполнительский	Оформление рукописи: переплет, создание иллюстраций, каллиграфическое написание текста	Ориентация на продукт
4.	Презентационный	Публичная защита сборника на торжественном акте. Передача копии в фундаментальную библиотеку гимназии	Рефлексия, публичность результата

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что проектная деятельность в средних учебных заведениях России начала XX века не была случайным явлением. Она представляла собой закономерный и осознанный педагогический ответ на необходимость преодоления формализма классического образования, его сближения с практическими потребностями жизни.

На конкретных примерах, реконструированных по архивным материалам и периодике, доказано, что в практике реальных училищ и гимназий складывались устойчивые подходы проектной деятельности, полностью соответствующие ключевым современным критериям: проблемности, продуктивной ориентации, этапности и самостоятельности. Выявлены и проанализированы три основных подхода: конструкторско-технический (доминировавший в реальных училищах), исследовательско-опытнический (также более характерный для реальных училищ) и культурно-аналитический (получивший развитие в гимназиях).

Основное отличие от современной трактовки заключалось в терминологическом аппарате – эти практики обозначались как «кружковая работа», «опытничество», «составление отчетов». Однако их сущностное наполнение позволяет уверенно говорить о них как о полноценных проектах. Их развитие носило во многом стихийный, инициативный характер и сильно зависело от личности конкретного педагога-энтузиаста или директора учебного заведения.

Данное исследование вносит вклад в отечественную историю педагогики, доказывая, что проектный метод имеет глубокие национальные корни и собственную традицию, сформировавшуюся независимо от влияния Дж. Дьюи. Выявленные подходы и практики представляют не только исторический интерес, но и методическую ценность, демонстрируя успешные примеры интеграции теоретического обучения с практической, продуктивной деятельностью учащихся. Дальнейшее изучение данного направления может быть связано с

более детальным анализом региональных особенностей и роли конкретных педагогов-практиков в становлении проектного метода в России.

Литература

1. Блинов, В.И. (2007) Концептуальные основы разработки структуры и содержания сопряженных государственных образовательных стандартов: монография. Томск: Томский государственный педагогический университет.
2. Веселов, А.Н. (1961) Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. М.: Профтехиздат.
3. Кузьмин, Н.Н. (1958). Вопросы реформы средней общеобразовательной школы Министерства просвещения в период нового революционного подъема и первой мировой войны. Дис. ... канд. пед. наук, Москва, 376 с.
4. Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за 1909 год (1911). СПб.: Сенатская типография.
5. Ососков, А.В. (1982) Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917). М.: Просвещение.
6. Отчет о положении исследования народного образования в России, производимого Вольным экономическим обществом в связи с общим положением школьной статистики в России (1898). СПб.: Тип. В. Демакова.
7. Пискунов, А.И., Джуринский, А.Н., Плохова, М.Г., Блинов, В.И., Рыжов, А.Н., Факторович, А.А., Есенина, Е.Ю., Сергеев, И.С. (2024) История педагогики и образования: учебник для вузов. М.: Юрайт.
8. РГИА. Ф.733 Оп. 155. Д. 309. Отчет по Тифлисскому реальному училищу за 1912 год. Л. 45-48.
9. Рыжов, А.Н. (2014) Вопросы грамотности и уровня образованности населения Российской империи в 1897–1917 г. Дис. ... д-ра пед. наук, Москва, 455 с.
10. Рыжов, А.Н. (2012а) Генезис педагогических понятий в России в XI–XX вв.: монография. М.: Прометей.

11. Рыжов, А.Н. (2012b) Современные проблемы в области педагогической терминологии и подходы к их решению. *Наука и школа*, 5, 20–24.
12. Рыжов, А.Н. (2009) Становление и развитие педагогических понятий в России в XI–XVIII вв.: монография. М.: Изд-во «Спутник+».
13. Савенков, А.И. (2005) Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. М.: Ось-89.
14. Смирнов, В.И. (2005) Реальные училища в системе российского образования (1872–1917 гг.). Н. Новгород: Изд-во НГПУ.
15. Сотник, В.Г. (2006) Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности. Дис. ... канд. пед. наук, Москва, 173 с.
16. Стрижов, А.Н., Перченко, Е.Л., Кудака, М.А. и др. (2021) Технология проектной деятельности: учебное пособие. Череповец: Череповецкий государственный университет.
17. Техническое творчество учащихся реальных училищ (1913). *Техническое и коммерческое образование*, 1913, 5, 112-118.
18. ЦГИА. Ф.139. Оп. 1. Д. 14256. Отчет по Киевской 1-й гимназии за 1911 год. Л. 12–15.
19. Циркуляр по Московскому учебному округу (1914). О мерах к развитию внеурочной деятельности в средних учебных заведениях, 2014, 12, 5-7.
20. Чарнолуский, В.И. (1909) Основные вопросы организации внешкольного образования в России. СПб.: Тип. М.А. Александрова.



УДК 37.02

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМНОГО ОСВОЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Савенков А.И.

академик Российской академии образования

доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,

директор института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

asavenkov@bk.ru

Калинченко А.В.

кандидат педагогических наук, доцент

департамента методики преподавания

института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

KalinchenkoA@mgpu.ru

Аннотация. Проблема развития когнитивных навыков и коммуникативных способностей у будущих педагогов начальной школы в условиях стремительного развития цифровых технологий и их интеграции в образовательный процесс актуализирует поиск новых форм интерактивного взаимодействия. Цифровые платформы, оснащенные функциями передачи данных в реальном времени, мультимедийными инструментами и алгоритмами искусственного интеллекта, предоставляют уникальные возможности для оптимизации образовательного процесса.

Наш опыт показал, что проблема стимулирования когнитивных

способностей студентов и активизация их межличностного общения при освоении учебного материала может быть эффективно решена посредством применения метода взаимного обучения. Данный подход, адаптированный к цифровой образовательной среде, демонстрирует значительные перспективы благодаря интеграции систем связи и алгоритмов искусственного интеллекта.

В ходе исследования будущим учителям начальных классов было предложено взаимодействовать в условиях диалоговой пары с использованием цифровых технологий. В рамках эксперимента студенты, активизируя свои метакогнитивные способности, разработали рекомендации по применению взаимного обучения в работе с младшими школьниками. Результаты проведенной работы свидетельствуют о высокой перспективности внедрения взаимного обучения в современную цифровую образовательную среду. Полученные данные подтверждают необходимость дальнейшего изучения и адаптации данного метода в условиях современных инновационных образовательных технологий.

Ключевые слова: коллективный способ обучения, цифровизация образования, искусственный интеллект, профессиональная подготовка, будущие учителя начальных классов.

IMPROVING COGNITIVE AND COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS THROUGH THE COOPERATIVE DEVELOPMENT OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Savenkov A.I.

Academician of the Russian Academy of Education

Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogical Sciences

Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

asavenkov@bk.ru

Kalinchenko A.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*of the Department of Teaching Methods
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

KalinchenkoA@mgpu.ru

Annotation. *The problem of developing cognitive skills and communicative abilities in future primary school teachers in the context of the rapid development of digital technologies and their integration into the educational process, makes it necessary to search for new forms of interactive interaction. Digital platforms equipped with real-time data transfer functions, multimedia tools, and artificial intelligence algorithms provide unique opportunities for optimizing the educational process. Our experience has shown that the problem of stimulating students' cognitive abilities and activating their interpersonal communication during the learning process can be effectively solved by using the method of peer learning. This approach, adapted to the digital educational environment, demonstrates significant prospects due to the integration of communication systems and artificial intelligence algorithms. During the study, future primary school teachers were asked to interact in a dialogue pair using digital technologies. As part of the experiment, students, by activating their metacognitive abilities, developed recommendations for using reciprocal learning in working with younger students. The results of this work indicate the high potential for implementing reciprocal learning in the modern digital educational environment. The data obtained confirm the need for further research and adaptation of this method in the context of modern innovative educational technologies.*

Keywords: *collective learning, digitalization of education, artificial intelligence, professional training, future primary school teachers.*

Введение

В условиях современной образовательной практики цифровые платформы интегрируются не только в коммуникационные процессы, но и в механизмы модернизации содержания учебных программ и форм организации образовательной деятельности. Современные преподаватели сталкиваются с

необходимостью освоения широкого спектра функциональных возможностей, предоставляемых постоянно эволюционирующими цифровыми платформами. В рамках профессиональной подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях изучение этих технологий часто не охватывает всех аспектов их применения, что актуализирует потребность в постоянном обмене опытом, обсуждении инновационных способов обучения и освоении новейших технологических решений.

В условиях интеграции информационно-коммуникационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс высшей школы исследователи накопили значительный опыт применения разнообразных форм организации коммуникации обучающихся, интегрирующих традиционные (живое общение) и инновационные сетевые подходы.

Проблема организации взаимодействия между носителями знаний, с одной стороны, которыми могут быть не только учителя, но и книги, любые цифровые источники информации, а также искусственный интеллект, усиливающий влияние на общественное сознание, и, с другой стороны, обучающимися, стремящимися получить знания, будет иметь эффективное решение при создании условий для применения коллективного способа обучения. Талантливый педагог В.К. Дьяченко заметил эффект подсказки, данной одноклассником (Дьяченко, 2007). Многие обучающиеся ждут возможности услышать нужный ответ от товарища, мотивированы к его восприятию во время урока, другие стремятся проявить себя, сделать нужное высказывание. Так появилось уникальное построение учебного процесса, основанное на культуре взаимопомощи, свойственной русскому менталитету. Позиция «не подсказывай, не нарушай правила поведения» была видоизменена на диаметрально противоположную: «помоги научиться». Учитель задает тему урока, распределяет обучающихся по парам, которые могут при необходимости менять свой состав, и дает задание обсудить учебный материал между собой, контролируя ход диалога.

Способ, предложенный В.К. Дьяченко, предполагает распределение на

пары разными принципами. Это может быть пара хорошо знающих тему обсуждения обучающихся, что позволяет дополнить и расширить знания, осмыслить содержание благодаря планированию речевого высказывания (Дьяченко, 2007). Пары создавались также между успешным и неуспешным обучающимся, что позволяло создать ситуацию целенаправленного обучения.

Идея коллективного способа обучения получила научное обоснование, проверку практикой и приобрела системный характер. Эффективное межличностное взаимодействие в коллективе выстраивается после предварительной психологической подготовки и осуществляется по установленным правилам, выработанным для каждого конкретного коллектива и включающим определение границ эмоциональных и тактильных контактов, мотивационные ориентиры, ценностные установки, приемы преодоления конфликтов и разрешения споров, стиль общения (Савенков, 2006).

Поиск наиболее успешных приемов активизации деятельности обучающихся является одной из первоочередных проблем педагогической практики. Многие исследователи предлагали усиливать воздействие на обучающихся с помощью разных форм организации общения. Однако ознакомление с новым учебным материалом рекомендовалось проводить фронтально, а объяснение учителя на уроке должно быть направлено на ученика со средними возможностями (Левицкий, Осмоловская, 2025; Хуторской, 2025 и др.), и только на этапах закрепления и повторения применялся индивидуальный и дифференцированный подходы.

Опыт организации сотрудничества в коллективе, основным видом деятельности которого является учение, может быть эффективно применен в новых условиях образовательного процесса. М.А. Романова, А.В. Калинин раскрывают возможность сетевого взаимодействия младших школьников в образовательном процессе и обосновывают интерес обучающихся к использованию цифровых средств связи (Романова, Калинин, 2021).

Внедрение передовых технологий в школьную практику нуждается в поиске эффективного методического обеспечения (Леонович, Калинин,

Терентьева, 2024). Обеспечение конгруэнтности способов взаимодействия при личных встречах и опосредованного цифровыми софтами передачи информации является важной задачей современной теории обучения.

Цель исследования – выявить специфические возможности взаимного обучения в условиях совершенствования владения будущими педагогами типичными компьютерными программами, изучить психолого-педагогический эффект коллективного способа обучения и выработать навыки его применения в освоении курса методики преподавания информатики.

Методы исследования

На эмпирическом этапе исследования были задействованы студенты третьего курса очного отделения, обучающиеся по специальности «Учитель начальных классов», в количестве 86 человек. Все испытуемые имели опыт обмена педагогическими разработками в рамках студенческого сообщества. Мы опирались на утверждение о том, что способность выступать в роли наставника предоставляет значительное преимущество в приобретении компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности учителя (Савенков, Алисов, Калинин, 2024).

Участники исследования были распределены на пары по собственному выбору без применения целенаправленного формирования пар. Данный подход был обоснован высокой мотивацией испытуемых, их достаточной предметной подготовкой и выраженным интересом к получению нового опыта, направленного на совершенствование профессиональных навыков.

В рамках исследования были использованы методы наблюдения, исследовательской беседы, а также метод экспертной оценки, дополненный методом полярных баллов. Эти методологические инструменты позволили всесторонне оценить эффективность педагогического взаимодействия и уровень профессионального развития участников.

Результаты исследования

В рамках исследования испытуемым было предложено выполнить ряд заданий, направленных на демонстрацию их когнитивных способностей и

коммуникативных навыков. Основная задача заключалась в обмене релевантной информацией по теме занятия, демонстрации глубоких знаний и понимания освещаемого вопроса, а также в обеспечении эффективного взаимодействия с собеседником для достижения взаимопонимания. Кроме того, участники должны были формулировать и задавать уточняющие и аналитические вопросы, а также проявлять эмоциональную вовлеченность в процесс коммуникации.

Исследование проводилось в рамках трехэтапного подхода, направленного на всестороннее изучение эффективности различных форм взаимодействия. На первом этапе осуществлялось непосредственное межличностное общение участников, что позволило выявить первичные коммуникативные навыки и стратегии взаимодействия. Второй этап был реализован в дистанционном формате, предоставляя участникам возможность выбора коммуникационных каналов. Для обмена информацией использовались как традиционные телефонные средства связи, так и современные интернет-технологии, поддерживающие интерактивную демонстрацию и передачу мультимедийных данных. Третий этап характеризовался гибкостью в выборе формы общения, включая как непосредственные, так и дистанционные взаимодействия. Уникальной особенностью данного этапа стало включение в коммуникативный процесс искусственного интеллекта, который выполнял функцию фасилитатора, направляя и оптимизируя ход диалога. Использование искусственного интеллекта в вузе является инновационным подходом, обладающим перспективными возможностями для создания условий повышения эффективности профессиональной подготовки (Реморенко, Савенков, Романова, 2024).

Анализ результатов эксперимента показал, что интеграция информационно-образовательной среды в процесс подготовки будущих педагогов значительно повышает уровень их профессиональной компетентности и готовности к эффективной педагогической деятельности (Калинченко, Алисов, Калинченко, 2022, с. 18).

Наблюдение и беседа с участниками экспериментальной работы показала,

что взаимное обучение на основе диалоговой пары на занятии создает положительный эмоциональный отклик. Испытуемые с удовольствием обсуждали заданную проблему, увлекались поиском доказательств для своих высказываний, начинали проводить системный анализ разных проявлений научных фактов. Несмотря на равные возможности испытуемых, в парах проявлялся лидер и начинал выполнять роль учителя. Когда передаваемая информация теряла новизну, интерес к обсуждению снижался, случалось, что беседа продолжалась по другой теме, иногда бытовой. Опыт показал, что испытуемые не имели достаточной эрудиции и рассказывали о второстепенном, допускали фактические ошибки, что показывает необходимость предварительной подготовки работы в парах.

Дистанционное парное общение с использованием дополнительных цифровых ресурсов позволило обеспечить доступ к информации. Поиск и передачу данных осуществляли оба партнера, и обсуждение носило познавательный и эмоциональный характер. Важным умением было задать запрос в поисковую систему и найти наиболее значимую для личности участников информацию. Было замечено, что беседа не выходила за рамки заявленной темы, с помощью доступа к медиафайлам долго поддерживался интерес к дальнейшему изучению проблемы. Однако наблюдались трудности с формулировкой уточняющих и аналитических высказываний. Часто общение состояло из совместного просмотра иллюстраций и видео без комментариев. Несмотря на это, обмен мнениями осуществлялся, что было значимо для предметной подготовки, развития информационной компетентности, связанной со сбором учебного материала и кибербезопасностью.

Наибольший интерес представлял опыт включения в диалог искусственного интеллекта. Испытуемым было предложено воспользоваться Промтопомощником МГПУ, который предоставляет возможность сгенерировать по заданной теме уточняющие вопросы, вопросы для поиска аргументации, для самоанализа, а также обратиться за ответами и корректировкой своих высказываний к ИИ-персоне. В настоящее время

предоставлен доступ к более шестидесяти персонам. Участники экспериментальной работы общались с виртуальным тьютором MentorSAV, созданным М.А. Романовой в нейросети YandexGPT и обученным по учебнику А.И. Савенкова «Педагогическая психология» (Савенков, 2020).

Доступ к цифровым учебным материалам и опора на регламент общения, предложенный MentorSAV, позволили студентам погрузиться в изучаемую проблему, разобраться в сущности научных понятий, применить полученные знания для анализа предметно-практических ситуаций, созданных ИИ-персоной.

Приведем пример организации коллективного способа обучения с использованием искусственного интеллекта. Группа испытуемых собралась на занятие по теме «Организация исследовательской работы младших школьников». Сначала им было предложено объединиться попарно и поделиться с партнером своими знаниями по заданной теме, не используя дополнительные материалы. Студенты имели достаточный практический опыт по созданию с младшими школьниками проектов-исследований, который они получили ранее в ходе педагогической практики. Они делились тематикой проектов-исследований, рассказывали о трудностях активизации исследовательской деятельности у младших школьников, методах и средствах решения проблемных ситуаций.

Наблюдение за испытуемыми и анализ их высказываний показали, что они проявляют интерес к опыту собеседника и, ориентируясь в описании ситуации, могут сформулировать уточняющие вопросы, однако испытывают трудности в системном обобщении особенностей исследовательской деятельности младших школьников, не могут провести анализ допущенных младшими школьниками ошибок.

Поскольку через 20 минут от начала занятия интенсивность общения начала снижаться, было предложено воспользоваться цифровыми устройствами, найти и обсудить информацию по теме занятия, доступную в глобальной сети. Испытуемые погрузились в виртуальный мир и лишь изредка обращали внимание собеседника на найденный источник или отправляли на него ссылку в

мессенджере. Через 10 минут от начала данной работы диалог не активизировался. Причина в том, что для ориентировки в базах данных студентам 3 курса очного отделения требуется больше времени. Они не обладают выработанным навыком точно и емко формулировать запросы, сокращать количество просмотров с однотипной информацией. Для отбора нужного содержания им требуется больше времени, но по условиям эксперимента было необходимо выполнить задания в течение учебного занятия продолжительностью 80 минут.

Далее было предложено войти в Промтопомощник, указать в диалоговом окне тему и цель занятия, из предложенного выплывающего списка выбрать задачу для помощника: генерация уточняющих вопросов.

Каждый студент входил в Промтопомощник через свой аккаунт, и поле общения с ИИ было у каждого свое. Несмотря на то, что указывались одни и те же тема и цели, варианты ответов варьировались. Приведем примеры сгенерированных уточняющих вопросов.

- Какие методы исследовательской работы наиболее подходят для младших школьников?
- Какие темы исследовательских работ могут быть интересны младшим школьникам?
- Какие этапы включает в себя организация исследовательской работы для младших школьников?
- Какие ресурсы и материалы необходимы для организации исследовательской работы младших школьников?
- Какие роли могут играть учителя и родители в организации исследовательской работы младших школьников?
- Какие критерии используются для оценки исследовательских работ младших школьников?
- Какие трудности могут возникнуть при организации исследовательской работы младших школьников и как их преодолеть?

Данные вопросы стали ориентировочной основой для содержания

обсуждения. Студенты смогли спланировать свою работу. Диалог в парах активизировался. Каждый испытуемый смог определить круг вопросов, в которых он был наиболее осведомлен, и дать ответ, облекая его в форму разъяснения для собеседника.

Для проверки и систематизации высказанных утверждений испытуемые обращались к MentorSAV. Промтопомощник обладает функцией направления запроса ИИ-персоне, и участники занятия воспользовались такой возможностью. Например, на вопрос о методах исследовательской работы был получен развернутый ответ о характерных особенностях познавательной деятельности младших школьников и указание о необходимости их оценки при выборе методов исследовательской работы и важности использования средств дополнительной визуализации.

Студенты соотнесли свои ответы и ответы ИИ-персоны. Они обсуждали, спорили между собой и с искусственным интеллектом, вырабатывали свою позицию педагога, как более эффективно организовать исследовательскую деятельность младших школьников.

Несколько пар испытуемых заинтересовались таким педагогическим эффектом исследовательской работы, как развитие способностей и выявление одаренных младших школьников. Самостоятельно поставили задачу определить корреляцию между исследовательскими умениями и одаренностью, а также условиями социального воздействия на личность младших школьников. Заявленная перспектива дальнейшего обсуждения проблемы показала заинтересованность и мотивированность в обучении с помощью коллективного способа.

Заключение

В процессе проведенного исследования были проанализированы поведенческие реакции испытуемых, а также их вербальные высказывания. Полученные данные свидетельствуют о том, что испытуемые проявляют выраженный интерес к опыту собеседника. Более того, они демонстрируют способность к ориентированию в описании ситуационных контекстов и

формулированию уточняющих вопросов, что указывает на наличие у них развитых навыков активного слушания и эмпатии.

Однако, несмотря на вышеуказанные положительные аспекты, испытуемые сталкиваются с определенными трудностями в области системного обобщения когнитивных процессов. В частности, они не всегда способны провести глубокий анализ ошибок, допущенных студентами-партнерами по диалоговой паре, что может быть связано с недостаточным уровнем развития аналитических способностей или отсутствием методологических инструментов для такого анализа.

Исследование проблемы повышения эффективности интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса в условиях экспансии цифровых технологий в образовательную практику выявило, что коллективный метод обучения является результативным и способствует активизации познавательной деятельности студентов, а также организации их поисково-исследовательской активности. Интеграция диалоговых систем с искусственным интеллектом значительно усиливает аргументацию участников дискуссии и формирует ориентировочную основу для их дальнейшего образовательного развития.

Литература

1. Дьяченко, В.К. (2007) Наука об обучении и образовательные технологии. *Школьные технологии*, 2007, 6, 27-36.
2. Калинин, А.В., Алисов, Е.А., Калинин, Д.Ю. (2022) Функции электронных образовательных ресурсов при создании электронной информационно-образовательной среды начальной школы. *Глобальный научный потенциал*, 2022, 10(139), 15-18.
3. Левицкий, М.Л., Осмоловская, И.М. (2025) Взаимосвязь дидактики и практики. *Ценности и смыслы*, 2025, 1(95), 6-18.
4. Леонович, Е.Н., Калинин, А.В., Терентьева, Д.А. (2024) Условия формирования учебно-познавательной деятельности учащихся начальной школы. *Глобальный научный потенциал*, 2024, 3(156), 36-39.

5. Реморенко, И.М., Савенков, А.И., Романова, М.А. (2024) Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2024, 18, 3, 76-90.

6. Романова, М.А., Калинин, А.В. (2021) Теоретическая модель сетевого взаимодействия младших школьников в парадигме начального математического образования. *Hominum*, 2021, 1. Получено с http://95.165.172.6:85/hominum/wp-content/uploads/2021/02/Romanova_Kalinchenko_Teoreticheskaya-model-.pdf

7. Савенков, А.И., Алисов, Е.А., Калинин, Д.Ю. (2024) Взаимное обучение как инструмент развития цифровой компетентности будущих учителей начальных классов. *Педагогическое образование и наука*, 2024, 6, 30-34.

8. Савенков, А.И. (2020) Педагогическая психология: учебник: в 2 частях. Часть 2. М.: Издательство Юрайт.

9. Савенков, А.И. (2006) Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 – Педагогика и психология. М.: Ось-89.

10. Хуторской, А.В. (2025) Исследование возможностей ИИ в образовании (дискуссия). *Эйдос*, 2025, 1, 9.



УДК 371.3.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КЕЙСОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семенака С.И.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир

semenaka@yandex.ru

***Аннотация.** Статья посвящена разработке и обоснованию методики применения профессиональных кейсов для повышения конфликтологической компетентности студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению «Дошкольное образование». Исследование обусловлено объективной необходимостью повышения компетентности современных педагогов в аспекте профилактики и конструктивного урегулирования конфликтов, возникающих в дошкольных образовательных организациях.*

Основное внимание уделено усвоению студентами эффективных способов управления конфликтами в условиях образовательного пространства дошкольного учреждения с помощью разнообразных типов учебных кейсов. Предложена структура творческого кейса для самостоятельной его разработки студентами. Описаны результаты апробации предложенной методики использования кейс-метода в формировании основных компонентов конфликтологической компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

***Ключевые слова:** конфликтологическая компетентность, профессиональные кейсы, кейс-метод, дошкольное образование, профилактика конфликтов, управление конфликтами, компоненты конфликтологической*

компетентности.

USE OF PROFESSIONAL CASES IN THE FORMATION OF CONFLICT
COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL
EDUCATION

Semenaka S.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Armavir State Pedagogical University

Armavir

semenaka@yandex.ru

Annotation. *The article is devoted to the development and substantiation of the methodology for using professional cases to enhance the conflictology competence of students of pedagogical universities studying in the field of preschool education. The study is based on the objective need to improve the competence of modern teachers in terms of preventing and constructively resolving conflicts that arise in preschool educational organizations. The main focus is on teaching students effective methods of managing conflicts in the educational environment of a preschool institution using various types of educational cases. The article proposes a structure for a creative case that can be developed by students independently. The article describes the results of testing the proposed methodology for using the case study method in the formation of the main components of conflict resolution competence among future preschool teachers.*

Keywords: *conflict competence, professional cases, case method, preschool education, conflict prevention, conflict management, components of conflict competence.*

Введение

Современный педагог должен не только обладать знаниями в области возрастной психологии и педагогики, но и уметь эффективно разрешать возникающие конфликты между детьми, родителями и коллегами. Анализ частоты возникновения в дошкольных образовательных учреждениях конфликтных ситуаций между субъектами образовательного пространства

позволяет констатировать актуальность проблемы поиска эффективных методов профессиональной подготовки к управлению педагогическими конфликтами. Таким образом, формирование конфликтологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования является одной из приоритетных задач современного высшего педагогического образования.

Постановка проблемы

В рамках базового высшего образования студенты, обучающиеся по профилям «Дошкольное образование» и «Дошкольное и начальное образование», изучают учебную дисциплину «Педагогическая конфликтология в дошкольном образовании», направленную на развитие конфликтологической компетентности. Формирование данной компетентности подразумевает развитие целого ряда компетенций, включая коммуникативную компетентность, эмоциональный интеллект, критическое мышление и креативность. Несмотря на широкое распространение теоретических знаний по конфликтологии, практика взаимодействия со студентами педагогического университета показывает, что они часто испытывают затруднения в применении этих знаний на практике, в реальных профессиональных конфликтных ситуациях.

Вопросы исследования

Анализ имеющегося фактического материала показал, что традиционные формы преподавания в вузе (лекции, семинары) не всегда обеспечивают достаточный уровень практической подготовки будущих педагогов дошкольного образования к эффективному разрешению конфликтов. Таким образом, был определен ряд вопросов, на которые данное исследование было направлено дать ответ.

1. Как использование профессиональных кейсов может способствовать формированию конфликтологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования?
2. Какие типы кейсов наиболее эффективны для развития различных аспектов конфликтологической компетентности?

3. Какие критерии оценки решений кейсов являются наиболее релевантными и объективными?

Целью настоящего исследования является разработка и апробация методики использования профессиональных кейсов в формировании конфликтологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогическая конфликтология в дошкольном образовании».

Достижение данной цели обеспечивается решением в процессе изучения дисциплины ряда важных задач: изучение теоретических основ педагогической конфликтологии, овладение навыками диагностики, прогнозирования, анализа педагогических конфликтов, способами их управления; развитие способности к эффективному общению со всеми участниками образовательного процесса; формирование у студентов способности создавать безопасную и психологически комфортную образовательную среду для всех субъектов образовательного процесса; мотивирование на осознанный выбор конструктивной модели поведения в педагогическом конфликте.

Решение поставленных задач содействовало формированию конфликтологической компетентности педагога дошкольного образования, под которой понимается комплекс знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих эффективно предотвращать, управлять и разрешать конфликты в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения. В качестве основных компонентов конфликтологической компетентности педагога дошкольного образования выступают следующие.

1. Когнитивный компонент (знания): знание основ конфликтологии; особенностей и причин возникновения конфликтов в дошкольном образовательном учреждении; стратегий и техник управления конфликтами (избегание, соперничество, приспособление, компромисс, сотрудничество) и методов их разрешения; знание возрастных особенностей детей дошкольного возраста и их влияния на конфликтное поведение; знание технологий эффективного общения и рационального поведения в педагогическом конфликте

для обеспечения психологически комфортной образовательной среды, этических принципов поведения в конфликте, нормативно-правовой базы регулирования конфликтных ситуаций в образовании.

2. Деятельностный компонент (умения и навыки): умение диагностировать конфликтную ситуацию; анализировать конфликт, выбирать оптимальную стратегию поведения в конфликте; применять техники эффективного общения; умение вести переговоры, разрешать конфликты мирным путем; регулировать эмоциональное состояние участников конфликта; умение предотвращать конфликты, проводить профилактические мероприятия.

3. Личностный (мотивационно-ценностный) компонент: способность понимать чувства и потребности других людей, уважать их мнение, даже если оно отличается от собственного; умение устанавливать контакт с людьми, находить общий язык; самоконтроль и стрессоустойчивость в конфликтных ситуациях; готовность брать на себя ответственность за свои действия и решения в конфликте; способность анализировать собственные действия и поведение в конфликтных ситуациях, извлекать уроки из опыта; стремление к сотрудничеству, готовность идти на компромиссы; педагогический такт (умение выбирать правильный тон и стиль общения, учитывать особенности ситуации и участников конфликта).

Все эти компоненты тесно взаимосвязаны и формируются в комплексе.

Методы исследования

Методологической основой исследования послужили принципы деятельностного подхода, а также культурно-историческая теория Л.С. Выготского, подчеркивающие важность активного участия субъекта в процессе обучения и развития, а также взаимосвязь между обучением и развитием. Использование кейс-метода реализует эти принципы, позволяя студентам активно применять теоретические знания на практике и приобретать опыт решения реальных профессиональных задач.

В качестве методов исследования использовались контент-анализ учебных заданий и результатов студентов; анкетирование и беседа со студентами;

наблюдение за учебным взаимодействием; экспертная оценка решения кейсов студентов по заранее сформулированным критериям.

Результаты исследования

Апробация методики была проведена в Армавирском государственном педагогическом университете (АГПУ) в течение пяти лет в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогическая конфликтология в дошкольном образовании». В исследовании приняли участие 200 студентов очной и заочной форм обучения (2–5 курсы бакалавриата) – будущие педагоги дошкольных образовательных организаций, учителя начальных классов.

В статье кейс-метод рассматривается как один из способов решения профессиональных задач, направленных на развитие конфликтологической компетентности будущих педагогов дошкольного образования. Кейсы позволяют создавать более реалистичные и проблемные ситуации, требующие глубокого анализа и применения теоретических знаний на практике. Анализ разнообразных источников, в которых авторами дана подробная характеристика истории возникновения, развития кейс-метода и его применения в системе высшего образования, позволил констатировать, что в последнее время он все активнее используется в высшей профессиональной школе (Мордвинова, 2008; Никитина, 2014; Стрекалова, Беляков, 2013; Чердымова, 2019; Царапкина, 2015).

В исследовании М.А. Никитиной учебный кейс трактуется как особый вид заданий, характеризующихся не только глубоким охватом теории отдельного предмета, но и множественностью предметов, фокусируясь на приобретении студентами практических профессиональных навыков и высоких уровней мотивации. Он служит эффективным способом объединения отдельных компонентов профессиональной компетентности в единую систему (Никитина, 2014).

Кейс-метод (или «метод ситуационного обучения», «метод конкретных ситуаций») применительно к профессиональной педагогической подготовке позволяет рассматривать его как педагогическую модель реальной профессиональной ситуации, на основании анализа которой студенты выявляют

проблему и предлагают варианты ее решения. Использование кейс-метода в формировании конфликтологической компетентности содействует усилению связи между теорией и практикой, решению проблемы с учетом конкретных условий профессиональной деятельности и фактической информации о взаимодействии субъектов образовательной среды. Вместе с тем кейс-метод следует рассматривать не как замену традиционных методов обучения, а как дополнение.

Применение кейс-метода требует от преподавателей тщательной подготовки, а от студентов – активной самостоятельной работы над предложенным кейсом. Для успешного применения кейс-метода в обучении педагогической конфликтологии в дошкольном образовании необходимо соблюдение важных условий: наличие разработанных кейс-заданий, моделирующих конфликтные ситуации в дошкольной среде, и методики их применения.

Учебные кейсы по конфликтологии в дошкольном образовании рассматриваем как ситуации, содержание которых иллюстрирует действия или бездействие воспитателей, детей и родителей в конфликтных ситуациях, а также взаимоотношения между ними и последствия этих взаимодействий. В кейсах должны быть отражены типичные конфликтные ситуации, возникающие в детском саду (между детьми, между воспитателем и ребенком, между воспитателем и родителями, между воспитателями) (Микляева, 2024).

Формирование конфликтологической компетентности будущих педагогов дошкольного образования требует комплексного подхода, основанного на применении различных типов кейсов. Рассмотрим эффективные типы кейсов.

1. Описательные кейсы представляют конкретные конфликтные ситуации, характерные для повседневной деятельности дошкольных образовательных учреждений (например, ссоры между детьми, непонимание и конфликты между родителями воспитанников и педагогами, разногласия в педагогическом коллективе). Данные кейсы способствуют развитию навыков распознавания и анализа природы конфликтов, определения причин их

возникновения и факторов риска. В результате практической работы по решению кейса формируются диагностические компетенции, позволяющие своевременно выявить зарождающиеся конфликты и предотвратить их негативные последствия.

2. Моделирующие кейсы. Данный тип кейсов позволяет посредством имитации реальных ситуаций «погрузиться» студентам в определенную роль (педагог, родитель, ребенок) и в игровом формате прочувствовать различные конфликтные обстоятельства. Таким образом, происходит овладение практическими навыками реагирования на конфликтные ситуации, формирование уверенности в действиях и овладение техниками управления, разрешения конфликтов (овладение методами переговоров, посредничества и способами устранения напряженности).

3. Диагностико-аналитические кейсы (анализ поведения) содержат описание случаев конфликтов с последующим заданием проанализировать причины, мотивы поведения участников, их стратегии поведения и предложить возможные пути решения. Данный тип кейсов направлен на развитие критического мышления, аналитических способностей и поиск рациональных решений проблемы. Взаимодействие со студентами показало, что постепенно происходит понимание ими динамики конфликта, развивается умение прогнозировать последствия и выстраивать конструктивную линию поведения.

4. Прогностические кейсы представляют собой гипотетические ситуации, в которых студентам предстоит спрогнозировать возможное развитие событий и способы минимизации рисков конфликта. Этот тип кейсов развивает навыки профилактического характера, предотвращающие возникновение потенциальных конфликтов. Также их решение помогает подготовить студентов к осуществлению профилактики педагогических конфликтов и уменьшению острых конфликтных ситуаций на практике.

5. Творческие кейсы предполагают разработку студентами собственного сценария конфликта и описание способов его оптимального разрешения. Данный вид кейсов в наибольшей степени раскрывает креативный потенциал студентов,

повышает инициативу, а также формирует ответственность за качество принимаемых решений. Развивается гибкость мышления, способность нестандартно подходить к разрешению конфликтных ситуаций.

Практика использования в преподавании учебной дисциплины «Педагогическая конфликтология в дошкольном образовании» вышеописанных типов кейсов показала, что эффективность развития конфликтологической компетентности обеспечивается в результате их комплексного использования.

Кейс – это описание реальной профессиональной ситуации, требующей анализа и принятия решения. После решения каждого кейса студенты проводят рефлексию, анализируя свои действия, выявляя сильные и слабые стороны, а также разрабатывая планы по самосовершенствованию. Мы используем различные формы рефлексии, включая письменные отчеты, групповые дискуссии.

Оценка решений кейсов осуществляется на основе следующих критериев:

а) полнота и глубина анализа ситуации – тщательность изучения фактов, выявление существенных факторов и установление причинно-следственных связей, точность формулирования вывода и постановка верного диагноза проблемы;

б) обоснованность предлагаемых решений – наличие логичного обоснования и доказательной базы для выбранного способа решения конфликтной ситуации (конфликта), учет возможных последствий и рисков, реалистичность и реализуемость предлагаемых рекомендаций;

в) соответствие решений профессиональным стандартам, этическим нормам – соблюдение принятых норм профессиональной деятельности, моральных ориентиров, недопустимость нарушения закона и нормативно-правовых документов;

г) способность аргументированно отстаивать свою точку зрения и находить компромиссные решения – умение ясно и последовательно представлять аргументы, вести конструктивный диалог, учитывать мнения других членов команды и искать оптимальное решение.

Приведем примеры кейс-заданий, используемых в рамках учебной дисциплины, и результаты их апробации.

Кейс-задание 1. «Родительский гнев»

Описание ситуации: в Вашем присутствии родитель воспитанника кричит на него и оскорбляет.

Задание: опишите Ваши действия в данной ситуации (что скажете, что сделаете) и объясните, почему выбрали именно такую стратегию поведения.

Цель этого кейса – проверить умение студентов быстро ориентироваться в сложной ситуации, соблюдать этические нормы, защищать права ребенка и находить конструктивный подход к общению с возбужденным или агрессивным родителем.

В ходе решения этого кейса осуществлялся анализ различных подходов к общению с агрессивным (возбужденным) родителем, включая техники активного слушания, «Я-сообщения» и установление границ. Студенты одновременно учились контролировать свое эмоциональное состояние, несмотря на давление, а также переводить разговор в конструктивное русло.

Приведем несколько вариантов решения кейса «Родительский гнев» студентами, в которых отражается компетентность в оценке и выборе различных стратегий поведения в конфликтных ситуациях и обосновании действий педагога.

Вариант 1: немедленное вмешательство в наблюдаемую ситуацию с акцентом на обеспечение безопасности ребенка.

Возможные действия педагога (твердый, но уважительный тон): «Простите, позвольте мне проводить Колю в группу. Предлагаю нам поговорить в более спокойной обстановке в другом помещении...».

Обоснование выбора стратегии поведения: для педагога приоритетным является обеспечение безопасности и психологического благополучия каждого ребенка. Прямое вмешательство в ситуацию необходимо для прекращения акта психологического насилия. Разлучение на время родителя с ребенком позволяет снизить эмоциональный накал и перевести разговор в более контролируемую

ситуацию взаимодействия. С помощью техники установления границ педагог напоминает родителю о том, что кричать и оскорблять ребенка недопустимо ни при каких обстоятельствах.

Вариант 2: активное слушание и эмпатия с последующим установлением границ.

Действия педагога: вмешательство, но более мягкое: «Я вижу, что вы очень расстроены. Что случилось? Не могли бы вы рассказать мне об этом?» (спокойный, сочувствующий тон). Активно слушать родителя, проявляя эмпатию: кивать, поддерживать зрительный контакт, используя фразы: «Я понимаю», «Это, должно быть, очень тяжело». После того, как родитель выговорится (или немного успокоится), можно начать аккуратно устанавливать границы: «Я понимаю ваше разочарование, но кричать на Колю неприемлемо. В такой обстановке сложно найти решение. Предлагаю нам вместе подумать, как мы можем ему помочь в этой ситуации, но спокойным тоном».

Если родитель продолжает кричать, повторить установление границы: «Я понимаю ваши эмоции, но не могу продолжать этот разговор, пока вы кричите. Давайте успокоимся и продолжим позже, или могу пригласить другого специалиста для помощи».

Обоснование: активное слушание может помочь родителю выпустить пар и почувствовать себя услышанным, что снижает агрессию. Эмпатия устанавливает связь между Вами и родителем. Постепенное установление границ позволяет сохранить диалог с родителем, но при этом четко обозначить недопустимое поведение.

Используемые техники: активное слушание, эмпатия, «Я-сообщение» (например: «Я чувствую себя некомфортно, когда слышу крики...»).

В ходе анализа разных вариантов решения профессиональной ситуации студенты усваивают общие принципы действий и поведения педагога, которые им помогают в дальнейшем в ходе прохождения педагогической практики.

1. Сохранять спокойствие, не поддаваясь на провокации, говорить тихим, ровным голосом.

2. Защищать ребенка, обеспечивая его безопасность и благополучие.

3. Не вступать в спор, не оправдываться, не перебивать, не критиковать родителя.

4. Обязательно проинформировать заведующего детским садом или другого ответственного сотрудника о случившемся инциденте.

В ходе проигрывания отдельных ситуаций студенты постепенно осознавали, что конкретный выбор стратегии зависит от множества факторов: личности родителя, степени агрессии, обстановки, возраста ребенка и т.д. Важно проявлять гибкость и адаптировать свои действия в зависимости от ситуации. В некоторых случаях может потребоваться привлечение третьих лиц (других сотрудников детского сада, педагога-психолога, социального педагога) или даже органов опеки. Необходимо помнить также о личной безопасности и, если ситуация становится угрожающей, немедленно обращаться за помощью. Эти варианты демонстрируют различные подходы, которые студенты могут применить в зависимости от ситуации.

Полученные знания по педагогической конфликтологии студенты применяют также во время прохождения практики в дошкольных образовательных учреждениях. Они наблюдают за характером взаимодействия педагогов с детьми и их родителями, анализируют их действия и участвуют в случае возникновения в разрешении конфликтных ситуаций под руководством опытных наставников. Также в ходе бесед со своими наставниками фиксируют и описывают конфликтные ситуации, на основании которых самостоятельно разрабатывают кейсы по следующей структуре.

1. Название кейса: краткое, отражающее суть конфликта (например, «Драка из-за игрушки», «Нежелание делиться...», «Разногласия по поводу правил игры»).

2. Содержание кейса: подробное описание конфликтной ситуации, включая участников (дети, родители, педагоги), место и время действия, предшествующие события. Максимально объективное изложение фактов.

3. Вопросы для анализа: перечень вопросов, требующих от студента анализа конфликтной ситуации и поиска решений (например: «Каковы причины конфликта с точки зрения участников?», «Какие стратегии поведения использовали участники конфликта? Дайте им оценку», «Какие педагогические методы были применены и насколько они эффективны?»).

4. Анализ ситуации (теоретическое обоснование): определение типа конфликта, детальный анализ причин конфликта с позиции педагогической конфликтологии; оценка применяемых педагогом методов с точки зрения их соответствия педагогической теории, принципам гуманистической педагогики, возрастной психологии, требованиям ФГОС ДО; описание и оценка стратегий поведения каждого из участников конфликта и их влияния на развитие ситуации; четкое описание предлагаемого варианта разрешения конфликта, обоснование выбранной стратегии; анализ альтернативных вариантов разрешения конфликта; описание ожидаемых последствий от реализации предложенного студентом решения.

Использование рекомендованной структуры кейса позволяет студентам углубить свои знания в области педагогической конфликтологии, развить навыки анализа конфликтных ситуаций и выработки эффективных стратегий поведения в дошкольных образовательных учреждениях.

Анализ итогов изучения учебной дисциплины «Педагогическая конфликтология в дошкольном образовании» позволил сделать ряд выводов.

1. Интеграция кейсов в образовательный процесс значительно усилила учебную мотивацию студентов к изучению проблемы управления педагогическими конфликтами в дошкольном образовании. Студенты стали более осознанно использовать знания, умения и навыки, относящиеся к ранее изученным психолого-педагогическим дисциплинам. В своих суждениях отмечали значимость развития важных личностных качеств, присущих педагогу.

2. Применение разнообразных учебных кейсов позволило одновременно воздействовать на развитие компонентов конфликтологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования:

а) когнитивный компонент: решение кейсов позволило студентам глубже изучить природу конфликтов, механизмы их возникновения и методы их разрешения; теоретические знания стали основой для формирования профессиональных навыков;

б) деятельностный компонент: работа с кейсами позволила практиковать полученные знания на примерах реальных ситуаций, развить навыки анализа конфликтных ситуаций и проектирования мер по профилактике и урегулированию педагогических конфликтов;

в) личностный компонент: процесс решения кейсов потребовал проявления инициативности, ответственности, лидерства и толерантности, способствуя формированию зрелой профессиональной позиции.

Проведенный экзамен по итогам изучения учебной дисциплины подтвердил эффективность применяемого подхода: процент качества сдачи экзамена составил высокий показатель (100%), что свидетельствует о высоком уровне освоения конфликтологических компетенций студентами.

Беседы со студентами и результаты анкетирования позволили также зафиксировать качественные изменения в их профессиональном сознании.

1. Студенты стали воспринимать педагогический конфликт не как негативную ситуацию, приводящую к стрессу или дискомфорту, а как нормальное социальное явление, которое возникает естественным образом вследствие различий в интересах, мнениях и позициях сторон. Такой взгляд помогает снять страх перед столкновениями и снизить тревогу при возникновении разногласий, а также глубже понять, что конфликт может являться источником изменений и профессионально-личностного развития и саморазвития. Ими отмечается значимость освоения техники активного слушания в ясном выражении мыслей и чувств, аргументации позиций и нахождении компромисса. Такие навыки помогают студентам эффективно общаться с детьми на практике, избегать недопонимания с родителями воспитанников и находить взаимовыгодные решения.

2. Работа с профессиональными кейсами стимулировала рефлекссию

собственных эмоций и реакций в разных конфликтных ситуациях. Студенты приобрели навыки анализа собственного поведения, понимания причин возникновения конфликтов и механизмов их эскалации. Такое осознание способствовало стремлению к овладению новыми способами управления собственными эмоциями и поведением в конфликтных обстоятельствах.

3. Совместное решение профессиональных задач способствовало развитию навыков командной работы, студенты осознают преимущества совместных усилий и эффективное распределение ролей в разрешении конфликтов, что положительно влияет на их способность действовать сообща в реальных ситуациях.

4. Опыт преодоления трудностей, полученный в результате работы с профессиональными кейсами, укрепляет веру студентов в собственные силы и компетенции. Они становятся более уверенными в себе, способными адекватно оценить свою роль и вклад в разрешение конфликтных ситуаций.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод об эффективности использования кейс-метода в подготовке будущих педагогов дошкольного образования к управлению конфликтными ситуациями и педагогическими конфликтами в профессиональной деятельности.

Таким образом, внедрение кейс-метода в образовательный процесс продемонстрировало высокую эффективность и подтвердило перспективность его использования в дальнейшем. В последующем исследовании планируется направить на изучение влияния различных форм рефлексии на процесс развития конфликтологической компетентности и на разработку критериев оценки, учитывающих индивидуальные особенности и траектории развития студентов.

Литература

1. Микляева, Н.В. (2024) Конфликты в дошкольной группе: причины и стратегии управления. *Дошкольное воспитание*, 2024, 2, 8-13.
2. Мордвинова, Е.А. (2008) Кейс-метод как средство формирования способности будущего учителя к нравственной самореализации: кейс-метод в

педагогике, коллекция кейсов с нравственной проблематикой: учебно-методическое пособие. Самара: СГПУ.

3. Никитина, М.А. (2014) Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Барнаул, 24 с.

4. Стрекалова, Н.Д., Беляков, В.Г. (2013) Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ.

5. Чердымова, Е.И. (2019) Кейс-метод для решения экопрофессиональных конфликтов: монография. Самара: Изд-во Самарского университета.

6. Царапкина, Ю.М. (2015) Использование кейс-технологий при обучении студентов. *Образование и наука*, 2015, 3, 120-129.



УДК 37

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В
ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРЕСКАЗУ ТЕКСТА

Сильченкова Л.С.

доктор педагогических наук, профессор

департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Должикова Л.Г.

студент

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

DolzhikovaL@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения технологий цифрового сторителлинга в процессе обучения младших школьников пересказу текста. Актуальность исследования состоит в необходимости поиска эффективных педагогических средств, которые направлены на формирование у учеников начальной школы навыков понимания и освоения текста в условиях цифровизации образования. Цифровой сторителлинг рассматривается как современная образовательная технология, которая успешно объединяет элементы повествования, визуализации, мультимедийных средств и творческой деятельности учащихся, тем самым создается интерактивная и мотивирующая среда обучения. В работе анализируются педагогические условия применения цифрового сторителлинга, в том числе организация деятельности учителя, последовательность заданий и сопровождение учащихся при работе с цифровыми инструментами, поскольку

младшие школьники не способны самостоятельно эффективно использовать эти технологии. Особое внимание уделяется психологическим основам освоения текста: понимание материала оценивается через соответствие денотативной структуры исходного текста и его воспроизведения ребенком, что позволяет определить степень осознанного освоения информации. Представлены результаты педагогического эксперимента, который направлен на выявление эффективности цифровых инструментов при обучении пересказу, в том числе анализ качества пересказов, логической последовательности изложения, выразительности речи и мотивации учащихся. Полученные данные позволяют сделать вывод, что использование цифрового сторителлинга способствует повышению интереса к учебной деятельности, развитию коммуникативных навыков и более глубокому усвоению текста. В заключение делается вывод о целесообразности внедрения технологий цифрового сторителлинга в образовательный процесс начальной школы как средства формирования речевых и когнитивных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: цифровой сторителлинг, младшие школьники, пересказ текста, цифровые технологии, начальное образование.

APPLICATION OF DIGITAL STORYTELLING TECHNOLOGIES IN TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN TEXT RETELLING

Silchenkova L.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

Dolzhikova L.G.

Bachelor's student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

DolzhikovaL@mgpu.ru

Annotation. *This article examines the possibilities of applying digital storytelling technologies in teaching primary school students to retell texts. The relevance of the study lies in the need to identify effective pedagogical tools aimed at developing young learners' skills in comprehending and assimilating texts within the context of digitalized education. Digital storytelling is presented as a modern educational technology that successfully integrates narrative techniques, visualization, multimedia resources, and students' creative activities, thereby creating an interactive and motivating learning environment. The paper analyzes the pedagogical conditions necessary for implementing digital storytelling, including the organization of teacher-led activities, the sequence of learning tasks, and guidance provided to students when working with digital tools, since primary school children are not yet able to use these technologies independently and effectively. Special attention is given to the psychological foundations of text comprehension: understanding is assessed by the correspondence between the denotative structure of the original text and its reproduction by the child, allowing the degree of conscious text assimilation to be determined. The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at evaluating the effectiveness of digital tools in teaching retelling, including analyses of retelling quality, logical sequencing of ideas, speech expressiveness, and student motivation. The findings indicate that the use of digital storytelling enhances students' engagement in learning, develops their communicative skills, and promotes deeper text comprehension. The study concludes that integrating digital storytelling technologies into the primary school curriculum is advisable as a means of developing students' speech and cognitive competencies.*

Keywords: *digital storytelling, primary school children, text retelling, digital technologies, primary education.*

Введение

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования одной из приоритетных учебных задач в начальной школе является формирование у младших школьников умения

осознанно воспринимать, анализировать и передавать содержание прочитанных текстов в соответствии с задачами и целями обучения (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021). Исходя из этого, одним из наиболее эффективных средств освоения текста является пересказ, в рамках которого младшие школьники учатся осмысленно выделять причинно-следственные связи, структурировать информацию, выделять главную мысль прочитанного текста. При этом полноценное понимание текста формируется в процессе осознанного взаимодействия с информацией: первичное чтение должно сопровождаться обсуждением, обменом впечатлениями и осмыслением материала, прежде чем ребенок сможет воспроизвести содержание точно и полно.

С позиции цифровизации образования возрастает необходимость внедрения современных образовательных технологий, которые способны создавать интерактивную и мотивирующую среду обучения. Благодаря применению цифрового сторителлинга учитель может формировать условия для осознанного освоения текста, повышать вовлеченность младших школьников в учебный процесс и развивать у них читательские, коммуникативные и когнитивные навыки (Сильченкова, 2024). Стоит отметить, что младшие школьники не способны самостоятельно использовать цифровые инструменты сторителлинга без педагогического сопровождения, что делает организацию деятельности учителя важным фактором эффективности технологии.

Постановка проблемы

Вопреки очевидной значимости формирования навыков пересказа текста в начальной школе практика показывает, что младшие школьники испытывают трудности при воспроизведении содержания прочитанного. Среди основных проблем можно выделить нарушение логической последовательности, недостаточную полноту пересказа, бедность словарного запаса и низкую мотивацию к речевой деятельности. Традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточную вовлеченность учащихся, ввиду чего возникает необходимость поиска новых педагогических решений.

Вопросы исследования

В рамках исследования были поставлены следующие вопросы.

1. Каковы педагогические возможности цифрового сторителлинга в обучении пересказу текста?
2. Влияет ли использование цифрового сторителлинга на качество пересказа младших школьников?
3. Какие педагогические условия необходимы для обеспечения эффективности применения данной технологии в начальной школе?

Целью исследования является анализ эффективности применения технологий цифрового сторителлинга в обучении младших школьников пересказу текста.

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы; наблюдение за учебной деятельностью учащихся; педагогический эксперимент; анализ результатов деятельности обучающихся; сравнительный анализ полученных данных.

Результаты исследования

Ввиду интенсивной цифровизации образования появляется возможность использовать мультимедийные технологии для поддержки смыслового освоения текста, однако их эффективность напрямую зависит от педагогического сопровождения, особенно в младших классах, когда дети не обладают достаточными навыками самостоятельной работы с компьютерными технологиями. В связи с этим возникает необходимость проведения педагогического эксперимента, целью которого становится изучение возможностей цифрового сторителлинга как инструмента, который помогает глубже понимать текст и развивать умение пересказывать его содержание в условиях контролируемого педагогического сопровождения.

Сторителлинг в педагогике представляет собой технологию подачи информации через структурированные истории с яркими персонажами, которая направлена на решение задач обучения, развития и мотивации учащихся к

дальнейшей текстовой деятельности. В плане обучения младших школьников пересказу сторителлинг представляет собой разновидность творческого пересказа, когда выбирается определенный ракурс изображения, например, меняется лицо рассказчика или пересказ ведется от лица одного из героев. При этом возникает необходимость отбора материала из читаемого на уроке произведения, использования лексики оригинального текста, в чем традиционная методика видит один из основных путей развития речи читателей младшего школьного возраста на уровне слова (Сильченкова, 2021). Он выполняет одновременно образовательную, развивающую и воспитательную функции. Применение сторителлинга позволяет формировать у обучающихся навыки анализа, интерпретации и моделирования различных ситуаций. Как указывают в своей монографии В.А. Чупина и О.А. Федоренко, сторителлинг становится инструментом, через который учащиеся осваивают содержание «для себя», связывая тем самым учебный опыт с личным восприятием и возможностью практического применения знаний (Чупина, Федоренко, 2023).

Выделяют четыре основных типа сторителлинга. Первый тип основан на реальных ситуациях, где значение имеет понимание проблемы, а не правильное решение; истории содержат трудности, которые необходимо преодолеть, что развивает аналитическое мышление и умение оценивать последствия. Второй тип – повествовательный, в котором информация подается рассказчиком, вымышленным или реальным, с целью повышения интереса и вовлеченности обучающихся. В основе третьего типа лежит сценарий, при котором учащиеся становятся участниками истории и получают различные результаты в зависимости от принимаемых решений, что способствует практическому освоению знаний. Четвертый тип основан на проблемных ситуациях и направлен на формирование навыков эффективного решения задач в реальных условиях.

Для целей обучения пересказу текста в начальной школе наиболее целесообразным является использование сторителлинга на основе сценария. Принципиальное значение данный тип сторителлинга приобретает с точки зрения соответствия денотативной структуры исходного текста и его

воспроизведения ребенком. Поскольку школьники участвуют в обсуждении событий, выборе действий персонажей и оценке последствий, они не просто повторяют текст, а структурируют его смысл, проверяя и уточняя собственное понимание. Использование данного типа сторителлинга стимулирует когнитивное и творческое развитие, формирует умение строить причинно-следственные связи и систематизировать информацию. С позиций традиционной методики обучения русскому языку и чтению такой вид пересказа можно назвать творческим (Методика обучения русскому языку и литературному чтению, 2018).

Что касается технологий цифрового сторителлинга, для их реализации используют мультимедийные средства с целью усиления восприятия и закрепления информации. Видео, инфографика, скрайбинг и интерактивные элементы делают процесс обучения более наглядным и вовлекающим. Согласно позиции Т.А. Посакаловой под цифровым сторителлингом в образовательной практике понимается педагогическая технология, за счет которой обеспечивается особая организация подачи учебного материала через историю, которая обладает традиционной структурой и содержит вступление, развитие событий или конфликт, кульминацию и развязку (Посакалова, 2023). Как отмечают В.И. Токтарова и Д.А. Семенова, в отличие от классического сторителлинга, в цифровом формате упор делается на использование современных мультимедийных инструментов и визуальных средств, среди которых мультимедийные презентации, анимированные видеоряды, документальные фильмы, инфографика, веб-публикации и другие цифровые ресурсы (Токтарова, Семенова, 2023). В образовательной среде это позволяет обеспечить симбиоз традиционной нарративной подачи информации с интерактивными и наглядными средствами.

Главным достоинством цифрового сторителлинга является способность формировать запоминающийся учебный опыт, который основан на эмоциональной вовлеченности обучающихся. Цифровой сторителлинг усиливает эмоциональную вовлеченность за счет создания сюжетов, с которыми

обучающиеся могут себя ассоциировать и сопереживать героям. Именно эмоциональный отклик способствует более прочному запоминанию информации и формированию личностного смысла для обучающегося. В результате обучение становится значимым на личном уровне, что повышает интерес и устойчивость учебной мотивации.

Кроме того, цифровой сторителлинг обеспечивает эффективную передачу учебного материала, позволяет интегрировать большие объемы информации в динамичную, структурированную и наглядную форму. Мультимедийные элементы позволяют делать образовательный процесс более доступным для восприятия младшими школьниками.

Важным фактором является влияние цифрового сторителлинга на мотивацию к обучению и индивидуализацию образовательного процесса. Использование мультимедийных и интерактивных инструментов позволяет адаптировать подачу материала под уровень и интересы каждого ученика, создавать условия для участия, анализа и обсуждения событий истории, а также стимулирует творческую активность и инициативу в процессе освоения текста. Следовательно, цифровой сторителлинг представляет собой интегративную образовательную технологию, которая позволяет формировать у учащихся осознанное понимание содержания, развивать когнитивные, речевые и творческие компетенции, повышать мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс. Таким образом, цифровой сторителлинг в образовательном процессе выполняет несколько взаимосвязанных функций: вовлекает учеников, формирует информационно-коммуникационные и собственно текстовые умения.

Эксперимент носил квазиэкспериментальный характер и проводился в двух классах третьего года обучения – 3 «А» и 3 «Б», в каждом из которых насчитывается по 24 ученика. Использование технологий было минималистичным: учитель работал с компьютером, который подключен к Интернету, и интерактивной доской, на которой демонстрировались мультимедийные материалы и формировалась цифровая история на основе

предложений учащихся. Исходя из этого, техническая сторона работы с технологиями цифрового сторителлинга полностью контролируется педагогом, что позволяет детям сосредоточиться на содержательном освоении текста.

Работа с текстом организуется поэтапно. Сначала учащиеся знакомятся с содержанием текста с целью последующей подготовки пересказа на основе содержания читаемого текста, которое направлено на осмысление ключевых событий, логической структуры текста и главной идеи. В ходе обсуждения дети предлагают собственные варианты интерпретации событий и структурирования рассказа. Учитель фиксирует эти идеи на компьютере и оформляет их в мультимедийной форме, показывает каждый свой шаг на интерактивной доске. Такой способ организации деятельности направлен на реализацию принципов активного обучения, когда, по мнению Н.Н. Луковникова, дидактическая сторона обучения базируется на мотивированной деятельности для достижения определенной образовательной цели (Луковников, 2020). Эксперимент позволяет проследить, как цифровой сторителлинг способствует формированию навыков осознанного пересказа, повышает мотивацию и вовлеченность младших школьников, а также создает условия для развития когнитивных и коммуникативных умений в рамках действующего стандарта образования.

Крайне важно при организации эксперимента учитывать педагогическое сопровождение. В силу возрастных особенностей учеников третьего класса самостоятельная работа с цифровыми инструментами реализуется с трудом, поэтому учитель выполняет функции технического оператора. В итоге организация педагогического эксперимента позволяет выявить влияние цифрового сторителлинга на качество пересказа, глубину понимания и уровень речевой активности младших школьников.

Обучение пересказу в начальной школе представляет собой педагогический процесс, в котором взаимодействуют лингвистические, психолингвистические и дидактические закономерности речевого развития ребенка. Специфика пересказа определяется его природой как формы вторичного высказывания, которая предполагает его реконструкцию в

собственной речевой форме. В данной связи пересказ выступает средством освоения содержания текста, которое позволяет выявить глубину его понимания. В соответствии с положениями Л.С. Выготского о взаимосвязи развития мышления и речи формирование речевого высказывания опирается на внутренние смысловые процессы, которые постепенно разворачиваются во внешнюю форму (Выготский, 2024). Следовательно, пересказ можно рассматривать как механизм перехода от внутреннего плана понимания к внешнему речевому выражению содержания.

Психолингвистические предпосылки обучения пересказу связаны с процессами восприятия, осмысления и порождения речи. В ходе работы с текстом младший школьник выделяет центральные события и смысловые опоры, формирует внутреннюю модель содержания, планирует будущее высказывание самостоятельно и реализует его во внешней речи. Эффективность пересказа определяется сохранением смысловой структуры текста, логической последовательности событий и причинно-следственных связей, что свидетельствует о полноценном понимании материала. Следовательно, пересказ способствует развитию операций анализа, обобщения и планирования, а также внимания и памяти – базовых психических функций младшего школьного возраста.

Дидактические основы обучения пересказу опираются на представления о речи как особой форме познавательной деятельности, в которой мыслительные и языковые процессы функционируют во взаимосвязи. Эффективность методической работы во многом определяется учетом природы речевого действия ребенка: любое высказывание возникает как результат осмысления содержания и подбора языковых средств для его выражения. Лингводидактический подход предполагает организацию обучения таким образом, чтобы учащиеся осознавали структуру текста, его композицию и логические связи, формировали языковую интуицию и умение преобразовывать смысловую информацию в собственное высказывание. В этом случае пересказ рассматривается как деятельность по реконструкции содержания.

Для младшего школьника речь выступает инструментом познания, поэтому развитие способности выражать мысли в устной форме является важным условием интеллектуального становления. Речь – конкретный процесс говорения и одновременно его результат, что особенно значимо в пересказе, так как данная деятельность предполагает осмысленное преобразование содержания в языковую форму.

Учет обозначенных положений позволяет определить методические ориентиры обучения пересказу младших школьников. Организация работы должна обеспечивать условия для осмысленного восприятия текста, формирования его смысловой структуры и последующего речевого воспроизведения. Связь особенностей пересказа с возможностями цифрового сторителлинга определяется тем, что данная технология обеспечивает наглядное моделирование смысловой структуры текста, что особенно важно для младших школьников. Визуализация элементов текста в виде изображений, схем, кадров или интерактивных фрагментов облегчает удержание логической структуры и помогает ученикам осознанно воспроизводить материал в речевой форме. Цифровой сторителлинг выступает инструментом, который поддерживает переход от восприятия текста к его смысловой реконструкции и последующему пересказу.

Кроме того, использование цифрового сторителлинга создает условия для речевого взаимодействия, что соответствует психолингвистическим механизмам формирования высказывания. Коллективное проектирование истории под руководством учителя позволяет ученикам постепенно формировать план будущего пересказа, осознавать композицию текста и выбирать языковые средства для передачи смысла. При этом мультимедийная среда усиливает мотивацию и эмоциональную вовлеченность, что положительно влияет на качество речевой деятельности. В результате интеграция технологий цифрового сторителлинга в обучение пересказу обеспечивает тщательное освоение текста.

Переходя к эмпирической проверке выдвинутых теоретических положений, следует отметить, что эффективность применения технологий

цифрового сторителлинга в обучении пересказу требует экспериментального подтверждения в реальных образовательных условиях. В эксперименте участвовали ученики 3 «А» (контрольная группа) и 3 «Б» (экспериментальная группа) классов. Сопоставимость групп обеспечивалась за счет единых образовательных условий, возрастных характеристик обучающихся и приблизительно одинакового исходного уровня сформированности навыков пересказа.

Работа осуществлялась в рамках уроков литературного чтения. В качестве учебного материала была выбрана сказка В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович», поскольку произведение обладает четкой композиционной структурой и доступным для младшего школьного возраста содержанием. Сюжетная организация текста позволяет эффективно формировать умение устанавливать логические связи и воспроизводить содержание в речевой форме.

Организация обучения в контрольной и экспериментальной группах имела принципиальные различия. В контрольной группе работа строилась традиционным способом: после чтения произведения учащиеся совместно с учителем выделяли основные смысловые части текста, составляли план и осуществляли пересказ с опорой на него.

В экспериментальной группе обучение осуществлялось с использованием технологий цифрового сторителлинга сценарного типа. После чтения текста и его обсуждения учащиеся совместно с учителем создавали цифровую историю по мотивам произведения, выступая в роли участников моделируемого повествования. При этом дети предлагали последовательность событий, формулировали действия персонажей, обсуждали их поступки и возможные последствия, тем самым фактически конструировали сценарную модель текста. Учитель при этом показывал процесс создания цифровой истории на экране, фиксировал предложения обучающихся в мультимедийной форме.

Для объективной оценки результатов обучения разрабатывалась система критериев. Оценивание пересказов проводилось по следующим параметрам: полнота передачи содержания, логическая последовательность изложения,

сохранение причинно-следственных связей, речевая выразительность и самостоятельность речевого высказывания. Каждый критерий оценивался по трехуровневой шкале: высокий уровень – 3 балла, средний уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл. Максимальное количество баллов, которое мог набрать ученик за пересказ, – 3 балла. Внедрение количественных показателей оценки обеспечивало возможность сопоставления результатов контрольной и экспериментальной групп и проведения анализа динамики показателей.

На констатирующем этапе эксперимента проводилась первичная диагностика уровня сформированности навыков пересказа в обеих группах. Максимальное количество баллов по разработанной системе оценивания составляло 15. Для интерпретации результатов разрабатывалась уровневая шкала перевода суммарных баллов в традиционные отметки, которые используются в начальной школе. Высокому уровню сформированности навыков пересказа (отметка «5») соответствовал диапазон 13–15 баллов. Средний уровень (отметка «4») определялся диапазоном 10–12 баллов и характеризовался в целом правильным пересказом при наличии отдельных неточностей или пропусков. Базовый уровень (отметка «3») соответствовал 7–9 баллам и характеризовался частичным воспроизведением содержания с нарушением последовательности или недостаточной речевой оформленностью. Низкий уровень (отметка «2») фиксировался при сумме менее 7 баллов и указывал на трудности понимания текста и его воспроизведения. Распределение результатов обучающихся контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня пересказа на констатирующем этапе (%)

Отметка	Контрольная группа (3 «А» класс)	Экспериментальная группа (3 «Б» класс)
«5»	21%	25%
«4»	33%	29%

«3»	38%	33%
«2»	8%	13%

Анализ полученных данных показывает, что исходный уровень сформированности навыков пересказа в обеих группах является сопоставимым. Основная часть учащихся обеих групп находится на среднем и базовом уровнях сформированности навыков пересказа, что является подтверждением наличия типичных трудностей воспроизведения текста. Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости целенаправленного педагогического воздействия, которое направлено на развитие навыков осмысленного пересказа. Наличие большой доли обучающихся со средним и базовым уровнями свидетельствует о том, что традиционные методы обучения не в полной мере позволяют реализовать формирование устойчивых речевых умений.

Формирующий этап педагогического эксперимента реализуется в экспериментальной группе (3 «Б» класс) на уроках литературного чтения и направлен на формирование навыков осмысленного пересказа с использованием технологий цифрового сторителлинга на основе сценария. Работа начинается с первичного чтения текста и обсуждения его содержания. Учитель организует беседу, которая направлена на выявление понимания центральных событий произведения: учащиеся определяют главных героев, последовательность происходящих событий, особенности поведения персонажей и причины их поступков. Обсуждаются различия между Рукодельницей и Ленивицей, условия, в которых они оказываются у Мороза Ивановича, а также последствия их действий. В ходе обсуждения учитель уточняет смысловые связи между эпизодами, задает вопросы, которые побуждают учеников к анализу: «Почему Рукодельница получила награду?», «Что сделала Ленивица неправильно?», «Как Мороз Иванович проверял девочек?». Таким образом формируется первоначальное понимание логики сюжета.

После ознакомления с содержанием произведения учитель предлагает учащимся выбрать персонажа, от имени которого они будут рассказывать

историю. Детям предлагаются варианты: Рукодельница, Ленивица, Мороз Иванович, нянечка. Учащиеся выбирают героя, с позиции которого им легче и интереснее описывать события. Наиболее часто дети выбирают Рукодельницу. Далее учитель демонстрирует, каким образом можно выстраивать пересказ от лица персонажа через модельные вопросы: «Я – Рукодельница. Что со мной произошло сначала?», «Куда я попала?», «Что я делала в доме Мороза Ивановича?», «Что произошло потом?». Так учитель помогает учащимся осознать последовательность событий через личностное включение в сюжет.

Следующий этап урока связан с реализацией цифрового сторителлинга. Учитель сообщает, что вместе с классом будет создана цифровая история от имени выбранного персонажа. Работа осуществляется фронтально: педагог по мере высказываний учащихся формирует последовательность слайдов. Каждый слайд содержит отдельный эпизод сказки: падение ведра в колодец, встреча с Морозом Ивановичем, выполнение поручений, получение награды и возвращение домой. Учитель подбирает иллюстрации, а текстовые подписи формулируются совместно с детьми. Например, учащиеся предлагают фразы: «Я упала в колодец и оказалась в волшебном месте», «Я помогала Морозу Ивановичу по хозяйству», «Я встряхивала перину, и шел снег», «Он наградил меня серебряными монетами». Учитель корректирует речевые формулировки, обращает внимание на точность передачи событий и логическую последовательность, поясняет, какие эпизоды являются важными, а какие второстепенными.

В процессе создания цифровой истории педагог постоянно возвращает внимание учащихся к содержанию произведения, задает уточняющие вопросы: «Почему Мороз Иванович дал задание?», «Что произошло после того, как ты его выполнила?», «Что изменилось в конце?». Это позволяет детям соотносить визуальные образы с текстовым содержанием и формировать внутреннюю модель сюжета.

После завершения цифровой истории учитель организует подготовку к пересказу. Учащиеся просматривают созданные слайды и устно воспроизводят

события от лица выбранного персонажа. При этом педагог обращает внимание на использование связующих слов, передачу причинно-следственных связей и последовательность событий: «Сначала», «Потом», «После этого», «В конце». Учащиеся пробуют пересказывать текст индивидуально, с опорой на визуальную модель, но формулируют высказывания самостоятельно, без чтения текста с экрана.

Заключительным этапом урока становится устный пересказ произведения. Учитель фиксирует успешность выполнения задания по ранее разработанным критериям: полнота содержания, логическая последовательность, сохранение смысловых связей, речевое оформление и выразительность. Использование сценарного сторителлинга позволяет учащимся удерживать структуру произведения, поскольку они воспроизводят события как участники истории, а не как сторонние наблюдатели.

Стоит отметить, что особенностью работы является то, что техническое управление цифровыми инструментами осуществляет учитель. Учащиеся принимают участие в выборе иллюстраций, формулировке текста и обсуждении последовательности событий, однако не работают самостоятельно за компьютером, особенно при первичном внедрении данной технологии. При этом, если дети хорошо освоят данную методику, то в дальнейшем такие задания они могут выполнять дома самостоятельно с последующей презентацией в классе. Таким образом, на формирующем этапе эксперимента учитель реализует включение учащихся в реконструкцию содержания произведения через принятие роли персонажа и коллективное моделирование событий с использованием цифровых средств.

Контрольный этап педагогического эксперимента направлен на выявление изменений в уровне сформированности навыков пересказа у обучающихся после завершения формирующей работы и сопоставление результатов контрольной и экспериментальной групп. Диагностическая процедура организуется в условиях, которые максимально приближены к констатирующему этапу исследования, что обеспечивает сопоставимость полученных данных и позволяет проследить

динамику развития исследуемых умений. Вместе с тем для исключения влияния фактора запоминания используется иной литературный текст, который при этом сопоставим по жанровым особенностям, объему и степени сложности, что позволяет оценить именно сформированность навыков смыслового восприятия и воспроизведения, а не уровень усвоения конкретного произведения.

Пересказ выполняется обучающимися индивидуально в устной форме без опоры на текст. Учитель фиксирует результаты в соответствии с ранее разработанной системой оценивания. Результаты выполнения задания обучающимися контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты пересказа на контрольном этапе эксперимента

Отметка	Контрольная группа (3 «А» класс)	Экспериментальная группа (3 «Б» класс)
«5»	20%	44%
«4»	36%	40%
«3»	32%	16%
«2»	12%	0%

Анализ представленных данных позволяет констатировать наличие более выраженных положительных изменений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. В частности, увеличивается доля обучающихся, которые продемонстрировали высокий уровень сформированности навыков пересказа. Если в контрольной группе количество отметок «5» увеличивается незначительно по сравнению с исходными результатами, то в экспериментальной группе наблюдается заметный рост данного показателя. Одновременно снижается доля обучающихся со средним уровнем выполнения задания, а неудовлетворительные результаты полностью отсутствуют. Для более наглядного выявления динамики проводится сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов в таблице 3.

Таблица 3 – Динамика результатов пересказа в контрольной и

экспериментальной группах (в %)

Отметк а	Контрольна я группа (до)	Контрольна я группа (после)	Экспериментальна я группа (до)	Экспериментальна я группа (после)
«5»	21%	20%	25%	44%
«4»	33%	36%	29%	40%
«3»	38%	32%	33%	16%
«2»	8%	12%	13%	0%

Сравнительный анализ показывает, что в контрольной группе изменения носят умеренный характер и могут быть объяснены естественным развитием речевых навыков детей в процессе обучения. Незначительное увеличение доли более высоких отметок сопровождается сохранением большого числа обучающихся со средним уровнем сформированности навыков пересказа. Это свидетельствует о том, что традиционная работа по пересказу зачастую не приводит к выраженным качественным изменениям.

В экспериментальной группе динамика носит более выраженный характер. Увеличение доли обучающихся, которые получили отметку «5», сопровождается сокращением количества обучающихся со средним уровнем выполнения задания. Особенно показательное исчезновение неудовлетворительных результатов, что свидетельствует о выравнивании образовательных достижений и повышении общего уровня сформированности навыков пересказа в группе. Таким образом, можно говорить не только о росте показателей у отдельных обучающихся, но и о положительном влиянии проведенной работы на всю группу в целом.

Качественный анализ пересказов позволяет выявить содержательные различия между группами. Обучающиеся экспериментальной группы демонстрируют более целостное понимание текста, точнее передают последовательность событий и причинно-следственные связи, реже допускают смысловые пропуски. Их высказывания характеризуются большей

развернутостью, логичностью и связностью. Отмечается активное использование языковых средств, за счет которых обеспечивается эмоциональная окраска и отношение персонажей к происходящему. В ряде случаев обучающиеся самостоятельно дополняют пересказ деталями, не искажая при этом смысл произведения. Мы можем охарактеризовать пересказы учащихся экспериментальной группы как репродуктивно-творческие.

В контрольной группе пересказы чаще сохраняют репродуктивный характер. Обучающиеся передают основные события текста, однако испытывают затруднения при восстановлении логических связей между эпизодами, нередко нарушают последовательность повествования, допускают сокращения смысловых компонентов. Речевое оформление высказываний менее разнообразно, чаще наблюдаются паузы, повторы и необходимость дополнительной помощи со стороны учителя. Это позволяет сделать вывод о том, что традиционная методика обучения пересказу формирует навыки воспроизведения текста, однако в меньшей степени способствует осмыслению его структуры и содержания.

Полученные результаты могут быть объяснены особенностями организации обучения в экспериментальной группе. Использование цифрового сторителлинга на основе сценария предполагает включение обучающихся в процесс работы с текстом, необходимость осмысления содержания через позицию персонажа, визуализацию структуры произведения и поэтапное моделирование событий. Такая деятельность повышает уровень осознанности речевого воспроизведения. Кроме того, использование визуальных и мультимедийных средств усиливает мотивацию обучающихся, делает процесс работы с текстом более эмоционально значимым и личностно ориентированным.

Более того, в современных реалиях дети буквально рождаются и растут в условиях высокой цифровой насыщенности повседневной среды, что обуславливает раннее освоение ими различных цифровых устройств и интернет-ресурсов. Согласно данным исследований Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

доступ к сети Интернет и цифровым технологиям имеет большинство учащихся начальной школы, при этом цифровые практики становятся значимой частью их познавательной и коммуникативной активности (Адамович, Капуза, Горбунова, 2020). В связи с этим игнорирование потенциала цифровых инструментов в образовательном процессе представляется методически необоснованным, тогда как их целенаправленное педагогическое использование, напротив, открывает дополнительные возможности для повышения эффективности обучения.

Важным результатом является также повышение самостоятельности обучающихся экспериментальной группы. Если на начальных этапах работы учащиеся нуждаются в поддержке учителя, то к завершению формирующего этапа наблюдается способность самостоятельно выстраивать структуру пересказа и удерживать логическую последовательность повествования. Это свидетельствует о формировании регулятивных учебных действий.

Таким образом, результаты контрольного этапа являются подтверждением эффективности применения технологий цифрового сторителлинга при обучении пересказу литературного произведения младших школьников. Положительная динамика показателей экспериментальной группы по сравнению с контрольной позволяет сделать вывод о том, что описанная методика способствует более глубокому пониманию текста, развитию связной речи и повышению мотивации обучающихся к учебной деятельности. Полученные данные подтверждают целесообразность внедрения цифрового сторителлинга в образовательную практику начальной школы в качестве эффективного педагогического средства формирования речевых компетенций обучающихся.

Заключение

В ходе проведенного исследования была подтверждена педагогическая целесообразность применения технологий цифрового сторителлинга в обучении младших школьников пересказу текста. Полученные результаты позволяют рассматривать данную технологию не только как средство повышения мотивации учащихся, но и как эффективный инструмент формирования смыслового понимания текста, развития связной речи и когнитивных процессов.

Принципиально важным является то обстоятельство, что цифровой сторителлинг позволяет наглядно моделировать структуру произведения, что способствует более осознанному усвоению содержания и последующему речевому воспроизведению.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что включение цифрового сторителлинга на основе сценария в образовательный процесс на уроках литературного чтения положительно влияет на качество речевой деятельности обучающихся. Учащиеся экспериментальной группы показывали более высокий уровень сформированности умений логически выстраивать высказывание, сохранять последовательность событий, передавать смысловые элементы текста и использовать выразительные языковые средства. Принципиальным результатом стало также повышение речевой активности и заинтересованности в выполнении учебных заданий, что подтверждает мотивационный потенциал цифровых технологий в начальном образовании.

Важным педагогическим условием эффективности технологии выступает организующая роль учителя. Исследование показало, что младшие школьники не обладают достаточными навыками самостоятельной работы с цифровыми инструментами в образовательной среде, поэтому именно педагог обеспечивает структурирование деятельности, направляет анализ содержания произведения, помогает выделять смысловые опоры и демонстрирует способы преобразования текста в цифровой формат. Так технология цифрового сторителлинга реализуется не как самостоятельная деятельность обучающихся, а как педагогически управляемый процесс коллективного смыслового конструирования содержания.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что использование цифрового сторителлинга способствует формированию более глубокого понимания текста за счет активизации мыслительных операций анализа, обобщения и моделирования причинно-следственных связей. Последний показатель является крайне важным в этом возрасте. Кроме того, благодаря описанной технологии учитель может создавать условия для развития

коммуникативных компетенций, воображения и творческой инициативы учащихся.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с расширением спектра цифровых инструментов, разработкой методических рекомендаций для различных возрастных групп начальной школы, а также изучением влияния цифрового сторителлинга на формирование письменной речи. В целом результаты работы подтверждают, что интеграция технологий цифрового сторителлинга в образовательный процесс начальной школы является методически обоснованной и способствует повышению эффективности обучения пересказу текста как важнейшего компонента речевого и познавательного развития обучающихся.

Литература

1. Адамович, К.А., Капуза, А.В., Горбунова, А.А. (2020) Учащиеся начальных классов и их педагоги в цифровой среде. М.: НИУ ВШЭ, Институт образования.
2. Выготский, Л.С. (2024) Лекции по психологии. Мышление и речь. М.: Юрайт.
3. Луковников, Н.Н. (2020) Основы педагогических технологий. Тверь: Тверская ГСХА.
4. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата (2018). М.: Юрайт.
5. Посакалова, Т.А. (2023) Цифровой сторителлинг как средство воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей в подростковом возрасте (на примере литературного материала). *Психологическая наука и образование*, 2023, 28(4), 177-189.
6. Сильченкова, Л.С. (2024) Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. М.: МГПУ.
7. Сильченкова, Л.С. (2021) Стратегии и тактики работы над словом на уроках литературного чтения. *Начальная школа*, 2021, 8, 38-43.

8. Токтарова В.И., Семенова Д.А. (2023). Цифровой образовательный сторителлинг: возможности и перспективы. *Казанский педагогический журнал*, 2023, 1 (156), 57-67.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31 мая 2021 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/-doc/400807193/>.

10. Чупина, В.А., Федоренко, О.А. (2023) Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография. Екатеринбург: РГППУ.



УДК 371.8

МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ШКОЛЬНУЮ СРЕДУ: АНАЛИЗ КЕЙСА

Худящев В.В.

педагог дополнительного образования высшей категории

МБУ ДО «Центр детского творчества «Младость»

г. Самара

art@hudyashev.ru

Аннотация. Целью исследования является анализ организационно-педагогических условий и субъективных смыслов, формирующихся у участников при реализации модели интеграции дополнительного театрального образования в школьную среду через внеурочную деятельность. Особое внимание уделяется тому, как в реальной практике массовой школы преодолевается формальный характер части внеурочной деятельности и создаются условия для достижения личностных и метапредметных результатов, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).

Эмпирическую основу работы составляет качественное исследование единичного случая, проведенное на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 49 им. ветерана военной контрразведки Стычкова К.Г.» городского округа Самара в партнерстве с муниципальным бюджетным учреждением дополнительного образования «Центр детского творчества «Младость». Использованы полуструктурированные интервью с учащимися ($n = 10$), педагогами-предметниками ($n = 3$) и представителями администрации ($n = 2$), включенное наблюдение в течение трех учебных лет (2022–2025 гг.), а также анализ локальных актов, образовательных программ, сценариев спектаклей и

материалов школьного сайта. Обработка данных осуществлялась методом тематического анализа с опорой на программное обеспечение NVivo.

Результаты показывают, что успешная интеграция дополнительного театрального образования в общешкольное пространство опирается на взаимосвязанную триаду условий: (1) наличие педагога-режиссера-медиатора, способного переводить язык искусства на язык школьной педагогики и выстраивать субъектно-ориентированные отношения с подростками; (2) институционализация театрального направления в школе (включение в программы воспитания и внеурочной деятельности, обеспечение ресурсами), придающая процессу устойчивость и легитимность; (3) проектно-событийная логика, связывающая театральную деятельность с учебными предметами и значимыми событиями школьной жизни.

Исследование уточняет понятие содержательной интеграции общего и дополнительного образования и демонстрирует, что театральная педагогика в условиях массовой школы может выступать не обслуживающим, а системообразующим элементом воспитательного пространства.

Ключевые слова: интеграция общего и дополнительного образования, дополнительное театральное образование, внеурочная деятельность, театральная педагогика, case-study, личностные результаты, метапредметные результаты.

A MODEL FOR INTEGRATING THEATRE PEDAGOGY INTO THE SCHOOL ENVIRONMENT: A CASE ANALYSIS

Khudyashev V.V.

Supplementary Education Teacher of the Highest Qualification Category

Child Creativity Center «Mladost»

Samara

art@hudyashev.ru

Annotation. This study analyzes the organizational and pedagogical conditions, as well as the subjective meanings that emerge among participants, during the implementation of a model integrating supplementary theatre education into the school

environment through extracurricular activities. Special attention is given to how mainstream school practice can overcome the formal nature of some extracurricular activities to create conditions for achieving the personal and meta-subject outcomes set by the Federal State Educational Standard (FSES).

The empirical basis of this research is a qualitative single case study conducted at Municipal School No. 49, named after Counterintelligence Veteran K. G. Stychkov (Samara, Russia), in partnership with the Municipal Centre for Children's Creativity «Mladost». The methodology relies on semi-structured interviews with students ($n = 10$), subject teachers ($n = 3$), and school administrators ($n = 2$); participant observation over three academic years (2022–2025); and document analysis (including local regulations, educational programmes, theatre scripts, and school website materials). Data were analyzed using thematic coding with the support of NVivo software.

The findings indicate that the successful integration of supplementary theatre education into general education is based on a triad of interrelated conditions: (1) the presence of a teacher-director who acts as a mediator, translating the language of art into the pedagogical language of the school and building trusting, student-centred relationships with adolescents; (2) the institutionalization of theatre activities as a strategic component of the school's educational work (through inclusion in programmes, timetables, and staffing and financial provisions), which ensures stability, legitimacy, and resource support; and (3) a project- and event-based logic that links theatre practices to school-wide events and academic subjects.

This study refines the concept of substantive integration between general and supplementary education, demonstrating that theatre pedagogy in a mainstream school can function not as an auxiliary element, but as a system-forming component of the educational environment.

Keywords: *integration of general and supplementary education, supplementary theatre education, extracurricular activities, theatre pedagogy, case-study, personal learning outcomes, meta-subject outcomes.*

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования задает ориентир на формирование гармонично развитой личности, способной к самостоятельному действию (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2021). В этой логике внеурочная деятельность рассматривается как ключевой механизм развития личностных и метапредметных результатов (Григорьев, Степанов, 2014). Однако на практике она зачастую реализуется формально, как набор «обязательных» кружков, слабо связанных с образовательной стратегией школы.

В этом контексте стратегическим ресурсом видится интеграция потенциала системы дополнительного образования, исторически ориентированной на творчество и субъектность ребенка (Ямбург, 2021). Театральная педагогика в силу своей синкретической природы обладает особым потенциалом для развития коммуникации, эмпатии и креативного мышления учащихся (Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022; Посакалова, Хуснутдинова, 2024). Однако вопрос о практических механизмах содержательной интеграции театрального образования в школьную среду остается недостаточно изученным. Исследования часто ограничиваются описанием нормативных моделей сетевого взаимодействия (Шилова, 2020), не раскрывая внутренних педагогических условий и эффектов.

Настоящее исследование сосредоточено на анализе одной из возможных моделей – интеграции через партнерство школы и учреждения дополнительного образования, когда театральную студию ведет приглашенный педагог-режиссер.

Цель исследования – выявить и концептуализировать организационно-педагогические условия, которые позволяют такой модели выйти за рамки формального кружка и стать фактором развития личностных и метапредметных результатов школьников.

К задачам исследования мы отнесли следующие: описать контекст и структуру реализуемой модели интеграции театральной педагогики в

конкретной школе; проанализировать восприятие и практики ключевых групп стейкхолдеров – учащиеся, педагоги-предметники, администрация; выделить и концептуализировать совокупность условий, обеспечивающих переход от формальной к содержательной интеграции; наметить направления сравнительного анализа с альтернативными моделями, например, с театром как обязательным учебным предметом.

Переходя от постановки проблемы к ее теоретическому осмыслению, необходимо уточнить, какие научные представления о внеурочной деятельности, театральной педагогике и интеграции образования составляют базу эмпирического анализа.

ФГОС закрепляет внеурочную деятельность как механизм достижения личностных и метапредметных результатов, предполагающий вариативность форм, опору на интересы учащихся и расширение образовательного пространства за пределы урока (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2021). В работах по организации внеурочной деятельности подчеркивается ее потенциал как зоны интеграции общего и дополнительного образования (Григорьев, Степанов, 2014; Леднев, 2022).

При этом В.С. Леднев, анализируя реальные практики интеграции, фиксирует ряд устойчивых проблем: формализация сетевого взаимодействия, рассогласование целей, дублирование содержания, трудности координации расписаний и кадровые дефициты (Леднев, 2022). О.Н. Шилова, рассматривая модели сетевого взаимодействия образовательных организаций, показывает, что многие проекты ограничиваются обменом ресурсами и совместными отчетами, не затрагивая глубинные педагогические практики (Шилова, 2020). Таким образом, внеурочная деятельность выступает как потенциальное пространство интеграции, но исход реальных попыток зависит от того, удастся ли выстроить содержательное совпадение целей, форм и смыслов между школой и учреждением дополнительного образования.

Театральная педагогика в отечественной традиции опирается на идеи Л.С. Выготского о роли воображения, игры и переживания в развитии высших психических функций (Выготский, 2005), а также на практический опыт школы К.С. Станиславского (Станиславский, 2013). Современные авторы рассматривают театральную педагогику как деятельностьную технологию воспитания и формирования личностных образовательных результатов (Эртнева, 2019). О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова и А.Г. Соловьева показывают, что театральная деятельность в образовательной среде создает условия для развития рефлексии, ответственности и кооперации, выступая своеобразной «лабораторией субъектности» (Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022). Е.С. Квашнина анализирует приемы театральной педагогики как способ «проживания» художественного текста, когда ученик не только понимает содержание, но и эмоционально включается в ситуацию (Квашнина, 2020).

Психологические исследования школьного театра подтверждают его влияние на развитие коммуникативной компетентности и социальной активности подростков (Зеленский, Игнатович, 2022; Посакалова, Хуснутдинова, 2024). При этом существенным условием продуктивности театральной деятельности выступает характер педагогического сопровождения: переход от директивной, «репродуктивной» модели к диалоговой, субъектно ориентированной (Эртнева, 2019). В зарубежной литературе театральная педагогика рассматривается как подход, активизирующий обучение через ролевые ситуации и коллективное творчество (Dawson, Lee, 2016).

Отдельный блок исследований посвящен тому, как современная молодежь «входит» в пространство театра. М.В. Олейникова анализирует адаптацию молодежи в пространстве современного театрального искусства и показывает, что театр становится для части молодых людей местом поиска идентичности, диалога с культурными нормами и экспериментирования с социальными ролями (Олейникова, 2023). Это важно для нашего исследования, поскольку именно эти культурные смыслы могут актуализироваться в школьном театре.

Важно и то, что значительная часть содержательных изменений в школах возникает «снизу» – от инициатив отдельных педагогов и команд, а не как прямое следствие административных реформ (Кларин, 2019; Ямбург, 2021). При этом судьба таких инноваций зависит от того, удастся ли им получить институциональную поддержку. Работы В.С. Леднева и О.Н. Шиловой подчеркивают, что без осознанной политики школы даже интересные практики остаются маргинальными «островками» (Леднев, 2022; Шилова, 2020). Это особенно заметно в отношении художественных практик, которые традиционно воспринимаются как «украшение», а не как ядро образовательной стратегии.

Таким образом, теоретический анализ выявил ключевое противоречие: при высоком потенциале театральной педагогики и наличии нормативных оснований для интеграции реальные механизмы содержательного включения театра в школьную жизнь остаются недостаточно изученными. Это противоречие требует эмпирического исследования конкретного успешного кейса. Перейдем к описанию методологии, которая позволила зафиксировать и проанализировать этот опыт.

Методы исследования

Исследование реализовано в дизайне единичного качественного case-study. Такой подход позволяет изучать сложный, многомерный феномен – интеграцию дополнительного театрального образования в школьную среду – в его естественном контексте, учитывая взаимодействие разных уровней: индивидуального, группового, организационного.

Выбор единичного случая обусловлен его информационной насыщенностью, в которую включены многолетняя реализация модели (не менее трех учебных лет); участие нескольких групп стейкхолдеров (учащиеся, педагоги, администрация); наличие устойчивых управленческих решений и запечатленного в документах опыта.

Исследование проводилось в партнерстве двух образовательных организаций:

– МБОУ «Школа № 49 имени ветерана военной контрразведки Стычкова К.Г.» городского округа Самара (далее – Школа № 49);

– МБУ ДО «Центр детского творчества «Младость» г.о. Самара (далее – ЦДТ «Младость»).

Школа № 49 – общеобразовательная школа с 1 по 11 класс, реализующая ФГОС, участвующая в муниципальных проектах в сфере воспитания и дополнительного образования. Школа расположена в городской среде с преимущественно средним социально-экономическим статусом семей; не является школой с творческим уклоном, что делает опыт потенциально релевантным для широкого круга образовательных организаций.

ЦДТ «Младость» – учреждение дополнительного образования, реализующее программы художественной, технической и социально-педагогической направленности. Театральная студия под руководством автора статьи имеет опыт участия в городских и региональных фестивалях и устойчивую группу подростков.

С 2022/23 учебного года между Школой № 49 и ЦДТ «Младость» выстраивается устойчивая модель взаимодействия: педагог дополнительного образования (автор) реализует на базе школы комплексную театральную программу, интегрированную в план внеурочной деятельности и программу воспитания.

Модель включает три уровня:

- базовая театральная студия (занятия для 7–11 классов 1–2 раза в неделю);
- тематические проектные модули с участием учителей-предметников (литературы, истории, музыки), в ходе которых театральные практики используются для «проживания» учебного материала (Квашнина, 2020);
- общешкольные событийные проекты (спектакли, театрализованные вечера, перформативные элементы школьных праздников и конференций), включенные в календарь значимых событий школы.

Выборка формировалась целенаправленно, с учетом максимального разнообразия позиций.

Учащиеся ($n = 10$):

- 6 постоянных участников театральной студии (8–11 классы) со стажем участия от 1 до 3 лет;
- 4 школьника (6–7 классы), участвовавших в отдельных театральных проектах и модульных занятиях.

К критериям включения мы отнесли участие в деятельности студии/проектов не менее одного полугодия, готовность к рефлексии, добровольное согласие (для несовершеннолетних – согласие родителей/законных представителей).

Педагоги-предметники ($n = 3$):

- учитель русского языка и литературы;
- учитель истории;
- учитель музыки.

Все имеют стаж работы в школе более 5 лет и опыт участия в совместных театральных проектах (не менее одного учебного года).

Администрация ($n = 2$):

- заместитель директора по воспитательной работе;
- советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

Оба участника входят в команду, отвечающую за разработку и реализацию программы воспитания, координацию внеурочной деятельности и взаимодействие с партнерами.

Для триангуляции данных использовались следующие методы.

1). Полуструктурированные глубинные интервью:

- с учащимися проведено 10 интервью (по 35–60 минут);
- с педагогами-предметниками – 3 интервью (60–75 минут);
- с представителями администрации – 2 интервью (60–80 минут).

Для каждой группы разработан отдельный гайд, включавший блоки вопросов о мотивации участия, восприятии театральной деятельности, опыте взаимодействия с другими участниками, оценке влияния на школьную жизнь и

личностное развитие. Интервью проводились в помещении школы, индивидуально, с аудиозаписью на диктофон при наличии письменного согласия; для несовершеннолетних получено согласие родителей/законных представителей. Все интервью были дословно расшифрованы; общий объем транскриптов – около 280 страниц.

2) Включенное наблюдение. Автор как педагог-режиссер и исследователь вел систематические наблюдения в течение трех учебных лет (2022–2025 гг.). В полевых дневниках фиксировались репетиции, занятия студии, проектные модули с учителями-предметниками, обсуждения с администрацией, школьные мероприятия с участием театральной группы. Всего зафиксировано более 120 наблюдений.

Были проанализированы рабочая программа театральной студии; сценарии спектаклей и театрализованных мероприятий; школьная программа воспитания и план внеурочной деятельности; протоколы педсоветов и совещаний по вопросам внеурочной деятельности и сетевого взаимодействия; публикации и отчеты на школьном сайте и в открытых источниках.

Исследование проводилось с соблюдением стандартов этики в социальных науках. Участники информировались о целях и задачах исследования, формах использования данных, добровольности участия. Для учащихся было получено письменное согласие родителей/законных представителей. В тексте статьи используются псевдонимы, идентифицирующая информация исключена.

Особенность исследования – сочетание в одном лице ролей педагога и исследователя. Такая позиция дает доступ к глубокому пониманию контекста, но несет риск предвзятости. Для его снижения использовалось ведение рефлексивного дневника, где фиксировались собственные реакции и возможные искажения восприятия; четкое разведение ролей в ситуации интервью (позиция исследователя, а не оценивающего педагога); обсуждение промежуточных результатов с коллегами, не вовлеченными в театральную деятельность.

Исследование осуществлялось методом тематического анализа с опорой на теоретически информированное кодирование.

Были выделены следующие этапы анализа:

- открытое кодирование – выделение первичных смысловых единиц (кодов), описывающих опыт и восприятие участников («страх ошибиться», «можно быть смешным», «театр как общее дело», «администрация как ресурс/барьер», «перегрузка», «перевод текста на сцену» и др.);
- осевое кодирование – группировка кодов в более широкие категории с опорой на теоретические представления о театральной педагогике (Эртнева, 2019; Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022) и интеграции образования (Леднев, 2022; Шилова, 2020). Выделены категории «Роль педагога-медиатора», «Организационные условия и институционализация», «Содержательная интеграция и межпредметность», «Личностные эффекты для учащихся», «Напряжения и барьеры»;
- выборочное кодирование – формулирование ключевых тем, структурирующих ответ на исследовательский вопрос. Результатом стала триада условий: педагог-медиатор, институционализация театрального направления, проектно-событийная логика.

Результаты исследования

Ключевая роль педагога-режиссера заключалась в создании особой атмосферы доверия и свободы, лишенной формального оценивания, но основанной на четких договоренностях. Учащиеся подчеркивали возможность многократных проб и ошибок, что способствовало личностному поиску. Для педагогов-предметников режиссер выступал медиатором, переводящим учебное содержание в театральную форму и превращающим классический текст в актуальный диалог с подростками, что формировало основу профессионального партнерства. Администрация видела в нем стратегический ресурс, оживляющий воспитательные задачи и привносящий проектную культуру. Однако позиция такого специалиста остается уязвимой из-за высокой нагрузки и необходимости постоянного выстраивания горизонтальных связей, что характерно для низовых педагогических инноваций.

Устойчивость интеграции была обеспечена переходом от разовых мероприятий к системной институционализации театрального направления. Администрация, зафиксировав общешкольный резонанс первых постановок, закрепила его в программных документах (программа воспитания, план внеурочной деятельности), расписании и ресурсном обеспечении. Критически важным стало осознанное управление нагрузкой, предотвращавшее превращение творчества в обременительную обязанность. Анализ документов подтвердил, что театральные проекты заняли устойчивое место в школьной системе как инструмент достижения личностных результатов. Тем не менее сохраняется зависимость успеха от личности педагога-энтузиаста и партнерских отношений, что требует целенаправленной работы по формированию общего понимания ценности театральной педагогики как части школьной идентичности.

Театральная деятельность органично вросла в школьную жизнь благодаря проектно-событийной логике. Участники отмечали, что наибольшую ценность представляет не итоговый спектакль, а сам процесс подготовки, выступающий действенным инструментом межпредметной интеграции. Для администрации такие проекты стали смысловым ядром общешкольных событий, сплачивающим разные группы участников. При этом был выявлен и побочный эффект в виде напряжения учащихся из-за совмещения проектной и основной учебной нагрузки, что указывает на необходимость педагогического сопровождения для соблюдения баланса. Полученные данные согласуются с концепцией театра как средства активизации самопознания и социальной активности подростков (Зеленский, Игнатович, 2022) и как деятельностной технологии воспитания (Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022). В данном случае театр трансформировался из художественной практики в структурный элемент школьной среды, организующий ее событийный ритм и смысловое наполнение.

Возвращаясь к цели исследования – выявить условия содержательной интеграции театральной педагогики в школьную среду на примере сетевой модели, мы можем утверждать, что выделенная триада (педагог-медиатор,

институционализация, проектно-событийная логика) формирует целостный механизм. Каждый элемент необходим, но ни один не является достаточным. Отсутствие любого из них, как показывают теоретические обзоры (Леднев, 2022; Шилова, 2020), ведет к формализации, маргинализации или неустойчивости.

Анализ кейса позволяет уточнить понятие содержательной интеграции общего и дополнительного образования. Предлагаем выделять следующие ее признаки: совместное целеполагание в образовательных категориях (не «поставить спектакль», а «развить рефлексию через театральный опыт»); перестройка педагогических практик через театральные формы (урок с элементами драматизации, проектное задание); изменение ролей: учащиеся – соавторы, учителя – партнеры, администрация – модераторы, а не контролеры; институциональное закрепление в документах и ресурсном обеспечении.

Описанный кейс во многом держится на уникальном специалисте – авторе статьи. Если такой педагог покинет школу, рухнет ли вся модель? В нашем исследовании не обнаружено готовых механизмов передачи компетенций другим учителям. Однако в интервью администрация выразила намерение в следующем учебном году организовать внутришкольную стажировку для двух молодых педагогов, заинтересовавшихся театральными методами. Это показывает, что проблема осознается, но пока не решена системно. Таким образом, для массовой школы требуется разработка программ подготовки педагогов-медиаторов на базе институтов повышения квалификации.

Заключение

Заявленная во введении культурологическая перспектива, где театр является диалогом культурных норм и поиском идентичности, нашла лишь частичное отражение в результатах. Учащиеся действительно говорили о том, что театр помог им «понять себя», «примерить другую роль», «увидеть, что классика про меня». Но эти высказывания носят общий характер. Более глубокое освоение культурных смыслов – столкновение с классическим текстом, формирование исторического или эстетического сознания – в интервью не проявилось в явном виде. Возможно, для этого нужны иные методы

исследования, такие как анализ рефлексивных эссе и сравнение с контрольной группой. Данный аспект остается перспективой для дальнейших исследований.

Негативные эффекты, выявленные в результатах, показывают, что модель не является однозначно позитивной. Их осознание и проработка – необходимое условие для устойчивости интеграции. В частности, требует дальнейшего изучения позиция педагогов-предметников, не включенных в проекты: возможны скрытая ревность к ресурсам и времени, недоверие к «нетрадиционным» методам.

С учетом этих обсуждений необходимо четко обозначить границы применимости полученных выводов и направления будущей работы.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, оно основано на анализе одного кейса; его результаты не могут быть механически обобщены на все школы. Во-вторых, позиция автора как вовлеченного педагога и исследователя одновременно создает риск предвзятости, несмотря на предпринятые меры рефлексии и внешнего обсуждения. В-третьих, в выборку не вошли учащиеся, которые покинули театральную студию или отказались от участия; их опыт требует отдельного изучения.

Перспективы дальнейших исследований нам видятся в сравнительном анализе нескольких моделей интеграции театрального искусства в школах с разным социальным и территориальным контекстом; разработке и апробации инструментов оценки влияния театральных проектов на личностные и метапредметные результаты (сочетание качественных и количественных методов) (Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022); лонгитюдных исследованиях влияния участия в школьном театре на образовательные и жизненные траектории выпускников (Посакалова, Хуснутдинова, 2024).

Проведенное исследование вносит вклад в понимание того, как театральная педагогика может стать системообразующим элементом воспитательной среды массовой школы.

Литература

1. Выготский, Л.С. (2005) Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо.
2. Григорьев, Д.В., Степанов, П.В. (2014) Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение.
3. Зеленский, К.А., Игнатович, В.К. (2022) Театральная деятельность как средство активизации самопознания подростков. *Педагогика: история, перспективы*, 2022, 5(2), 33-45.
4. Квашнина, Е.С. (2020) Приемы театральной педагогики как способ проживания текста художественного произведения. *Проблемы современного образования*, 2020, 6, 162-174.
5. Кларин, М.В. (1994) Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике. Дис. ... д-ра пед. наук, М., 365 с.
6. Леднев, В.С. (2022) Интеграция общего и дополнительного образования: проблемы и перспективы. *Педагогика*, 2022, 3, 45-52.
7. Олейникова, М.В. (2023) Адаптация молодежи в пространстве современного театрального искусства. *Наука. Искусство. Культура*, 2023, 25, 107-114.
8. Посакалова, Т.А., Хуснутдинова, М.Р. (2024) Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования. *Психологическая наука и образование*, 2024, 29(6), 164-177.
9. Рубцова, О.В., Посакалова, Т.А., Соловьева, А.Г. (2022) Театр как деятельностьная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов. *Психологическая наука и образование*, 2022, 27(1), 52-64.
10. Станиславский, К.С. (2013) Работа актера над собой. М.: АСТ.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31 мая 2021 года «Об утверждении федерального

государственного образовательного стандарта основного общего образования».

Получено с <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

12. Шилова, О.Н. (2020) Модели сетевого взаимодействия образовательных организаций. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 2020, 6, 12-23.

13. Эртнева, Е.Ю. (2019) Принципы театральной педагогики в современном общем образовании. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, 2019, 2, 74-88.

14. Ямбург, Е.А. (2021) Школа, которая не боится перемен. М.: Просвещение.

15. Dawson, K., Lee, B.K. (2016) *Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Intellect Books.



УДК 373.31

ДИНАМИКА АКСИОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА
ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ
ИСКУССТВ: ОТ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ

Червова А.А.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры математики,
информатики и методики обучения*

Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

г. Иваново

innovacia-sgpu@mail.ru

Киселев Г.М.

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин
АНО ВО «Московский региональный социально-экономический институт»*

г. Москва

kgm65@yandex.ru

Остроумова Ю.Г.

преподаватель

*ГБПУ города Москвы «Колледж декоративно-прикладного
искусства имени Карла Фаберже»*

г. Москва

ostroynova_ug@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается динамика аксиологического компонента предпрофессионального самоопределения подростков в детской школе искусств (ДШИ) в контексте подготовки к художественно-творческим профессиям. На основе проведенного исследования выявлены этапы

трансформации ценностной сферы: от первичного эстетического интереса к устойчивой профессиональной идентичности. Ключевым механизмом аксиологической динамики выступает вовлечение подростков в реальную или имитационную профессиональную деятельность (проекты, выставки, социальное партнерство), в том числе с использованием нейросетевых технологий и инструментов ИИ. Они не только расширяют арсенал художественно-творческих средств, но и моделируют современную профессиональную среду, где дизайнер работает в интеграции с искусственным интеллектом.

Ключевые слова: предпрофессиональное самоопределение, аксиологический компонент, детская школа искусств, художественно-творческие профессии, профессиональная идентичность, ценностные ориентации, подростковый возраст.

DYNAMICS OF THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF ADOLESCENTS'
PRE-PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION TOWARDS ARTISTIC
AND CREATIVE PROFESSIONS IN CHILDREN'S ART SCHOOL:
FROM AESTHETIC INTEREST TO PROFESSIONAL IDENTITY

Chervova A.A.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods,
Shuya Branch of Ivanovo State University
Ivanovo*

innovacia-sgpu@mail.ru

Kiselev G.M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of General Humanitarian and Natural Sciences
Moscow Regional Socio-Economic Institute
Moscow*

kgm65@yandex.ru

Ostroumova Yu.G.

Lecturer

Carl Faberge College of Decorative and Applied Arts in Moscow

Moscow

ostroyanova_ug@mail.ru

Annotation. *The article examines the dynamics of the axiological component of adolescents' pre-professional self-determination in a children's art school (CAS) in the context of preparation for artistic and creative professions. Based on the research, the stages of transformation of the value sphere are identified: from primary aesthetic interest to stable professional identity. The key mechanism of axiological dynamics is the involvement of adolescents in real or simulated professional activities (projects, exhibitions, social partnership), including the use of neural network technologies and AI tools. They not only expand the arsenal of artistic and creative means but also model a modern professional environment where a designer works in integration with artificial intelligence.*

Keywords: *pre-professional self-determination, axiological component, children's art school, artistic and creative professions, professional identity, value orientations, adolescence.*

Введение

Художественно-творческие профессии (графический дизайн, медиа-дизайн, анимация, компьютерная графика, архитектурная визуализация) в последнее десятилетие заняли устойчивое место в структуре востребованных специальностей. Однако их ключевая особенность заключается не только в наборе профессиональных компетенций, но и в особой аксиологической основе профессионального самоопределения и в конечном итоге в выборе данной профессии. В отличие от многих других профессиональных сфер, где доминируют ценности стабильности, карьерного роста или материального благополучия, идентичность в художественно-творческих профессиях неразрывно связана с ценностями самовыражения, эстетического переживания, авторской уникальности и признания в профессиональном сообществе.

Ситуация осложняется стремительным внедрением информационных технологий в эту сферу: нейросетевые технологии и инструменты искусственного интеллекта все активнее входят в арсенал дизайнера, что меняет не только технологическую сторону профессии, но и само понимание авторства, творчества и профессиональной идентичности.

Это обстоятельство накладывает серьезные ограничения на перенос общих профориентационных моделей, разработанных для массовых профессий, в сферу дополнительного образования в художественно-творческой области. Становится недостаточным диагностировать уровень «готовности к выбору» – необходимо понимать логику и механизмы аксиологической динамики того, как подросток движется от первичного эстетического интереса («мне нравится красиво рисовать») к устойчивой профессиональной идентичности («я – дизайнер, для которого важно решать задачи заказчика, сохраняя авторское начало»). Более того, в условиях распространения ИИ сами вопросы «Кто автор?» и «В чем ценность художника?» приобретают новую остроту, что требует учета этих реалий в процессе предпрофессионального самоопределения.

Постановка проблемы

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности аксиологической динамики предпрофессионального самоопределения подростков в условиях дополнительного образования именно в контексте художественно-творческих профессий с учетом современных реалий, включая использование нейросетевых технологий. Имеющиеся работы, как правило, либо носят общий характер, либо фокусируются на результативных, а не на процессуальных аспектах.

Цель исследования – выявить и обосновать эффективные методы и условия реализации этапов и механизмов динамики аксиологического компонента предпрофессионального самоопределения подростков к художественно-творческим профессиям в условиях дополнительного образования в ДШИ.

Всесторонний анализ литературных источников позволяет говорить о том, что проблема профессионального и предпрофессионального самоопределения личности давно находится в поле зрения психолого-педагогической науки. Теоретико-методологические основы заложены в трудах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова и развиты в контексте личностно-деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и компетентностного подходов. Работы М.Р. Гинзбург, А.В. Мордовской, Н.Ф. Родичева глубоко раскрывают механизмы профессионального самоопределения в подростковом возрасте. Однако эти модели разрабатывались преимущественно для массовых профессий и не всегда учитывают специфику художественно-творческой сферы. Исследования В.П. Голованова, А.В. Кузнецова, Л.Ю. Ляшко подчеркивают уникальный потенциал учреждений дополнительного образования как среды для самоопределения. В них описаны успешные практики, но они носят, как правило, частный характер и не образуют целостной теории.

В диссертационных исследованиях последних лет предпрофессиональную подготовку изучали фрагментарно. Так, стимулирование профессионального самоопределения школьников к инженерному образованию рассмотрено Н.В. Котовой (Котова, 2012), формирование предпрофессиональной готовности старшеклассников к художественно-творческим профессиям – Н.В. Самойловой (Самойлова, 2025), педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников – Л.В. Курочкиной (Курочкина, 2015). Что касается аксиологической динамики профессионального самоопределения в условиях дополнительного образования, в том числе в школе искусств, здесь обнаруживается явный пробел.

Следует также отметить, что в имеющихся работах ценностный компонент либо не выделяется вовсе, либо фиксируется статично – на входе и выходе. И, что особенно важно, то, как происходит переход от эстетического интереса к профессиональной идентичности, остается за рамками исследований. Также

слабо учтены современные реалии: цифровая трансформация и внедрение нейросетевых технологий в художественно-творческую деятельность.

Таким образом, анализ литературных источников действительно позволяет констатировать пробел. Несмотря на обширную теоретическую базу по смежным вопросам, в научных исследованиях, в том числе диссертационных, недостаточно представлены работы, фокусирующиеся на аксиологической динамике предпрофессионального самоопределения подростков в условиях дополнительного образования в сфере художественно-творческих профессий, включая современные вызовы, связанные с внедрением нейросетевых технологий.

Аксиологический подход в педагогике – это взгляд на образование через призму ценностей. Он отвечает на вопрос «*Почему человек выбирает ту или иную деятельность?*», а не только на вопрос «*Как он ее выполняет?*». В центре внимания – ценностные ориентации личности, ее смысловые установки, моральные и эстетические предпочтения (Азбель, 2004; Климов, 2010). В педагогических исследованиях аксиологический подход используется для анализа присвоения ценностей в процессе обучения и воспитания. Речь идет не просто о передаче знаний или навыков, а о превращении внешних, социально заданных ценностей (например, «творчество – это важно») во внутренние, личностные регуляторы поведения (Остроумова, 2016а; Остроумова, 2016b). Для нашего исследования этот подход принципиален по двум причинам.

1. Предпрофессиональное самоопределение подростка – это не только выбор конкретной специальности. Это, прежде всего, ценностный выбор: признание значимым для себя определенного типа деятельности, образа жизни, профессиональной идентичности.

2. Художественно-творческие профессии имеют ярко выраженную аксиологическую природу. Ценности самовыражения, эстетического переживания, авторской уникальности здесь первичны по отношению к инструментальным навыкам. Без их присвоения невозможно становление полноценного профессионала.

Методы исследования

В нашем исследовании аксиологический подход рассматривается как один из ключевых методологических подходов (наравне с компетентностным, деятельностным и личностно-ориентированным) разработанной нами модели предпрофессионального самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности в системе дополнительного образования (Червова, Остроумова, Киселев, 2025). Аксиологический подход выступает ценностно-смысловым фундаментом модели. Построенный на принципах признания самооценности личности и значимости общечеловеческих ценностей, он наполняет процесс самоопределения нравственным и смысловым содержанием. Благодаря этому подросток начинает осознавать не только внешнюю, но и внутреннюю ценность выбираемой профессии, ее культурный и социальный смысл. Это стимулирует его к осмыслению собственного роста – интеллектуального, эстетического, нравственного – в контексте будущей профессии, к соотнесению личных интересов и способностей с системой общественных ценностей. А это, в свою очередь, необходимо для полноценной самореализации и для того, чтобы найти свое место в обществе.

Наряду с аксиологическим, мы опирались и на компетентностный, и на деятельностный, и, конечно, на личностно-ориентированный подходы. Их интеграция обеспечивает целостность разработанной нами модели. Компетентностный подход задает целевой ориентир – формирование готовности к осознанному выбору. Деятельностный подход делает художественно-творческую практику главным пространством самоопределения. Личностно-ориентированный подход позволяет учитывать уникальность каждого подростка, его субъектный опыт и внутренние мотивы.

Результаты исследования

Исследование проводилось на базе МАУ «Дворец культуры «Видное», МАУДО «Детская школа искусств г. Видное» Московской области, а также отделения дополнительного образования художественной направленности ГБПОУ города Москвы «Колледж декоративно-прикладного искусства имени

Карла Фаберже» в 2019–2025 гг. Всего в нем приняли участие 106 подростков, обучавшихся по дополнительным предпрофессиональным программам в области компьютерной графики и дизайна («Компьютерная графика», «Монотипия в компьютерной графике», «Пленэрная практика в компьютерной графике»).

Для фиксации аксиологической динамики использовался комплекс методик:

- самоактуализационный тест (САТ) для исследования ценностных ориентаций;
- методика Г. Дэвиса для диагностики креативности;
- методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов);
- качественный анализ рефлексивных отчетов и эссе учащихся.

В процессе исследования мы сопоставляли результаты двух срезов: на входе (11–12 лет, начало обучения) и на выходе (15–16 лет, завершение обучения). Это позволило проследить процессуальную динамику, а не только констатировать итоговый уровень.

На этапе констатирующего эксперимента у большинства подростков мы наблюдали неявно оформленный, ситуативный эстетический интерес к художественно-творческим профессиям. К концу обучения по предпрофессиональным программам показатель высокого уровня ценностных ориентаций (по методике САТ) вырос до 73%. Качественный анализ показал: если на старте доминировали развлекательные и внешние эстетические мотивы («красиво», «нравится»), то на итоговом этапе на первый план вышли ценности профессионального мастерства, ответственности перед заказчиком и принадлежности к творческому сообществу.

Особенно наглядно аксиологическая динамика видна при анализе статусов профессиональной идентичности – и здесь важно подчеркнуть, что речь идет именно об идентичности в контексте художественно-творческой деятельности в условиях дополнительного образования. В начале обучения лишь 17%

подростков имели сформированную и мотивированную идентичность в этой сфере. Большинство находилось в состоянии неопределенности: они еще не связывали свое увлечение рисованием или компьютерной графикой с будущей профессией. К завершению обучения ситуация кардинально изменилась. Доля подростков со сформированной профессиональной идентичностью выросла до 71,7% – это 76 человек из 106. Они уже осознанно позиционировали себя в роли будущих дизайнеров, аниматоров, специалистов в области компьютерной графики, что является прямым свидетельством аксиологической динамики – перехода от эстетического интереса к устойчивой профессиональной идентичности в художественно-творческой среде.

Принципиально важным является также снижение доли навязанной идентичности (выбор под влиянием родителей или сверстников), что свидетельствует об обретении собственной ценностной позиции.

Качественный анализ рефлексивных отчетов и эссе (54 развернутых текста) позволил выделить три аксиологических ориентира, отличающих динамику самоопределения в художественно-творческих профессиях от общих профориентационных моделей.

Первый ориентир – переход от ценности «красивого результата» к ценности профессионального решения задачи. На начальном этапе подростки ориентированы исключительно на эстетически привлекательный продукт («хочу, чтобы было красиво»). К завершению обучения формируется понимание, что профессиональная работа требует учета технического задания, бюджета, требований заказчика – при сохранении эстетического качества как профессиональной нормы.

Второй ориентир – трансформация ценности «уникальность». В начале обучения уникальность понимается преимущественно как «непохожесть на других» (оригинальность ради оригинальности). В конце – как способность найти собственное художественное решение в рамках профессиональных ограничений.

Третий ориентир – формирование ценности профессиональной обратной связи. Если в начале обучения значима преимущественно похвала педагога или родителей, то к завершению возникает устойчивая потребность в оценке со стороны профессионального сообщества (участие в конкурсах, выставках, рецензии практикующих дизайнеров).

Заключение

Полученные данные позволяют утверждать, что аксиологическая динамика в контексте художественно-творческих профессий обладает качественным своеобразием. Если в профессиях типа «человек – техника» или «человек – знаковая система» ценностный выбор нередко строится вокруг инструментальных ценностей (надежность, точность, порядок), то в художественно-творческой сфере центральное место занимают ценности самовыражения, эстетической выразительности и профессионального признания.

Ключевым механизмом перехода от эстетического интереса к профессиональной идентичности выступает не пассивное накопление знаний, а вовлечение в реальную или имитационную профессиональную деятельность. В нашем исследовании такими механизмами стали выполнение проектов по реальным заказам (разработка пригласительных билетов, дизайн рабочего стола, создание рекламной продукции для школьных мероприятий); участие в выставках и конкурсах; профессиональные пробы на базе колледжа им. К. Фаберже, рекламных агентств. Именно в этих условиях происходило ценностное присвоение профессиональных норм.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Аксиологический компонент предпрофессионального самоопределения подростков к художественно-творческим профессиям в ДШИ представляет собой динамическую структуру, закономерно проходящую этапы от ситуативного эстетического интереса через ценностное присвоение к устойчивой профессиональной идентичности.

2. К завершению обучения по предпрофессиональным программам 73% подростков демонстрируют высокий уровень ценностных ориентаций, а 71,7% переходят в статус сформированной профессиональной идентичности (по сравнению с 17% на старте).

3. Специфика аксиологической динамики для художественно-творческих профессий проявляется в трех ключевых ориентирах: переходе от ценности «красивого результата» к ценности профессионального решения; трансформации ценности уникальности; формировании потребности в профессиональной обратной связи.

4. Выявленная логика аксиологической динамики может служить ориентиром для проектирования образовательного процесса в ДШИ, ориентированного не только на формирование умений, но и на ценностное взросление обучающихся в контексте реальных художественно-творческих профессий.

Литература

1. Азбель, А.А. (2004) Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников. Дис. ... канд. психол. наук, СПб., 219 с.

2. Климов, Е.А. (2010) Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 031000 – Педагогика и психология, 031300 – Социальная педагогика, 033400 – Педагогика. М.: Академия.

3. Котова, Н.В. (2012) Стимулирование профессионального самоопределения школьников к инженерному образованию. Дис. ... канд. пед. наук, Казань, 250 с.

4. Курочкина, Л.В. (2015) Формирование готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников. Дис. ... канд. пед. наук, Йошкар-Ола, 198 с.

5. Остроумова, Ю.Г. (2019) Активизация предпрофессионального самоопределения подростков средствами компьютерной графики. *Искусство и образование*, 2019, 5 (121), 195-204.

6. Остроумова, Ю.Г. (2016a) Психолого-педагогические условия активизации предпрофессионального самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности. *Школа будущего*, 2016, 4, 145-151.

7. Остроумова, Ю.Г. (2016b) Художественно-творческая деятельность как средство активизации предпрофессионального самоопределения подростков. *Педагогика искусства*, 2016, 4, 102-106.

8. Самойлова, Н.В. (2025) Формирование предпрофессиональной готовности старшеклассников к художественно-творческим профессиям. Дис. ... канд. пед. наук, Волгоград, 233 с.

9. Червова, А.А., Остроумова, Ю.Г., Киселев, Г.М. (2025) Модель осознанного предпрофессионального самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности в системе дополнительного образования. *Школа будущего*, 2025, 4, 68-83.



УДК 37. 015.3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ
КОНФЛИКТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНОЙ
СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Чурзин А.В.

соискатель

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

заместитель директора по безопасности

МБОУ «Многопрофильная лингвистическая гимназия № 33»

г. Мытищи

churzin.av@yandex.ru

Семёнов И.Н.

доктор психологических наук, профессор департамента психологии

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

i_samenov@mail.ru

Аннотация. В данной работе авторы проводят историко-научный анализ типологии конфликта в контексте человекознания. Рассматриваются виды конфликтов в образовательной деятельности в системе «ученик – ученик». При проведении теоретико-методологического обзора традиционных методов профилактики конфликтов теоретически обосновывается целесообразность применения инновационно-рефлексивных технологий профилактики конфликтов в школе.

Ключевые слова: конфликт, педагогическая конфликтология, социальные конфликты, рефлексия, рефлексивные практики, буллинг.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF CONFLICT
PREVENTION AMONG STUDENTS IN THE EDUCATIONAL AND
COMMUNICATIVE ENVIRONMENT OF A MODERN SCHOOL

Churzin A.V.

applicant for the Institute of Professional Education

Moscow City University

Moscow

Deputy Director for Security

Multidisciplinary Linguistic Gymnasium No. 33

Mytishchi

[*churzin.av@yandex.ru*](mailto:churzin.av@yandex.ru)

Semyonov I.N.

Doctor of Psychology, Professor of the Institute of Psychology and Education

Moscow City University

Moscow

[*i_samenov@mail.ru*](mailto:i_samenov@mail.ru)

Annotation. *In this work, the author conducts a historical and scientific analysis of the typology of conflict in the context of human studies. The types of conflicts in educational activities in the student-student system are considered. By conducting a theoretical and methodological review of traditional methods of conflict prevention, the author theoretically substantiates the expediency of using innovative technologies for conflict prevention in schools.*

Keywords: *conflict, pedagogical conflictology, social conflicts, reflection, reflective practices, bullying.*

Введение

Социально-педагогическая практика современного школьного образования сталкивается с рядом негативных явлений и вызовов учебно-воспитательной системе, среди которых одной из наиболее отвратительных и чреватых психологическими деформациями становления личности детей является буллинг. Научно-междисциплинарным базисом его социально-

психологического изучения, психотерапевтического совладания и проектно-педагогической профилактики является социокультурный анализ феноменологии конфликтного поведения, психолого-педагогическое исследование причин конфликтности обучающихся, проектирование и реализация учебно-воспитательной профилактики конфликтов в условиях образовательной среды.

Постановка проблемы

В современных реалиях такое понятие, как «конфликт», уже не является предметом изучения одной конкретной области науки или практики. Анализируя междисциплинарные работы по тематике конфликтов, можно сделать вывод, что данный феномен так или иначе активно используется в таких гуманитарных научных областях, как психология, социология, культурология, педагогика и др. Углубившись в исследование опубликованных работ, становится очевидным, что каждая наука сформировала собственные понятия, характерные для специфических свойств данной научной области. К примеру, в педагогике и педагогической конфликтологии рассматриваются понятия «педагогический конфликт» или «конфликты в коллективах школьников», в социологии акцент сделан на социальных конфликтах, психологическая наука задает вектор изучения психопроцессов личности, которые возникают в ходе эскалации конфликта, устанавливает причины и способы профилактики в различных социальных коммуникациях.

Цель исследования – проанализировать типологию подходов к изучению конфликтов и их классификаций в человекознании и определить эффективность текущих психолого-педагогических стратегий их профилактики в современной школьной среде.

Методы исследования: историко-научный анализ, системно-междисциплинарная методология, социокультурный и социально-коммуникативный подходы, субъектно-психотерапевтические и рефлексивно-психотренинговые технологии, организационно-воспитательные и профилактические практики.

Согласно разработанной нами исследовательской стратегии психолого-педагогическое изучение конфликтности поведения обучаемых и проектирование профилактики их конфликтов в школьной среде осуществляются нами в учебно-воспитательном процессе посредством реализации трех этапов. На первом этапе выстраиваются историко-теоретические основы и системно-методологические средства анализа конфликтности поведения субъектов образования. На втором этапе исследуется феноменология конфликтности школьников и определяется ее психологическая характеристика в школьной среде. На третьем этапе разрабатывается и апробируется система организационно-совладающих мероприятий психолого-педагогического проектирования профилактики конфликтного поведения учащихся в современной школьной среде.

Содержанием данной статьи является рассмотрение первого этапа настоящего исследования посредством анализа его историко-научных предпосылок и обсуждения теоретико-методологических проблем психолого-педагогического изучения конфликтности обучающихся в контексте учебно-коммуникативного проектирования профилактики конфликтов в современной школьной среде.

Результаты исследования

Проводя ретроспективный анализ изучения понятия «конфликт», можно обобщить информацию и охарактеризовать данный феномен на основе фундаментальных работ, авторами которых являются Г. Земмель, З. Фрейд, Н.В. Гришина, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, А.Р. Лурия и др. Общепринятым является утверждение, что конфликт – это социальное противоборство, основанное на столкновении двух полярных мнений, точек зрения, замыслов, целей и т.д (Анцупов, Шипилов, 2002). Основным содержательным аспектом данного утверждения является тот факт, что конфликт строится на чем-то противоположном другому. Безусловно, проявление конфликтов в межличностных отношениях в различных социальных средах полностью нейтрализовать невозможно

(К. Маркс, Г. Земмель, Х. Букай). Однако нейтрализовать возможно их деструктивные последствия через выбор более конструктивной стратегии разрешения конфликта (Н.В. Гришина, Г.Е. Григорьева, К. Томас, Б. И. Хасан и др.).

Рассматривая конфликт через призму гуманитарного знания – человекознания, можно констатировать тот факт, что данный феномен классифицирован по различным признакам, которые рассмотрим далее.

По субъектным признакам. В зависимости от контекста существуют разные виды конфликтов со своими концептуальными особенностями и структурными компонентами. В данной работе акцент будет сделан на психолого-педагогическом контексте и тех видах конфликтов, которые присущи данной области.

- **Внутриличностные конфликты.** Данный вид интегрирует в конфликты, характеризующиеся различными личностными образованиями. Это может быть неадекватно выбранная постановка цели, мотивированная личностными амбициями и несоответствием с реальными условиями для ее достижения, отражающаяся в сознании индивида как соответствующие переживание и дискомфорт. Однако важным аспектом данной категории конфликта является то, что форма его протекания имеет скрытый, субъективный характер (Гришина, 2008). С психологической точки зрения инициировать данный конфликт возможно посредством того, что внешние условия становятся препятствием для удовлетворения глубоких мотивов. В рамках образовательной среды применительно к учащимся идентифицировать данную категорию возможно в ходе наблюдения за конкретным субъектом. Характерными признаками являются отстраненность от группы, одиночество, замкнутость, повышенная раздражительность (вспыльчивость).

- **Межличностные конфликты.** Возникает данная категория в различных социальных взаимодействиях между индивидами, в основе которых лежат борьба, противоборство, столкновение противоположно направленных целей. Различные сферы бытия человека подвержены возникновению данного вида

конфликта, основным условием которого является личное знакомство обеих сторон. Эскалация данного конфликта будет зависеть от совокупности черт характера, особенностей темперамента каждого участника конфликта. Ключевой особенностью является прямое столкновение двух полярных точек зрения двух людей. В образовательной среде данные конфликты происходят постоянно, что обуславливает актуальность их профилактики (Гаврилюк, Зыкова 2020). Важно понимать, что межличностный конфликт и его последствия могут породить внутриличностный конфликт со свойственными ему последствиями.

Рассмотренные виды конфликтов являются наиболее распространенными в социальных коммуникациях образовательной среды. Однако целесообразно рассмотреть и менее распространенные, но оказывающие не менее разрушительное воздействие в случае негативного характера.

- Межличностно-групповые конфликты. Данный вид проявляется в виде буллинга, который в основном протекает в школе в виде воздействия групповой травли на конкретный объект. Последствия буллинга деструктивны и оказывают на «жертву» сильнейшее негативное влияние, которое в худшем случае может привести к полной изоляции учащегося не только от класса, но и от школы в целом. Снижается мотивация к учебе, желание заводить новые знакомства, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса, возникает депрессивное состояние. Статистика показывает, что 13,4% школьников прибегли к суициду из-за травли в школе.

- Межгрупповые конфликты. Возникают между командами, кастами, социальными группами, отделами. Характерным примером может послужить популярный среди подростков сериал «Слово пацана: кровь на асфальте», в котором социальные группы со своими мотивами противоборствуют друг с другом за место в иерархии.

Общепринятые стратегии, которыми оперирует конфликтология, сформулированы на основе трудов К. Томаса и Р. Килманна: 1) соперничество; 2) сотрудничество; 3) компромисс; 4) избегание; 5) приспособление.

Однако универсальной стратегии поведения на данный момент не

существует. Необходимо учитывать ряд факторов: природа конфликта, характеристики вовлеченных сторон, причины возникновения. Согласно материалам электронной библиотеки «Skyprowiki» для каждого вида конфликта необходимо применять специфическую стратегию. Так к межличностным конфликтам применяют технологии медиации, которые предполагают привлечение третьей стороны. В наиболее полном и теоретически обоснованном варианте данные технологии представлены в работе Г.Ф. Похмелкиной, И.Н. Семёнова «Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии» (Похмелкина, Семёнов, 2008). Особенностью данного направления является применение нейтрального медиатора, который инициирует процессы переосмысления ситуации и заставляет взглянуть на возникшее противоречие глазами противоположной стороны. Рефлексивный поиск медиатором потребностей, удовлетворяющих обе стороны, – залог продуктивности процесса рефлексивной медиации. Не навязывая собственные решения проблемы, медиатор побуждает обе стороны найти компромиссное решение самостоятельно, рефлексировав при этом целостный процесс разрешения возникшей проблемной ситуации. Успешным итогом данной технологии будет являться «соглашение», которое отрефлексировано и предложено медиатором и содержит согласованные между двумя сторонами формулировки.

В сравнении с общепринятой типологией, где предложены два варианта разрешения конфликта: антагонистский и компромиссный, рефлексивные технологии медиации направлены на конструктивное разрешение ситуации.

На основе проведенного теоретико-методологического анализа конфликтов и текущих способов их профилактики необходимо выдвинуть предположение, что основной аспект, который следует внедрять в профилактические мероприятия современной школы, – это рефлексивные технологии (Давыдова, Семёнов, 2024). В качестве обоснования данного предположения рассмотрим эмпирические исследования данных технологий и психологическое воздействие рефлепратик на сознание субъектов.

Культивированием опыта применения рефлексивных технологий в

практике психолого-педагогической деятельности занимались такие ученые, как Г.И. Давыдова, Е.З. Кремер, А.А. Реан, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, В.А. Сластенин, И.М. Юсупов, И.С. Якиманская, И.М. Юсупов и др. Основные идеи, вложенные в создание технологий, построенных на рефлексии, – это в первую очередь тот факт, что рефлексия характеризуется способностью к переосмыслению, перестройкой человеком собственного сознания и деятельности (Туровцев, Семёнов, 2015). Второй позицией является сотворчество субъектов по отношению друг к другу. Выбор данной позиции предполагает обоюдный процесс поиска решения задачи, достижения результата. В общенаучном психологическом контексте рефлексия инициирует процессы самоанализа, побуждая обращать внимание на собственные мысли, эмоции, поведение, принятые решения и подвергать их критическому анализу. Данная особенность – это не стандартное размышление, а осознанный самоанализ.

Эффективность методологии применения рефлексивно-сотворческих методов в рамках образовательного пространства подробно описывается в трудах С.Ю. Степанова, И.В. Рябовой, С.Б. Соколовой и др. В коллективной монографии «Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации», авторы описывают успешно проведённые исследования в различных аспектах образовательного пространства посредством апробации концептуальных технологий рефлексивного типа. В пример приводятся типовые варианты рефлексивно-сотворческих технологий инициирующие процессы развития и использования инноваций в психолого-педагогической деятельности, в т.ч., при взаимодействии с родителями школьников в формате родительского собрания. В контексте профилактики конфликтов школьников, важно учитывать, что рефлексивный инструментарий, в первую очередь, необходимо актуализировать. Педагоги, психологи, социальные педагоги, которые осуществляют свою деятельность в т.ч., в аспекте урегулирования конфликтных ситуаций субъектов образовательной среды, привыкли использовать традиционные

профилактические методы. Вследствие чего, важно учитывать, что одной из проблем на пути актуализации инноваций, будет являться сопротивление со стороны сотрудников образовательного учреждения к использованию предлагаемого инструментария. Применительно к данной задаче, эффективным методом является педагогический совет, организованный согласно методологии сценарирования педагогических событий (С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Г.А. Харлашина, 2017). В данном формате задействуется максимальное число педагогов, вследствие чего организатором будет легче передать необходимые знания всем участникам педагогического совета. В дополнение, важно обратить внимание на то, что в процессе проведения подобного формата, допускается возможность «обыграть» рефлексивные технологии совместно с педагогами, тем самым инициируя запуск процессов переосмысления полученного опыта у всех субъектов педагогического совета. Показателем продуктивности данного формата проведения педсовета будет являться осознанное понимание всеми участниками эффективности психопроцессов вложенных в процессы рефлетехнологий, а также усвоение методологии их применения в психолого-педагогической практике.

Таким образом, продуктивность методологии сценарирования педагогических событий, а также эффективность процессов рефлексии теоретически подтверждает целесообразность использования рефлексии в профилактике конфликтов (Чурзин, 2025). Практическое применение рефлексивных методов постепенно начинает использоваться в психологии, менеджменте, социологии и др. Так, к примеру, в 2011 году публикуется доклад на тему «Рефлексное управление конфликтами» на VII Международном симпозиуме в институте философии РАН. Е.Н. Чекушкина, Е.Н. Родина, Р.А. Митяева большое внимание уделяли рефлексии в профилактике конфликтов. На сегодняшний день профилактика конфликтов актуальна и занимает ведущую позицию в психолого-педагогической деятельности в рамках образовательных учреждений. Хронология трагических событий в одинцовской, казанской, челябинской,

красноярской школах свидетельствует о необходимости целенаправленных профилактических мероприятий, которые будут организованы в нетрадиционном формате. Динамика показывает, что за последние 10 лет количество аналогичных событий с участием школьников возрастает. Соответственно, традиционно используемый психолого-педагогический инструментарий не адаптирован к разрешению деструктивных последствий в условиях реального времени.

Заключение

Подводя итоги, необходимо сформулировать следующие выводы.

1. Актуальность профилактики конфликтов в современной школе обусловлена динамикой роста трагических событий в российских школах, количеством проявлений буллинга и его последствий, что говорит о малопродуктивном профилактическом инструментарии, который используется на данный момент.

2. Необходимо внедрять в психолого-педагогическую практику теоретически обоснованный и эмпирически проверенный инструментарий, который способен перестроить мышление субъекта таким образом, чтобы осознанный выбор доминировал над инстинктивно-эмоциональным.

Литература

1. Аникина, В.Г., Коваль, Н.А., Семенов, И.Н. (2002) Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях: учебное пособие. Тамбов: Издательство ТГУ.
2. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. (2000) Конфликтология: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ.
3. Гаврилюк, Н.П., Зыкова, Н.А. (2020) Педагогическая конфликтология: монография. Нижневартовск: НВГУ.
4. Гришина, Н.В. (2008) Психология конфликта. СПб.: Питер.
5. Давыдова, Г.И., Семенов, И.Н. (2024) Проблемы педагогического проектирования развивающей среды для консультативной работы в системе

школьной психологической службы. *Журнал Педагогики и психологии в современном образовании*, 2024, 3, 451-461.

6. Похмелкина, Г.Ф., Семёнов, И.Н. (2008) Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2008, 5, 1, 121-138.

7. Степанов С.Ю., Рябова И.В., Соболевская Т.А. (2017) Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации. Москва: Московский городской педагогический университет.

8. Семёнов, И.Н. (2024) Типология и логика развития научно-учебных школ российской социальной психологии и формирование социально-педагогического подхода в человекознании. *Ярославский педагогический вестник*, 2024, 3, 126-137.

9. Семёнов, И.Н., Водопьянов, Д.А., Чурзин, А.В. (2025) Прикладные направления рефлексивно-психологического подхода в эвристической педагогике профессиональной подготовки субъектов человеческого капитала в образовании. *Исследования академика Сидика Раджабова: Материалы республиканской научно-практической конференции с международным участием*. Ташкент, 483-489.

10. Туровцев, Н.В., Семёнов, И.Н. (2015) Рефлексия как ресурс совладания с конфликтностью и развитием индивидуальности. *Психология индивидуальности: Материалы Международной научной конференции*. М., 115-117.

11. Чурзин, А.В. (2025) Психолого-педагогические проблемы психоциальной профилактики развития одаренности школьников. *Психология одаренности и творчества: Материалы VII научно-практической онлайн конференции*. М., 224-232.



УДК 811.161.1

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ: ДИНАМИКА
ЛЕКСИКОНА И ПРОБЛЕМА НОРМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Штукарева Е.Б.

кандидат филологических наук, доцент

Центр русского языка

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
технологический университет «МИСИС»*

г. Москва

shtukareva.eb@misis.ru

Тимошенко Т.Е.

кандидат педагогических наук, доцент

Центр русского языка

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
технологический университет «МИСИС»*

г. Москва

timoshenko.te@misis.ru

Аннотация. *Целью статьи является анализ лексических изменений в русском языке и систематизация основных типов неологизмов, появившихся в последние годы. В работе рассматриваются источники и механизмы неологизации, семантическая деривация, появление феминитивов, жаргонизмов и эвфемизмов, а также их влияние на функционирование языковой нормы и коммуникативное взаимодействие между поколениями. Особое внимание уделяется лингвоэкологическим аспектам, связанным с ускорением обновления словарного состава и снижением темпов кодификации новых единиц. Авторы приходят к выводу о необходимости пересмотра традиционных принципов лексикографирования и развития гибких цифровых инструментов фиксации нормы, а также усиления просветительской деятельности, направленной на*

формирование языковой компетенции современного носителя.

Ключевые слова: лингвоэкология, языковая норма, неологизмы, заимствования, семантическая деривация, лексикография, цифровая лингвистика, русский язык.

INGUISTIC AND ECOLOGICAL CHALLENGES OF THE PRESENT:
LEXICAL DYNAMICS AND THE PROBLEM OF NORM IN THE RUSSIAN
LANGUAGE

Shtukareva E.B.

Candidate of Philological Sciences, associate professor

Russian Language Center

National Research Technological University "MISIS"

Moscow

shtukareva.eb@misis.ru

Timoshenko T.E.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Russian Language Center

National Research Technological University "MISIS"

Moscow

timoshenko.te@misis.ru

Annotation. *The purpose of the article is to analyze lexical changes in the Russian language and to systematize the main types of neologisms that have emerged in recent years. The paper examines the sources and mechanisms of neologization, semantic derivation, the emergence of feminine word forms, jargon, and euphemisms, as well as their impact on language norms and intergenerational communication. Particular attention is paid to linguo-ecological aspects associated with the accelerated renewal of vocabulary and the decreasing pace of codification of new lexical units. The authors conclude that it is necessary to revise traditional principles of lexicography and to develop flexible digital tools for recording linguistic norms, as well as to strengthen educational initiatives aimed at fostering linguistic awareness and competence among contemporary speakers.*

Keywords: *linguoecology, language norm, neologisms, borrowings, semantic derivation, lexicography, digital linguistics, Russian language.*

Введение

Современный этап развития русского языка характеризуется беспрецедентной скоростью лексических изменений. Хорошо известная лингвистам метафора о языке, как «океане», который вбирает в себя элементы во время «шторма» исторических и технологических перемен и со временем «выбрасывает» лишнее, верно отражает общий принцип, однако скрывает и некоторые лингвоэкологические проблемы, ставшие объектом внимания новой лингвистической науки. Лингвоэкология изучает современное состояние национального языка, различные аспекты сохранения его чистоты, степень вмешательства в национальный язык со стороны других языков и культур, рассматривает проблемы формирования и развития навыков речевой культуры (Файзиева, 2024). Вопросам лингвоэкологии посвящены работы Н.С. Валгиной, И.Б. Голуб, М.В. Горбаневского, В.В. Колесова, В.Г. Костомарова, Л.В. Савельевой, З.К. Тарланова и др. Исследователи выделяют следующие основные проблемы, связанные с сохранностью и чистотой национального языка: заимствования, лексические новообразования, жаргонизация, присутствие в речи дискурсивов, вульгаризмов, канцеляризмов, профессионализмов, обценной лексики.

Цель исследования – систематизировать основные типы лексических инноваций последних лет и проанализировать связанные с ними вызовы для общества.

Актуальность исследования связана с лавинообразным ростом в современном русском языке количества новых единиц, который приводит к давлению на традиционную нормативную базу, дискуссиям о критериях включения неологизмов в словари, коммуникативным сбоям в межпоколенческом общении.

Результаты исследования

В последнее десятилетие мы наблюдаем интенсивную неологизацию, которая проявляется в ежедневном появлении до 7–8 новых слов, что создает проблемы адаптации, кодификации и лексикографирования новых языковых единиц. К примеру, в 2011 г. в речи Клауса Шваба на Всемирном экономическом форуме родилась лексема «*талантизм*» для обозначения грядущей общественно-экономической системы, главной движущей силой которой будут креативность и способность к инновациям. Была провозглашена наступающая эра талантизма. В русскоязычных интернет-источниках с 2011 по 2021 г. встретилось более 900 упоминаний этого слова в собственно-терминологическом и переосмысленном коннотативном, ироническом, значении в речи экономистов, политиков, журналистов, блогеров, появились обучающие курсы по развитию талантизма (Штукарева, 2021). Однако до сих пор слово не отражено лексикографической практикой, не находим его и в Национальном корпусе русского языка, в то время как в экономической и управленческой науке концепция талантизма имеет своих последователей (Струкова, 2024).

Согласно данным орфографического академического ресурса «Академос» в 2024 г. в орфографический словарь Института русского языка имени В.В. Виноградова РАН добавлено около 700 новых слов и чуть менее – в 2025 г., среди которых следующие: *аватарка*, *антидронный*, *фудшеринг*, *донат*, *глэмпинг*, *дипфейк*, *дрон-камикадзе*, *дьюти-фри*, *зиплок*, *зиплок-бегунок*, *зип-пакет*, *инфлюенсер*, *ИТ-технологии*, *саунд-арт*, *элайнер* и др. В их написании наблюдалось отсутствие единообразия. Лингвисты зачастую не успевают «подогнать» новое слово под существующие орфоэпические и грамматические правила. Например, неясно, как писать слова: *фэн-шуй* или *фэньшуй*, *фудкорт* или *фуд-корт*, и таких слов очень много.

Если ранее англицизмы приходили преимущественно из IT-сферы, то теперь они активно проникают и в бытовую коммуникацию (*снэк* ‘сухая закуска’, *донат* (1) ‘пончик’, *донат* (2) ‘пожертвование через Интернет, обычно в виде денег, в поддержку автора, благотворительного фонда или проекта’; *фудшеринг* ‘распределение еды, обычно с истекающим сроком годности, или

излишков между нуждающимися людьми’, *зиплок* ‘застежка на полиэтиленовом пакете, которая позволяет герметично закрывать его’).

Можно выделить несколько доминирующих путей пополнения словарного состава в настоящее время. На первом месте продолжают оставаться заимствования-англицизмы: *инфлюенсер* ‘человек, который способен влиять на мнение и поведение своей аудитории, обычно в социальных сетях’, *вайб* ‘атмосфера, настроение’ (*Почувствуй вайб корейской косметики*, реклама в метро г. Москвы), *нормис* ‘человек с обычными, среднестатистическими интересами и вкусами, не выделяющийся среди других’, *ПОВ* (POV) ‘от первого лица’, *рилс* ‘короткое видео’, *квадробер* ‘обычно ребенок, подросток, имитирующий действия и повадки животных’, *рофл* ‘шутка’ и т.д.

Неологизмы в современном русском языке продолжают появляться и за счет семантической деривации, переосмысления существующих слов. Так, оказавшиеся на волне популярности еще в 2010 году в социальных сетях прилагательные «*душный*» и «*токсичный*» продолжают активно употребляться и сегодня в качестве негативной характеристики коммуникативного поведения человека (Виданов, 2021): *Душные люди рассказывают унылые истории, разговаривают цитатами из советского кино, пристают со своими хроническими проблемами. Меня окружают токсичные душнила.*

Так же и слово «*ламповый*» теряет свою связь с исходным технологическим значением ‘действующий с помощью электронных ламп’ (Левонтина, 2021). Сейчас оно употребляется в социальных сетях как характеристика уюта и душевности: *У нас тут ламповая атмосфера: мы пьем чай, слушаем музыку и говорим на разные темы. Она очень ламповая в общении.*

Слово «*прилет*» проходит путь от нейтрального обозначения прибытия куда-либо к эвфемизму для обозначения вражеского удара: *Мощный прилет по объектам силовиков. Корреспонденту удалось побывать на месте прилета.*

База как наименование совокупности материальных ценностей для осуществления чего-либо употребляется в качестве маркера одобрения в интернет-дискурсе: *Макрон выдал базу (из ТГ-канала). Платить за свою, а не за*

чужую – это BAZA (реклама застройщика).

Слово «аскеза», изначально функционировавшее как религиозно-философский концепт ‘совокупность физических и нравственных упражнений, направленных на освобождение духа в противовес плоти’, начинает употребляться по отношению к приземленной практике самоограничения для личной эффективности: *Варианты аскезы: качать пресс и спину каждый день. 30 дней без сладкого; подъемы в 6:00 утра...* (www.sportmaster.ru).

Слово «примерно» расширяет семантику и лексическую сочетаемость и используется в отрицательных конструкциях в качестве усилительной частицы, а в утвердительных конструкциях – в значении слова «наверное»: *Я не купил примерно ничего. За весь вечер мне не удалось сделать примерно ничего. Этот чел пока проявил себя примерно никак. Я скупила примерно все косметические средства этого бренда* (из ТГ-каналов).

Ряды современных неологизмов пополняются и благодаря собственно русским дериватам по продуктивным моделям. Так, лингвисты отмечают рост количества феминитивов: *авторка, блогерка, психологиня, редакторка, докторка, депутатка, критикесса*. Активизацию феминитивов связывают с экстралингвистическими факторами (изменение социального статуса женщины, расширение спектра профессий, доступных для женщин в современном мире; появление под влиянием интенсивного развития женского движения направления в языкознании, именуемого «феминистской лингвистикой») и с номинативными факторами (необходимость специально обозначить лицо женского пола, применительно к которому можно было бы употребить и существительное мужского рода), а также со стремлением языка к выразительности и экспрессии (Годизова, Цзинь, 2022).

Огромное количество новейшей лексики представлено жаргонизмами, выполняющими функцию социальной идентификации разных поколений, что приводит к коммуникационному разрыву. В речи поколения зуммеров, или поколения Z, наблюдаем такую лексику, как *жиза, пал* ‘подделка’, *гамать* ‘играть’, *рофлить* ‘смеяться’, *флексить* ‘расслабляться’, а поколение Альфа

оперирует единицами из компьютерных игр (*ризг* ‘харизма’, *имба* ‘о чем-то нестандартном, крутом’, *сигма* ‘популярный’, *делулу* ‘фантазер’, *пуки* ‘человек, который много значит для тебя’), что демонстрирует еще большую степень их замкнутости.

Обращает на себя внимание широкое распространение эвфемизмов (*жесткая посадка* вместо *падение самолета или вертолета*, *нештатный сход боеприпаса* вместо *сброс бомбы*, *замедление темпов развития* вместо *экономический кризис*), что, на наш взгляд, представляет собой не только лингвистический, но и социальный феномен, затрудняющий адекватное восприятие действительности.

Если говорить о новейших фразеологизмах, то любопытен факт проявления в них иронических композитов: отрицательные социальные типажи отражают фразеологизмы *я же мать* – ироническая оценка матери, ставящей интересы своего ребенка на первое место, *диванные войска* – активные пользователи сети Интернет, дающие советы и рекомендации властям, политическим деятелям и объединениям, исходя из своего понимания сути проблемы, и фактически ничего не предпринимающие для осуществления предлагаемого плана.

Следующие устойчивые выражения перешли из узкого сетевого употребления в сферу всеобщего употребления, сохраняя сильный оттенок иронии: *натягивать сову на глобус* ‘подтасовывать факты, делать неоправданные утверждения; делать трудновыполнимые, практически невозможные вещи’; *со дна постучали* ‘произошло что-то абсурдное, нелогичное, выходящее за рамки разумного’ (*Я потерял работу и думал, что достиг дна, но тут еще и заболел, так что со дна постучали. После обвала акций компания была на грани банкротства, но со дна постучали, когда пришли новые конкуренты*); *инфа сотка* ‘уверенность в чем-то на сто процентов’ (*Я видел, как он сдал экзамен, так что не волнуйся, списать легко, инфа сотка! Инфа сотка – сегодня будет дождь*); *наш слон (слоняра)* ‘одобрительная или ироничная оценка человека; человек твоих взглядов, обычно консервативных’

(Юра Борисов – наш слон, из обсуждений фильма Ш. Бейкери «Анора», 2024). В отличие от других фразеологических единиц, неологизмы хорошо известны представителям молодого поколения, что подтверждается опросом, проведенным в 2024 г. в НИТУ МИСИС среди студентов первого курса, обучающихся по направлению 45.03.02 «Лингвистика», в котором приняли участие 99 человек. Подавляющее большинство опрошенных (более 70%) правильно определяют их значение, тогда как с объяснением значений исконно русских фразеологизмов, фразеологизмов из Библии и античных мифов затруднились более 80% информантов (Тимошенко, Штукарева, 2025).

Стремительное обновление лексикона, особенно в сфере сленга и заимствований, создает трудности для взаимопонимания между носителями языка разных возрастов и социальных групп. Такая интенсификация неологизации может привести к возникновению межпоколенческих коммуникативных барьеров: сами молодые люди признаются, что с трудом понимают речь младших братьев и сестер (такой вопрос был задан авторами исследования студентам 1 и 2 курсов НИТУ МИСИС).

Перед лингвистами же встают вопросы о границах нормы: стихийное закрепление в речи конструкций, идущих вразрез с традиционной грамматикой (например, использование «*примерно*» в новых контекстах ставит перед лингвистами дилемму: фиксировать подобные изменения как новую норму или противостоять им как ошибке).

Современная лингвоэкологическая ситуация в русском языке является зоной напряженности между динамической, стихийной практикой речи и консервативной системой нормы. Лингвистическое сообщество оказывается в положении, когда традиционные методы лексикографирования не успевают за скоростью языковых изменений. Выходом видится разработка и внедрение более гибких и оперативных форматов фиксации нормы (например, онлайн словарей с динамической системой помет и комментариев), а также активная просветительская работа, направленная на объяснение механизмов языкового

развития и воспитание языкового чутья. Хорошими возможностями для организации подобной образовательно-просветительской деятельности обладает современный интернет-ресурс Telegram-канала как источник для получения новых знаний, расширения лингвистического кругозора, развития речевых навыков, платформа для общения с соблюдением требований к экологичности речи (Тимошенко, Штукарева, 2023).

Литература

1. Виданов, Е.Ю. (2021) *Токсичный и душный* как коммуникативные характеристики человека. *Казанская наука*, 2021, 12, 56-58.
2. Годизова, З.И., Цзинь Л. (2022) Феминитивы в современном русском языке: системно-функциональный аспект. *Верхневолжский филологический вестник*, 2022, 4 (31), 44-52.
3. Левонтина, И.Б. (2021) Честное слово. М.: АСТ, Corpus.
4. Струкова, П.Э. (2024) Талантизм в современном Китае: пример работы с трудовыми ресурсами в районе Большого залива. *Экономическая социология*, 2024, 25, 4, 95-123.
5. Тимошенко, Т.Е., Штукарева, Е.Б. (2023) Образовательные возможности Telegram-канала при изучении русского языка. *Nominum*, 2023, 3 (11), 74-85.
6. Тимошенко, Т.Е., Штукарева, Е.Б. (2025) Фразеологизмы как диагностирующие пятна речевого портрета поколения зуммеров. *Nominum*, 2025, 1 (17), 269-281.
7. Файзиева, Г.В. (2024) Основные проблемы лингвоэкологии: теоретический и прикладной аспекты. *Лингвистика и образование*, 2024, 4, 1 (13), 62-67.
8. Штукарева, Е.Б. (2021) Талантизм: новое заимствование в русском языке. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*, 2021, 7 (849), 197-207.



УДК 37.013

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ РАЗРЫВ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И ПОДХОДЫ К ЕГО
ПРЕОДОЛЕНИЮ

Шукшина С.Е.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

shukshinase@mgpu.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена ускорением социокультурных изменений, ростом влияния цифровой среды на процессы социализации, нарастающей коммуникативной дистанцией между детьми и значимыми взрослыми, снижением монопольной роли традиционных институтов трансляции ценностей, что затрудняет реализацию воспитательных задач. Цель – выявить структурные характеристики межпоколенческого ценностно-смыслового разрыва и определить педагогические механизмы его преодоления.

Методологическую основу исследования составили сравнительный анализ эмпирических данных отечественных и международных исследований 2020–2025 годов (World Values Survey, European Social Survey, ВЦИОМ, Левада-Центр), контент-анализ научных публикаций, интерпретативный анализ семантики ключевых ценностей разных возрастных групп и теоретическое моделирование форм воспитательного взаимодействия.

Установлено, что ценностное ядро (семья, здоровье, честность, справедливость) сохраняет высокую межпоколенческую устойчивость, однако различаются иерархия ценностей, их смысловая интерпретация и способы

реализации. Разрыв носит преимущественно семантический и коммуникативный характер, отражая различия в условиях социализации и типах культурного опыта. У подростков более выражена ориентация на самореализацию по сравнению со взрослыми, тогда как старшие поколения придают большее значение нормативной стабильности и профессионализму.

Обоснован переход от нормативной модели трансляции ценностей к субъектно-ориентированной, диалоговой и со-бытийной организации воспитательного взаимодействия, ориентированной на совместное смыслообразование и культурную преемственность.

Ключевые слова: ценностно-смысловой разрыв, межпоколенческое взаимодействие, цифровая социализация, со-бытийный подход, образовательная среда.

THE VALUE-SEMANTIC GAP BETWEEN GENERATIONS IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND APPROACHES TO OVERCOMING IT

Shukshina S.E.

assistant professor

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

shukshinase@mgpu.ru

Annotation. *The relevance of the study is determined by the acceleration of socio-cultural change, the growing influence of the digital environment on socialization processes, the increasing communicative distance between children and significant adults, and the declining monopolistic role of traditional institutions in transmitting values, which complicates the implementation of educational tasks. The purpose of the study is to identify the structural characteristics of the intergenerational value-meaning gap and to determine pedagogical mechanisms for overcoming it. The methodological framework includes a comparative analysis of empirical data from Russian and international studies conducted in 2020–2025 (World Values Survey, European Social Survey, Russian Public Opinion Research Center, Levada Center),*

content analysis of academic publications, interpretative analysis of the semantics of key values across different age groups, and theoretical modeling of forms of educational interaction.

The findings demonstrate that the core value set (family, health, honesty, justice) remains highly stable across generations; however, differences are observed in value hierarchy, semantic interpretation, and modes of implementation. The gap is predominantly semantic and communicative in nature, reflecting differences in socialization contexts and types of cultural experience. Adolescents show a stronger orientation toward self-realization compared to adults, while older generations attach greater importance to normative stability and professionalism.

The study substantiates a shift from a normative model of value transmission to a subject-oriented, dialogical, and co-experiential organization of educational interaction focused on shared meaning-making and cultural continuity.

Keywords: *value-meaning gap, intergenerational interaction, digital socialization, co-experiential approach, educational environment.*

Введение

Проблема ценностно-смыслового разрыва между поколениями традиционно рассматривается как закономерное следствие смены культурных эпох, социальных укладов и исторических условий социализации. Однако в условиях ускоренной цифровой трансформации общества данный разрыв приобретает качественно новые характеристики: он становится более динамичным, многослойным и институционально значимым. Если ранее различия между поколениями формировались в течение десятилетий, то сегодня смена культурных кодов, коммуникативных форматов и смысловых ориентиров происходит в пределах одного школьного цикла.

Современные дети и подростки социализируются в среде высокой информационной насыщенности, цифровой медиареальности и алгоритмически управляемых коммуникаций. Цифровая среда становится не просто инструментом, а пространством формирования идентичности, ценностных представлений и моделей поведения. В то же время представители старших

поколений – родители и педагоги в значительной степени формировались в доцифровую эпоху, что предопределяет различия в способах восприятия информации, понимании авторитета, трактовке свободы и ответственности.

Согласно теории поколений оно определяется не только возрастом, но и общностью исторического опыта и ценностных оснований. В современной России разница между средним возрастом педагога и возрастом обучающихся фактически составляет два поколенческих сдвига. Разница между детьми и родителями находится в диапазоне 1–2 поколений. Учитывая тенденцию к нестабильности и быстрым изменениям мира и общества, это значимый разрыв, который обуславливает различие в культурных предпочтениях и базовых аксиологических установках. Исследования показывают, что для молодежи более выражены ценности самореализации, автономии и личностного выбора, тогда как для старших поколений сохраняют значимость ценности стабильности, долга и социальной ответственности (Жанейко, 2022; Магун, Руднев, 2020; Попов, Стрельникова, 2024; Inglehart, Welzel, 2005; Leijen et al., 2022).

По данным Европейского социального исследования и World Values Survey, молодые поколения в различных странах демонстрируют смещение в сторону постматериалистических ценностей – акцент на качестве жизни, свободе выражения и самореализации (ESS, 2022; EVS/WVS, 2024). Российские исследования также фиксируют различия в иерархии ценностей между молодежью и взрослыми: молодые чаще ставят на первые позиции личный успех и свободу выбора, тогда как старшие поколения – семью, стабильность и общественное признание (ВЦИОМ, 2022, 2023, 2025; Магун, Руднев, 2020; Реутов, Реутова, 2023; Черникова, 2021). При этом важно подчеркнуть, что различия носят не характер полного расхождения, а скорее различной акцентуации одних и тех же базовых ценностей.

Особую сложность ситуации придает феномен расхождения между декларируемыми и реализуемыми ценностями. В педагогической практике часто наблюдается трансляция ценностных установок на уровне знания и риторики, но не на уровне поведенческих моделей. Классическая логика нравственного

развития «знание – отношение – поведение» показывает, что именно поведенческий уровень является наиболее труднодостижимым и одновременно наиболее значимым для формирования устойчивых ценностных ориентаций. Таким образом, межпоколенческий разрыв проявляется в различии не только ценностных приоритетов, но и способов их проживания.

В российском образовательном дискурсе проблема ценностного единства получает стратегическое осмысление. В рамках Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей», Стратегии развития образования в Российской Федерации до 2036 года акцентируется необходимость формирования гармонично развитой личности, способной к осознанному выбору и ответственности (Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей, 2022). Образование рассматривается как пространство межпоколенческого диалога и культурной преемственности. Вместе с тем возникает методологический вопрос: возможно ли преодоление ценностного разрыва в условиях ускоряющейся социальной динамики, или задача состоит не в устранении различий, а в создании механизмов продуктивного взаимодействия агентов образовательных отношений?

Таким образом, ценностно-смысловой разрыв между поколениями в современной образовательной среде следует рассматривать не как аномалию или кризис, а как структурный вызов, обусловленный сменой культурных условий социализации. Научное осмысление данного феномена требует сопоставления эмпирических данных о ценностных ориентирах различных поколений, анализа влияния цифровой среды и поиска продуктивных форм межпоколенческого взаимодействия, способных обеспечивать развитие субъектности и сохранение культурной преемственности.

Постановка проблемы

Современный ценностно-смысловой разрыв между поколениями проявляется в глубинных различиях в способах интерпретации мира, приоритетах жизненных смыслов, ориентациях на будущее и способах самоидентификации в условиях динамичного цифрового контекста. Разрыв не является однородным – он имеет сложную, многоуровневую структуру, включающую различия в ценностных ориентирах, коммуникативных практиках и представлениях об индивидуальной ответственности.

Эмпирические данные, основывающиеся на социологических опросах российских подростков, свидетельствуют о значительном изменении медиапотребления и ориентиров повседневной жизни. Среднесуточное медиапотребление российских подростков увеличилось примерно с 4 часов в 2019 г. до 6,5 часов в 2023 г. (ВЦИОМ, 2023). Это означает не только рост времени, проводимого в цифровой среде, но и усиление воздействия цифровых практик на способы общения, восприятие социальных норм, отношения к авторитетам и формирование жизненных ценностей.

Интересно, что подобные тенденции отмечаются и за рубежом. Например, в отчетах OECD, ESS, EVS, посвященных цифровой грамотности и навыкам будущего, подчеркивается, что цифровое пространство становится одним из основных источников социальной легитимации ценностей и норм, что существенно снижает влияние традиционных социальных институтов, включая семью и школу (OECD, 2024; ESS, 2022; EVS, 2024).

Значимым аспектом ценностно-смыслового разрыва является различие в иерархии ценностных ориентаций у детей и взрослых. Российские исследования последних лет (Попов, Стрельникова, 2024; Черникова, 2021; Шашкова, Казанцев, 2024) фиксируют различия в приоритетах: старшие поколения (40+) чаще выделяют стабильность, социальную ответственность и эгалитарные социальные нормы, тогда как молодежь (до 25 лет) отдает предпочтение индивидуальной свободе, самореализации и персональным стратегическим целям. В частности, данные ВЦИОМ и Левада-Центра демонстрируют, что молодежь значительно чаще связывает успех с личностной автономией и

возможностями цифровой самореализации, тогда как старшие поколения – с социальной интеграцией, семейной стабильностью и профессиональной устойчивостью (Левада-Центр, 2022; ВЦИОМ, 2023, 2025).

Сравнительный анализ ценностных ориентаций, проведенный в ряде междисциплинарных исследований (Попов, Стрельникова, 2024; Толмачева, Ребышева, Давлетшина, 2024; Weber, 2024), показывает, что молодежь склонна переосмысливать традиционные категории «долг», «общественное благо» и «ответственность» в сторону гибких, ситуативных и индивидуально ориентированных интерпретаций. При этом важно подчеркнуть, что речь не идет о полном отрицании стандартных социальных ценностей; скорее, молодежь переопределяет их семантику в контексте собственной онтологии цифровых практик.

Особое внимание в современном научном дискурсе уделяется образу будущего, который становится важнейшим компонентом смысла жизни. Как показывают исследования, молодежь в развитых цифровых обществах демонстрирует амбивалентные установки по отношению к будущему: одновременно с верой в инновации и прогресс наблюдается повышенный уровень тревожности и неопределенности (Мониторинг ценностных ориентаций молодежи, 2024; Шашкова, Казанцев, 2024; Leijen, van Herk, Bardi, 2022). Такое сочетание технологий оптимизма и экзистенциальной тревоги отражает глубокие сдвиги в динамике смыслообразования и культурной идентичности.

В российских реалиях эти тенденции усугубляются структурными особенностями образовательной среды (Lukina, Semenyuk, Borisova, Shukshina, 2024). Средняя возрастная дистанция между педагогом и учащимся составляет примерно два поколения (45–46 лет против 7–18 лет), что усугубляет разницу в культурной кодировке ценностей и способов коммуникации. Этому способствуют различия в цифровой компетентности и базовых аксиологических установках: для взрослых цифровая среда по большей части является инструментом, тогда как для детей и молодежи – естественной средой жизни.

Еще одна сторона проблемы – разрыв между уровнем декларируемых

ценностей и уровнем их реализации. Многие подростки в исследованиях идентифицировали такие ценностные категории, как «уважение», «справедливость» и «дружба» (ВЦИОМ, 2022; Жанейко, 2022; Магун, Руднев, 2020), но в практических ситуациях эти ценности оказываются слабо аргументированными поведенчески (например, в социальных взаимодействиях, волонтерской активности или школьных инициативах). Это еще раз подчеркивает, что наличие знания о ценности и положительного отношения к ней не всегда конвертируется в устойчивую установку или поведение, что особенно заметно в воздействии цифровых практик, где знание фрагментировано, а социальные смыслы размыты и неустойчивы.

Важно также отметить, что в последние годы внимание исследователей привлекают междисциплинарные модели смыслообразования, в которых ценность понимается как динамическая структура смыслов, формируемая в контексте практической жизнедеятельности (Шашкова, Казанцев, 2024; Biesta, 2020). С этой точки зрения разрыв между поколениями не просто несовпадение наборов ценностей, а различие в базовых способах смыслового конструирования образа мира.

Вышесказанное позволяет ценностно-смысловой разрыв между поколениями представить как сложное явление, включающее:

- иерархические различия ценностных ориентаций, где представители разных поколений по-разному структурируют значимость основных жизненных категорий;
- коммуникативные различия, связанные с характером цифровой социализации;
- экзистенциальные различия, отражающиеся в представлениях об образе будущего;
- распад/трансформацию традиционной модели трансляции ценностей, в которой взрослый выступает основным источником общекультурных смыслов, и переход к более гибким форматам смыслового обмена.

Выделение этих уровней позволяет не только уточнить содержание

феномена разрыва, но и поставить задачу его эмпирического анализа не как абстрактного конфликта, а как многомерной структуры, подлежащей всестороннему педагогическому рассмотрению.

В научной литературе выделяется несколько ключевых причин формирования ценностно-смыслового разрыва.

1. Цифровая среда как новый культурный агент, агент социализации, изменяющий способы доступа к ценностным смыслам и моделям идентичности.

2. Изменение социальных институтов, где семья, школа и образовательное пространство теряют монопольные позиции в формировании ценностных установок на фоне сетевых практик и глобальных культурных влияний.

3. Распад вертикальных моделей социализации в пользу горизонтальных, сетевых и ситуативных форм общения.

4. Индивидуализация жизненных стратегий, обусловленная культурой самореализации, гибкости и неопределенности.

5. Различие образовательных ресурсов и возможностей участия, где молодежь ориентирована на быстро меняющиеся гибкие универсальные компетенции, а взрослые чаще опираются на устоявшиеся фундаментальные традиционные образовательные схемы.

Подводя итог, можно заключить, что постановка проблемы ценностно-смыслового разрыва требует перехода от простого описания различий к анализу их причин и структурных механизмов. Важно рассматривать разрыв не как симптом инертности одной из сторон, а как выражение сдвигов в способах смыслового конструирования мира, обусловленных цифровой трансформацией, изменением функций институтов социализации и внутренней динамикой межпоколенческих коммуникаций.

Вопросы исследования

Вопросы исследования задают переход от описания феномена к поиску его структурных характеристик и педагогических решений, что позволяет выстроить дальнейшую логику анализа.

Первый вопрос связан со структурой самого феномена: каковы содержательные характеристики ценностно-смыслового разрыва между детьми и значимыми взрослыми (родителями, педагогами) в современных социокультурных условиях? Речь идет о выявлении различий не только в иерархии ценностей, но и в способах их интерпретации, проживании и включенности в практическое поведение.

Второй вопрос носит сравнительный характер: в чем проявляются различия в отношении к ключевым ценностям (самореализация, ответственность, свобода, семья, труд, общественное благо) у детей и молодежи по сравнению с педагогами и родителями? Являются эти различия качественными (противопоставляющими ценности) или количественными (различная степень значимости одних и тех же ценностей)?

Третий вопрос обращен к механизмам трансляции ценностей: в какой мере существующие модели воспитательного взаимодействия обеспечивают переход от уровня декларируемых ценностей к уровню их поведенческой реализации? Здесь принципиально важно соотнесение с логикой механизма нравственного воспитания «знание – отношение – поведение» и выявление точек разрыва в этой цепочке.

Четвертый вопрос имеет прикладной характер: какие методологические подходы и организационные формы взаимодействия способствуют сокращению ценностно-смысловой дистанции и усилению субъектной позиции ребенка в образовательной среде?

Цель исследования

Цель настоящего исследования заключается в осмыслении феномена ценностно-смыслового разрыва между поколениями в современной образовательной среде, выявлении его структурных характеристик и определении педагогических подходов и механизмов, способствующих формированию продуктивного межпоколенческого взаимодействия.

Реализация поставленной цели предполагает:

– сравнительный анализ ценностных ориентаций разных поколений на

основе современных эмпирических исследований;

- анализ механизмов трансляции ценностей в условиях цифровой трансформации;
- определение методологических оснований и организационных форм взаимодействия, способствующих развитию субъектности обучающихся и снижению ценностной дистанции.

Методы исследования

С учетом обзорного и аналитического характера работы методологическая стратегия исследования носит теоретико-аналитический и сравнительно-интерпретационный характер, что позволяет рассматривать ценностно-смысловой разрыв как педагогическую проблему, требующую системных решений.

В работе использован комплекс взаимодополняющих методов. Применен метод анализа научной литературы по проблемам межпоколенческих различий, ценностных ориентаций людей разных возрастных категорий, цифровой социализации и современных воспитательных практик. В анализ включены отечественные и зарубежные публикации 2020–2024 гг., что позволило проследить динамику научного осмысления проблемы.

Использован сравнительный анализ эмпирических данных, представленных в исследованиях российских социологических служб (ВЦИОМ, Левада-Центр), международных проектах (World Values Survey, European Social Survey), а также в ряде педагогических и психологических исследований, посвященных субъектности и ценностным ориентациям молодежи. Сравнение осуществлялось по разным возрастным категориям с целью выявления различий в иерархии ценностей и образе будущего.

Применялся контент-анализ стратегических и нормативных документов, определяющих развитие российской системы образования (в частности, Указ Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей», материалы, связанные с разработкой Стратегии

развития образования до 2036 года). Это позволило соотнести эмпирически выявленные тенденции с целевыми ориентирами образовательной политики.

Использован интерпретативный метод, направленный на выявление смысловых различий в понимании ключевых ценностных категорий разными поколениями. Данный метод позволил перейти от статистического сопоставления к анализу семантических различий и механизмов их формирования.

На основе проведенного анализа описаны возможные форматы продуктивного межпоколенческого взаимодействия (наставничество, тьюторство, проектные формы, со-бытийные практики, цифровые форматы обратной связи) как элементы единой воспитательной системы.

Результаты исследования

Сопоставление данных международных (World Values Survey, 2024; European Social Survey, 2022) и российских (ВЦИОМ, 2022–2024; Левада-Центр, 2022; исследования РАО и региональных мониторингов воспитательных практик) исследований позволяет утверждать, что ценностно-смысловой разрыв между поколениями X и Y (родители, педагоги), с одной стороны, и поколениями Z и A (современная молодежь и школьники) – с другой, проявляется не в утрате базовых ценностей, а в изменении их иерархии, семантического наполнения и способов институциональной легитимации.

Если обратиться к базовым социально-нравственным категориям (справедливость, взаимопомощь, милосердие, достоинство, совесть, честность, семья, труд, знание, профессионализм, здоровье, патриотизм, самореализация), то эмпирические данные не подтверждают тезис о ценностном «разрушении» молодого поколения. Так, ценность семьи занимает первое место во всех возрастных группах: более 80% респондентов поколения X и около 70–75% представителей молодежи относят ее к числу ключевых жизненных приоритетов (Бессчетнова, Наберушкина, 2024; ВЦИОМ, 2023, 2025). Различие проявляется не в признании значимости семьи, а в представлении о модели семейных отношений: старшее поколение чаще связывает семью с устойчивостью и

обязанностями, тогда как молодежь акцентирует внимание на эмоциональной близости, партнерстве и гибкости внутрисемейных ролей.

Аналогичная ситуация наблюдается в отношении ценностей честности и справедливости. В выборках школьников 12–17 лет (региональные исследования 2022–2024 гг.) более 60% подростков называют честность важной личностной характеристикой. Среди педагогов этот показатель превышает 80%. Однако качественный анализ интервью показывает, что для учителей честность связана с соответствием установленным нормам и правилам, тогда как для подростков – с аутентичностью и искренностью по отношению к себе. Таким образом, различие носит семантический характер: нормативная честность противопоставляется честности как внутренней целостности.

Ценности взаимопомощи и милосердия также сохраняют устойчивую позицию в системе установок поколений Z и A. По данным исследований подросткового волонтерства (2023–2024 гг.), около половины старших подростков выражают готовность участвовать в социальных и благотворительных инициативах, однако их участие чаще реализуется в сетевых форматах или краткосрочных проектах (ESS, 2022). Представители поколения X, напротив, демонстрируют более устойчивую ориентацию на институциональные формы участия. Следовательно, расхождение связано не с отказом от просоциальных установок, а с изменением форм их реализации.

Особого внимания заслуживает ценность созидательного труда и профессионализма. По данным Левада-Центра (2022), поколение X в большей степени связывает жизненный успех с профессиональной устойчивостью и социальным признанием. Среди молодежи (18–24 лет) выше доля тех, кто ассоциирует успех с самореализацией и возможностью заниматься интересным делом даже при отсутствии долгосрочной стабильности. Поколение Z демонстрирует ориентацию на проектность, гибкость и сменяемость профессиональных траекторий (OECD, 2024). Для педагогов и родителей это часто интерпретируется как «нестабильность» или «отсутствие серьезности», тогда как для молодежи – как адаптивность и способность к

самоконструированию.

В отношении знания и образования различия также носят структурный характер. Старшие поколения склонны воспринимать знание как фундаментальный ресурс, базу и символ социальной стабильности. Для поколения Z знание приобретает инструментальный характер: важным становится не столько запоминание, сколько способность к поиску, отбору и критическому анализу информации (Попов, Стрельникова, 2024). Данные аналитических отчетов OECD подтверждают усиление роли метакогнитивных и цифровых компетенций в образовательной траектории современных школьников (OECD, 2024). Установка на традиционные академические формы усвоения знаний становится все менее выраженной. Это создает напряжение в школьной коммуникации, где педагог продолжает опираться на модель трансляции знания, а ученик ожидает диалога и совместного конструирования смысла.

Ценности достоинства и совести в молодежных выборках сохраняют достаточно высокую декларативную поддержку (около 60% подростков называют их значимыми личностными характеристиками), однако исследования морального поведения в цифровой среде указывают на ситуативность их реализации. Здесь проявляется разрыв между знанием о ценности и устойчивой практикой ее воплощения. Старшие поколения интерпретируют это как снижение нравственного уровня, тогда как психологический анализ показывает, что в условиях цифровой среды моральный выбор чаще происходит в ситуациях неопределенности и публичной видимости, что усложняет устойчивость поведения.

Отдельной категорией является патриотизм. В старших возрастных группах он чаще понимается как лояльность государству и исторической традиции. В молодежной среде (по данным 2022–2023 гг.) патриотизм нередко приобретает форму локальной идентичности, социальной ответственности или культурной принадлежности, не всегда совпадающей с институциональными интерпретациями (ВЦИОМ, 2022; ESS, 2022). Следовательно, и здесь

расхождение касается формы выражения, а не полного отрицания ценности.

Данные World Values Survey (Wave 7, 2017–2022) фиксируют более высокую выраженность ценностей самовыражения у младших поколений по сравнению со старшими (EVS, 2024). Эти различия касаются прежде всего приоритета автономии, личного выбора и самореализации. Российские данные демонстрируют сходную динамику: по результатам опросов ВЦИОМ (2023), среди молодежи 18–24 лет 62% называют самореализацию и возможность заниматься интересным делом важнейшим жизненным приоритетом, тогда как в группе 45–59 лет данный показатель составляет около 40%. Однако интерпретация автономии различается: взрослые связывают ее с результатом зрелости и ответственности, молодежь – с правом на выбор и возможностью пробовать свои силы. Это различие становится источником конфликтов в образовательном взаимодействии, особенно в вопросах контроля, оценки и дисциплины.

Ответ на вопрос о том, как говорить с цифровым поколением «на одном языке», предполагает признание этих различий не как девиации, а как структурного сдвига. Передача культурных кодов невозможна в логике односторонней трансляции; она требует перевода универсальных ценностей в контекст жизненного опыта ребенка и подростка. Зарубежные и отечественные исследования в области педагогики и образовательной социологии все чаще обращаются к концепциям субъектности, агентности и со-конструкции смысла (Слободчиков, 2010; Сорокин, Мальцева, 2024; Цукерман, Обухова, 2024; Biesta, 2020). Под субъектностью понимается интегральная характеристика личности, выражающаяся в способности к осознанной саморегуляции, ответственности и творческому преобразованию собственной жизненной траектории. Развитие субъектности возможно только в условиях значимого взаимодействия со взрослым, который выступает не контролером, а партнером и медиатором смыслов.

В этом контексте особую актуальность приобретает со-бытийный подход, предполагающий организацию совместного бытия ребенка и взрослого как

пространства переживания общих смыслов. Однако данный подход не может рассматриваться изолированно; он должен быть интегрирован в более широкий спектр гуманистических, культурно-исторических и деятельностных концепций воспитания.

Наиболее продуктивными оказываются форматы, в которых ценность не декларируется, а проживается в совместной деятельности (проектной, волонтерской, исследовательской), не предъявляется в виде абстрактного императива. В таких практиках создается пространство со-бытия, где взрослый выступает не контролером, а партнером и медиатором смыслов.

Перевод «вечных» ценностей на современный язык предполагает изменение коммуникативной модели. Честность может обсуждаться через феномен цифровой репутации, ответственность – через последствия онлайн-действий, достоинство – через проблему кибербуллинга, созидательный труд – через предпринимательские и проектные инициативы, патриотизм – через участие в локальных сообществах и социальных проектах. Тем самым культурный код сохраняется, но его семантическая оболочка становится понятной и актуальной.

Новые формы взаимодействия между детьми и родителями, учениками и педагогами должны учитывать три принципа: субъектность, диалогичность и совместность. Субъектность предполагает признание права ребенка на участие в принятии решений; диалогичность – готовность взрослого к пересмотру собственных интерпретаций; совместность – организацию реальной деятельности, в которой ценности проверяются действием.

Современная система образования – это пространство ценностного партнерства, а не вертикального управления. Исходя из этого тезиса, продуктивными можно назвать формы взаимодействия, которые строятся на основе диалога, доверия, уважения, сотрудничества, ответственности, эмоциональной включенности всех участников. Выделим основные смысловые подходы к формату взаимодействия в диадах «ребенок – родитель», «ученик – педагог», и в триаде «ученик – родители – педагог».

Во взаимодействии «ребенок – родитель» самое ценное – это эмоционально включенный и любящий родитель, который принимает в жизни ребенка активное со-участие, существует с ним в едином пространстве со-бытия.

К продуктивным формам взаимодействия можно отнести:

- семейные проекты – творческие, исследовательские, волонтерские, родительские клубы и открытые встречи с участием детей (не отчеты, а живые разговоры о важном);
- совместные праздники, спортивные события, творческие фестивали (где родитель не зритель, а участник команды);
- совместные менторские практики: «Родители как наставники»;
- цифровые платформы обратной связи «Родитель – ребенок» (специальные сервисы на основе искусственного интеллекта и чек-листов, помогающие вести совместную рефлексию).

Во взаимодействии «ученик – педагог» важно понимать, что сегодняшний обучающийся ждет не назидания, а уважения, не контроля, а поддержки, мягкого ненавязчивого сопровождения. Основной акцент – на взаимном доверии и совместной деятельности.

Формы взаимодействия должны быть направлены на укрепление доверительных отношений между детьми и педагогами, на персонализацию и активное вовлечение ученика в процессы обучения, воспитания и саморазвития.

В качестве оптимальных форм взаимодействия можно рассматривать следующие.

1) Наставничество и тьюторство: формат «педагог-наставник» (учитель становится не только преподавателем, но и тьютором, поддерживающим учеников в личностном самоопределении, выборе пути, работе с трудностями) и «ученик-наставник» (старший школьник помогает младшему адаптироваться в школьной среде. Формат школьного вожатства из советской воспитательной практики как вариант ретроинновации) (Семенюк, Бадулина, Борисова и др., 2025). Такие практики укрепляют отношения между детьми и педагогами, формируют доверие.

2) Цифровое тьюторство и индивидуальные траектории (достигается максимальная персонализация и активное участие ученика в собственном обучении).

3) Проектные форматы и исследовательские сессии, где педагог – вовлеченный партнер по деятельности, а не отвлеченный оценщик.

4) Диалоговые формы общения: обратная связь от учеников.

5) «Ученик как преподаватель» – модель перевернутой роли.

6) Геймификация и ролевые сценарии обучения (взаимодействие строится через игровую механику: квесты, интерактивные миссии, создание собственного контента).

В триаде «ребенок – родитель – педагог» важно, чтобы все были в одной команде, тогда школа становится со-обществом, площадкой для активного и продуктивного межпоколенческого диалога. Формируются взаимная ответственность, личностная вовлеченность в образовательный процесс и его результаты, со-трудничество, взаимоуважение.

Здесь следует обратить внимание на форматы горизонтального партнерства:

- общие волонтерские проекты: проектная и волонтерская деятельность как общая ценностная практика;
- семейные уроки и дни открытых дверей нового формата;
- совместное планирование школьных событий и стратегий: вовлечение детей и родителей в принятие решений, касающихся школьной жизни;
- образовательные хакатоны (формируется культура со-творчества, уважения к разным ролям и взглядам);
- совместные социальные челленджи (ценности проживаются в действии, а не декларируются);
- клубы родительского просвещения и диалога (не лекции «для галочки», а открытые встречи, на которых обсуждаются реальные проблемы).

Заключение

Проведенные теоретико-аналитический обзор и сравнительный анализ

эмпирических данных позволили уточнить характер ценностно-смыслового разрыва между поколениями родителей и педагогов, с одной стороны, и современных детей и молодежи – с другой. Полученные результаты дают основания утверждать, что речь идет не о разрушении аксиологического ядра культуры, а о трансформации семантических рамок, в которых интерпретируются базовые ценности – справедливость, честность, достоинство, взаимопомощь, семья, труд, знание, самореализация и др.

Ценностно-смысловой разрыв между поколениями – это не просто вечная проблема, а обострившийся феномен современности, который требует не консервативного возврата к прошлому, а стратегического подхода. Источником напряжения выступают различия в условиях социализации, в специфике накопленного жизненного опыта и в способах конструирования личностной идентичности. Эффективная трансляция культурных кодов невозможна в логике односторонней нормативной передачи; она требует перехода к диалоговой, субъектно-ориентированной и совместной деятельности через проектные, исследовательские, волонтерские и сетевые формы взаимодействия. Практика со-бытийного взаимодействия в школе и семье становится фактором формирования доверия и эмоциональной близости между поколениями.

Образование должно создавать пространство для межпоколенческого диалога, где традиционные ценности обретают актуальность и понятность в новых формах. Укрепление человеческих связей в образовательной среде является основой для воспитания ребенка, способного к осознанному выбору, ответственности и личностному росту. Взаимодействие всех участников образовательных отношений должно быть не вертикальным, а горизонтальным, вокруг общего смысла, где все участники чувствуют себя услышанными, нужными и причастными к общему делу. Только так возможно создать воспитательную среду, где формируются ценности, смыслы, культура и развивается субъектность личности.

Литература

1. Бессчетнова, О.В., Наберушкина, Е.К. (2024) Семейные ценности:

молодежь и старшее поколение. *Семиотические исследования*, 2024, 4(4), 100-107.

2. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) (2022). Патриотизм в современной России: аналитический обзор. Получено с <https://wciom.ru>

3. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) (2022). Ценности молодежи. Получено с <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi>

4. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) (2023). Ценности россиян: поколенческий анализ. Получено с <https://wciom.ru>

5. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) (2025). Традиционные ценности: ожидание и реальность. Получено с <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/tradicionnye-cennosti-ozhidanie-i-realnost>

6. Жанейко, Е.А. (2022) Ценностные ориентации современной молодежи: региональный анализ. *Психология и общество*, 2022, 14(3), 25-37.

7. Левада-Центр (2022). Молодежь России: ценностные ориентации и жизненные стратегии. Получено с <https://www.levada.ru>

8. Магун, Е.А., Руднев, В.П. (2020) Ценностные ориентации современной молодежи: результаты эмпирических исследований. *Психология и общество*, 2020, 12(3), 45-59.

9. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения: аналитический отчет (2024). М.: ФГБНУ «ИИДСВ».

10. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей (2022). Указ Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей». Получено с <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>

11. Попов, Д.С., Стрельникова, А.В. (2024) Межпоколенческие различия

образовательных навыков россиян в контексте динамичности человеческого капитала. *Социологические исследования*, 2024, 1, 97-108.

12. Реутов, Е.В., Реутова, М. (2023) Жизненные цели молодежи и способы их достижения (по результатам опроса в юго-западном и южном регионах России). *Социологические исследования*, 2023, 5, 82-96.

13. Семенюк, Н.М., Бадулина, О.И., Борисова, М.М. и др. (2025) Потенциал воспитательных практик советского периода в современном образовательном пространстве Российской Федерации. *Управление образованием: теория и практика*, 2025, 2-1, 162-174.

14. Слободчиков, В.И. (2010) Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 2010, 3(2), 3-8.

15. Сорокин, П.С., Мальцева, В.А. (2024) От дискретных навыков – к целостному созидательному человеческому потенциалу: новый подход в теории и практике. *Форсайт*, 2024, 18 (1), 6-17.

16. Толмачева, С.В., Ребышева, Л.В., Давлетшина, Э.В. (2024) Ценностные ориентации молодежи: по результатам социологического исследования. *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*, 2024, 17 (4), 127-138.

17. Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л. (2024) Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2024, 47(4), 129-149.

18. Черникова, Е.А. (2021). Межпоколенческие различия в образовательной среде и ценностные ориентации. *Современные исследования социальных проблем*, 2021, 15(1), 135-150.

19. Шашкова, Я.Ю., Казанцев, Д.А. (2024) Динамика ценностных приоритетов российской молодежи в современных геополитических условиях. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология*, 2024, 26(2), 357–372.

20. Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 2020, 70(1), 89-104.
21. EVS/WVS (2024). Совместный набор данных EVS/WVS 2017-2022 (Joint EVS/WVS) (ZA7505; Версия 5.0.0). GESIS, Кельн. Получено с <https://doi.org/10.4232/1.14320>
22. European Social Survey (2022). ESS Round 10 Data (2020–2022). ESS ERIC. Получено с <https://www.europeansocialsurvey.org>
23. Inglehart, R., Welzel, C. (2005) Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence. *Cambridge University Press*.
24. Leijen, I., van Herk, H., Bardi, A. (2022) Individual and generational value change in an adult population: A 12-year longitudinal panel study. *Scientific Reports*, 2022, 12, Article 17844. Получено с <https://doi.org/10.1038/s41598-022-22862-1>
25. Lukina, E.V., Semenyuk, N.M., Borisova, M.M., Shukshina, S.E. (2024) The Role of Learning Analytics in Optimizing Ergonomic Educational Spaces for Active Learning in Russia. *European Journal of Contemporary Education*, 2024, 13 (3), 558-574.
26. OECD. (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing. Получено с https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html
27. Weber, J. (2024). Assessing the value orientation preferences and the importance given to principled moral reasoning of Generation Zs: A cross-generational comparison. *Business and Society Review*, 2024, 129(1), 57–86. Получено с <https://doi.org/10.1111/basr.12352>



УДК 371:784

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ХОРОВОЙ ШКОЛЫ

Яковлева И.А.

директор

МБУ ДО «Детская хоровая школа «Подлипки» имени Б.А. Толочкова»

г. Королев

соискатель департамента музыкального искусства

институт культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

innaalmazovna@mail.ru

Аннотация. Статья обобщает многолетний практический опыт организации системы педагогического сопровождения творческой самореализации подростков средствами хорового исполнительства в условиях учреждения дополнительного образования. На базе МБУ ДО «Детская хоровая школа «Подлипки» им. Б.А. Толочкова» (г. Королев Московской области) в период с 2018 по 2025 год автором были реализованы четыре взаимосвязанных инновационных проекта. Выявлены ключевые векторы преобразований, в качестве которых выступили актуализация содержательного и методического компонентов дополнительных общеразвивающих программ, создание развивающей образовательной среды, выстраивание системной методической работы с педагогическим коллективом, а также активизация сетевого партнерства и повышение информационной открытости образовательной организации. Представлены результаты диагностического этапа исследования, раскрывается содержание реализованных проектов, описываются условия и механизмы педагогического сопровождения. Особое

внимание уделяется формированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, внедрению творческих заданий, импровизации и театрализации в хоровой деятельности. Приводятся подробные количественные и качественные результаты апробации: динамика контингента обучающихся, рост конкурсных достижений, изменение профессиональной готовности педагогов, расширение материально-технической и методической базы. Полученные данные подтверждают эффективность предложенной системы педагогического обеспечения творческой самореализации подростков и возможность ее тиражирования в других учреждениях дополнительного образования детей художественно-эстетической направленности.

Ключевые слова: творческая самореализация, педагогическое сопровождение, подростки, хоровое исполнительство, дополнительное образование, развивающая образовательная среда, хоровая школа.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CREATIVE SELF-REALIZATION
OF TEENAGERS IN A CHORAL SCHOOL

Yakovleva I.A.

Director

Podlipki Children's Choral School

Korolev

Candidate of the Department of Musical Art

Institute of Culture and Arts

Moscow State University

Moscow

innaalmazovna@mail.ru

Annotation The article summarizes the long-term practical experience of organizing a system of pedagogical support for the creative self-realization of adolescents through choral performance in an institution of additional education. On the basis of the Municipal Budgetary Institution of Additional Education "Podlipki Children's Choral School named after B.A. Tolochkov" (Korolev, Moscow Region),

the author implemented four interrelated innovative projects during the period from 2018 to 2025. The key vectors of transformation included updating the content and methodological components of additional general development programs, creating a developing educational environment, establishing systematic methodological work with the teaching staff, as well as activating network partnership and increasing the information openness of the educational organization. The article presents the results of the diagnostic stage of the study, reveals the content of the implemented projects, and describes the conditions and mechanisms of pedagogical support. Special attention is paid to the formation of individual educational routes for students, the introduction of creative tasks, improvisation, and theatrical elements in choral activities. Detailed quantitative and qualitative results of the approbation are provided: dynamics of the student population, growth of competitive achievements, changes in teachers' professional readiness, and expansion of the material-technical and methodological base. The obtained data confirm the effectiveness of the proposed system of pedagogical support for adolescents' creative self-realization and the possibility of its replication in other institutions of additional education of artistic and aesthetic orientation.

Keywords: *creative self-realization, pedagogical support, adolescents, choral performance, additional education, developing educational environment, choral school.*

Введение

В современной системе дополнительного образования детей все более значимым становится вопрос поиска эффективных педагогических механизмов, способствующих творческой самореализации подрастающего поколения (Иванова, Рожков, 2024; Зверев, 2015). Особую остроту эта проблема приобретает в подростковом возрасте, который традиционно рассматривается как сензитивный период для становления самосознания, формирования ценностных ориентаций, развития рефлексии и поиска индивидуальных способов самовыражения (Выготский, 1991; Фельдштейн, 2009). В этот период личность подростка особенно чувствительна к внешним воздействиям и остро

нуждается в условиях, позволяющих реализовать свой творческий потенциал, почувствовать себя значимым и успешным.

Хоровое исполнительство как один из наиболее массовых и коллективных видов музыкального искусства обладает уникальным развивающим потенциалом. Оно способствует не только формированию музыкальных и вокальных навыков, но и развитию коммуникативных способностей, эмоционального интеллекта, волевых качеств, чувства ответственности и причастности к общему делу. Совместное пение создает особое эмоциональное пространство, в котором каждый участник одновременно является и творцом, и частью единого художественного целого, что особенно важно для подростков, переживающих кризис идентичности (Уколова, Грибкова, Кабкова, 2023).

Однако анализ современной образовательной практики показывает, что имеющийся потенциал хорового искусства реализуется далеко не в полной мере. Во многих учреждениях дополнительного образования хорового профиля преобладает традиционная репродуктивная модель обучения, ориентированная преимущественно на подготовку к концертным выступлениям и конкурсам. При этом недостаточно внимания уделяется развитию субъектной позиции обучающихся, их творческой инициативы и способности к самостоятельной самореализации. Существует ряд противоречий:

- между возросшей потребностью современного общества в творчески активной, самодостаточной личности и недостаточной методической обеспеченностью процесса педагогического сопровождения творческой самореализации подростков;

- между высоким развивающим потенциалом хорового исполнительства и слабой готовностью педагогов к организации деятельности, направленной на личностное и творческое развитие обучающихся;

- между социальным запросом на открытость и инновационность образовательных организаций и недостаточным использованием ресурсов сетевого взаимодействия и информационной среды.

Данные противоречия особенно актуальны для учреждений дополнительного образования детей, работающих в условиях региона с высоким уровнем конкуренции и разнообразием образовательных предложений, каким является Московская область.

Настоящая статья обобщает многолетний практический опыт автора (2018–2025 гг.) по созданию и апробации системы педагогического обеспечения творческой самореализации подростков в условиях Детской хоровой школы «Подлипки» им. Б.А. Толочкова (г. Королев Московской области). Автор рассматривает данное учреждение как экспериментальную площадку, на которой были реализованы комплексные преобразования, охватывающие содержательный, методический, средовой и организационный аспекты образовательного процесса.

Постановка проблемы

Несмотря на признание высокой значимости творческой самореализации в подростковом возрасте, в педагогической теории и практике дополнительного образования все еще остается недостаточно разработанной проблема ее целенаправленного педагогического сопровождения средствами хорового искусства. Существующие исследования в области музыкальной педагогики преимущественно сосредоточены на вопросах формирования вокально-хоровых навыков, развития музыкальных способностей и подготовки одаренных детей к профессиональной деятельности. При этом значительно меньше внимания уделяется развитию именно творческой самореализации как интегративного личностного качества, включающего в себя способность к самоопределению, творческой инициативе, рефлексии и осознанному самовыражению в художественной деятельности (Сулейманова, 2014; Ларисова, 2010; Подольская, 2025).

Таким образом, существует необходимость в теоретическом обосновании и практической разработке целостной системы педагогического обеспечения творческой самореализации подростков в условиях хоровой школы, которая объединяла бы в себе обновление содержания образования, создание

специальной развивающей среды (Мануйлов, 2002), целенаправленную работу с педагогическими кадрами и расширение социального партнерства.

Вопросы исследования

Для решения поставленной задачи в ходе исследования были сформулированы следующие вопросы.

1. Каковы основные дефициты и проблемные зоны существующего педагогического обеспечения творческой самореализации подростков в учреждениях дополнительного образования хорового профиля?

2. Какие ключевые содержательные, методические, средовые и организационные векторы преобразований позволяют эффективно сопровождать развитие способности подростков к творческой самореализации средствами хорового исполнительства?

3. Какова динамика количественных и качественных показателей деятельности хоровой школы (контингент обучающихся, результативность творческо-конкурсной деятельности, профессиональная компетентность педагогов, развитие материально-технической и методической базы) в результате внедрения системы педагогического обеспечения?

Цель исследования – обобщить практический опыт и апробировать систему педагогического обеспечения творческой самореализации подростков в условиях детской хоровой школы посредством комплексного обновления содержательно-методического обеспечения программ, создания развивающей образовательной среды, совершенствования методической работы с педагогами и активизации сетевого партнерства.

Методы исследования

Исследование носило прикладной характер и осуществлялось в рамках проектного подхода. Для ответов на поставленные выше вопросы применялся комплекс методов.

Теоретические методы включали анализ научной психолого-педагогической и методической литературы по проблемам творческой самореализации личности, возрастной психологии подростков и музыкальной

педагогики (Выготский, 1991; Фельдштейн, 2009; Мануйлов, 2002 и др.); изучение нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней, в том числе Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года (Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, 2022).

Эмпирические методы отражали описание исходного уровня педагогического обеспечения творческой самореализации подростков (2018–2019 гг.), включая экспертную оценку по специально разработанным критериям и анкетирование родителей; длительный мониторинг количественных и качественных показателей деятельности хоровой школы.

Методы обобщения и анализа были направлены на систематизацию и обобщение многолетнего практического опыта автора в должности директора образовательной организации, сравнительный анализ данных в динамике за период 2018–2025 годов, количественную и качественную интерпретацию полученных результатов.

Основным методом исследования стала реализация четырех взаимосвязанных инновационных проектов, охватывающих все ключевые аспекты образовательного процесса. Проектный подход позволил комплексно преобразовать содержательно-методический, средовой, кадровый и организационный компоненты деятельности школы. Каждый проект включал этапы планирования, реализации, мониторинга и корректировки.

Результаты исследования

На первом диагностическом этапе исследования (2018–2019 гг.) было проведено комплексное изучение состояния педагогического обеспечения творческой самореализации подростков в МБУ ДО «Детская хоровая школа «Подлипки» им. Б.А. Толочкова». Использовались методы экспертной оценки и анкетирования. Общая оценка уровня педагогического обеспечения по разработанным критериям составила 87 баллов из 140 возможных, что соответствовало удовлетворительному уровню. Были выявлены следующие ключевые проблемы:

- недостаток современных методических материалов, ориентированных на особенности подростковой аудитории;
- слабая преемственность между программами разных уровней;
- ограниченное участие социальных партнеров в разработке и реализации образовательных программ;
- недостаточная психолого-педагогическая подготовка части педагогических кадров;
- неполная сформированность у педагогов представлений о механизмах развития творческой самореализации подростков.

Результаты анкетирования 1211 семей обучающихся 5–9 классов общеобразовательных школ г. Королева показали, что 15,4% семей заинтересованы в хоровом образовании детей, что свидетельствует о наличии нереализованного социального запроса.

На основе полученных диагностических данных была разработана и реализована комплексная стратегия преобразований в формате четырех взаимосвязанных инновационных проектов, соответствующих ключевым векторам, определенным в цели исследования.

Первый проект был направлен на актуализацию содержательного и методического компонентов дополнительных общеразвивающих программ. В результате были разработаны и внедрены две новые программы: краткосрочная программа «Хоровое пение без инструмента» (1 год), ориентированная на выявление и развитие одаренных детей, и предпрофессиональная программа «Хоровое пение» (8 лет), обеспечивающая подготовку к поступлению в профессиональные образовательные организации. Образовательный процесс строился на сочетании групповых и индивидуальных занятий, включал концертную деятельность, творческие лаборатории, элементы импровизации и театрализации, что позволило выстраивать индивидуальные образовательные маршруты для каждого подростка.

Второй проект предусматривал создание развивающей образовательной среды. Был выполнен капитальный ремонт здания, проведена масштабная

модернизация материально-технической базы. В настоящее время школа располагает 25 учебными аудиториями, большим репетиционным залом, двумя концертными залами (на 300 и 100 посадочных мест), современным звуковым и световым оборудованием. Особое внимание уделялось формированию ценностно-смыслового пространства: обновлен репертуар с включением произведений различных эпох и культур, поддерживаются школьные традиции и ритуалы, ведется галерея достижений обучающихся на сайте и в социальных сетях.

Третий проект был посвящен совершенствованию методической работы с педагогами. Создан методический совет, введена ставка методиста, внедрена практика «творческой коллаборации» – совместных мероприятий с внешними партнерами. 100% педагогического состава прошли курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В результате доля педагогов с высшим образованием возросла с 61,7% до 69%, а с высшей квалификационной категорией – с 31,9% до 52%. По данным опроса 2025 года 76% педагогов (24% – высокая готовность, 52% – выше среднего) оценили свою компетентность в развитии творческой самореализации подростков как высокую или выше среднего (в 2018 году таких педагогов практически не было).

Четвертый проект касался активизации сетевого партнерства и повышения информационной открытости школы. Количество социальных партнеров увеличилось с 8 до 15, среди которых НМЦ Министерства культуры Московской области, Федерация детских и молодежных хоров России, Союз композиторов России, ведущие вузы (ГМПИ им. Гнесиных, РАМ им. Гнесиных, МГПУ) и международные партнеры из Беларуси и Казахстана. Значительно возросла информационная активность: обновлен сайт, созданы и активно ведутся страницы в социальных сетях, увеличилось количество публикаций в СМИ.

Количественные результаты апробации (2018–2025 гг.) показали устойчивую позитивную динамику. Так, общий контингент обучающихся вырос с 741 до 901 человека. Все 214 подростков старшего школьного возраста активно задействованы в конкурсно-концертной деятельности. Количество массовых

мероприятий за год увеличилось с 18 до 27, а конкурсных возросло с 45 до 179. Число завоеванных призовых мест увеличилось со 100 до 437. При этом библиотечный фонд по хоровому отделению пополнился с 21 до 35 единиц методической литературы. Значительно возросло число методических публикаций педагогов.

Качественные результаты исследования также показали существенные позитивные изменения в развитии творческой самореализации подростков. У обучающихся отмечается рост мотивации к хоровым занятиям, повышение уровня творческой инициативы и самостоятельности. Подростки стали активнее предлагать собственные идеи репертуара, участвовать в составлении концертных программ, проявлять интерес к импровизации и театрализации номеров. Значительно возросла уверенность в себе на публичных выступлениях, улучшились навыки командного взаимодействия и эмоциональной саморегуляции.

Наблюдается динамика в развитии рефлексивных способностей: подростки начали более осознанно анализировать собственные достижения и трудности, ставить личные творческие цели. У многих обучающихся сформировалась устойчивая ценностная позиция по отношению к хоровому искусству как средству самовыражения и самопознания (Ксенофонтова, 2025; Ларисова, 2010).

Существенные изменения произошли и в профессиональной позиции педагогов. Переход от преимущественно директивно-репродуктивных методов к фасилитирующим и личностно-ориентированным позволил педагогам выступать в роли наставников и со-творцов. По результатам опроса 2025 года 76% педагогов высоко оценивают свою готовность к развитию творческой самореализации подростков (в начале исследования такой готовности практически не фиксировалось). Педагоги стали активнее применять индивидуальный подход, создавать ситуации успеха и поддерживать инициативу обучающихся.

Созданная развивающая образовательная среда способствовала формированию у подростков чувства принадлежности к школьному сообществу, гордости за коллективные достижения и эмоциональной вовлеченности в творческий процесс. Все это подтверждает, что внедренная система педагогического обеспечения не только повысила внешние показатели деятельности школы, но и привела к глубоким внутренним изменениям в личностном развитии обучающихся и профессиональном росте педагогов.

Таким образом, комплексная реализация четырех проектов подтвердила эффективность предложенной системы педагогического обеспечения творческой самореализации подростков в условиях хоровой школы.

Полученные в ходе исследования результаты убедительно подтверждают эффективность разработанной и апробированной системы педагогического обеспечения творческой самореализации подростков в условиях детской хоровой школы. Все три исследовательских вопроса получили практическое подтверждение.

Диагностический этап позволил выявить основные дефициты педагогического сопровождения и определить наиболее перспективные направления преобразований. Реализация четырех взаимосвязанных инновационных проектов показала, что только комплексное воздействие на содержательный, методический, средовой и организационный компоненты образовательного процесса дает устойчивый и глубокий эффект (Подольская, 2025; Савосина, 2011).

Особую ценность представляют качественные изменения у подростков: переход от позиции рядового исполнителя к позиции активного субъекта творческой деятельности, рост инициативы, рефлексивных способностей, мотивации и осознанного отношения к собственному развитию (Выготский, 1991; Фельдштейн, 2009).

Исследование продемонстрировало, что успех внедрения системы во многом определяется системным характером преобразований, активной позицией руководителя и готовностью педагогического коллектива к

изменениям. Важным условием эффективности стало сочетание управленческих решений с творческой инициативой педагогов и обучающихся.

Таким образом, апробированная система педагогического обеспечения доказала свою результативность и может быть рекомендована к внедрению в других учреждениях дополнительного образования хорового и художественно-эстетического профилей.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что целенаправленное педагогическое обеспечение является ключевым условием реализации развивающего потенциала хорового искусства в подростковом возрасте. В результате многолетней системной работы (2018–2025 гг.) в МБУ ДО «Детская хоровая школа «Подлипки» им. Б.А. Толочкова» была разработана и апробирована комплексная система педагогического сопровождения творческой самореализации подростков, которая доказала свою эффективность.

Реализация четырех взаимосвязанных проектов позволила преодолеть выявленные на диагностическом этапе дефициты и обеспечить позитивную динамику как по количественным, так и по качественным показателям. Значительно вырос контингент обучающихся, многократно увеличились конкурсные достижения, заметно повысился профессиональный уровень педагогических кадров. Наиболее важными результатами стали формирование у подростков позиции активного субъекта творческой деятельности, развитие их инициативы, рефлексивных способностей и осознанного отношения к собственному творческому росту (Савосина, 2011; Сулейманова, 2014).

Полученные результаты согласуются с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского (1991) о роли совместной деятельности в развитии высших психических функций, идеями Д.И. Фельдштейна (2009) о сензитивности подросткового возраста, а также со средовым подходом Ю.С. Мануйлова (2002). Переход подростков к позиции субъекта творческой деятельности подтверждает выводы С. Сулеймановой (2014) и И.А. Ларисовой (2010).

Иначе говоря, описанные выше результаты согласуются с ведущими психолого-педагогическими концепциями и подтверждают, что в сензитивный период подростничества хоровое исполнительство при условии специально организованного педагогического сопровождения становится мощным фактором личностного развития, способствуя становлению самосознания, ценностных ориентаций и индивидуального творческого стиля.

Практическая значимость исследования заключается в создании готовой к тиражированию модели педагогического обеспечения творческой самореализации подростков, которую можно успешно внедрять в других детских хоровых школах и учреждениях дополнительного образования художественно-эстетической направленности.

Перспективы дальнейшей работы автор видит в углубленном изучении механизмов индивидуальной траектории творческого развития подростков в хоровом коллективе, а также в разработке диагностического инструментария оценки уровня их творческой самореализации.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1991) Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение.
2. Зверев, П.А. (2015) Моделирование процесса формирования мотивации творческой деятельности подростков в системе дополнительного образования. *Вестник Томского государственного университета*, 2015, 395, 211-216.
3. Иванова, И.В., Рожков, М.И. (2024) Преодоление как фактор саморазвития. *Образование и саморазвитие*, 2024, 19(2), 54-69.
4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (2022). Распоряжение Правительства Российской Федерации № 678-р от 31 марта 2022 года «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации». Получено с <http://publication.pravo.gov.ru>.

5. Ксенофонтова, В.В. (2025) Методология исследования практики педагогической поддержки самореализации одаренных подростков. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, 2025, 5, 3524.
6. Ларисова, И.А. (2010) Создание педагогически комфортных условий для творческой самореализации подростков в образовательном процессе. *В мире научных открытий*, 2010, 1-3(7), 23-28.
7. Мануйлов, Ю.С. (2002) Средовой подход в воспитании. М.; Н. Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы.
8. Подольская, О.А. (2025) Дополнительное образование как средство осознанного жизненного самоопределения подростков. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 2025, 4(101), 42-46.
9. Савосина, Т.И. (2011) Оптимальная совокупность методических приемов педагогического стимулирования у подростков: потребности в самосовершенствовании. *Образование и саморазвитие*, 2011, 2(24), 20-25.
10. Сулейманова, С. (2014) Педагогические условия стимулирования творческой самореализации подростков в учреждениях дополнительного образования. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки*, 2014, 2-1, 128-136.
11. Уколова, Л.И., Грибкова, О.В., Кабкова, Е.П. (2023) Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании. М.: Перспектива.
12. Фельдштейн, Д.И. (2009) Психология развития человека как личности. Воронеж: МОДЭК.