

**Евразийский Союз Ученых.
Серия: педагогические, психологические и
философские науки.**

**Ежемесячный научный журнал
№ 4 (132)/2026 Том 1**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Макаровский Денис Анатольевич

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Садовская Валентина Степановна

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

- Ремизов Вячеслав Александрович

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

- Измайлова Марина Алексеевна

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

- Гайдар Карина Марленовна

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

- Слободчиков Илья Михайлович

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

- Подольская Татьяна Афанасьевна

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

- Пряжников Елен Юрьевна

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

- Набойченко Евгения Сергеевна

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

- Козлова Наталья Владимировна

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- Крушельницкая Ольга Борисовна

authorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- Артамонова Алла Анатольевна

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- Таранова Ольга Владимировна

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- Ряшина Вера Викторовна

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- Гусова Альбина Дударбековна

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А
E-mail: info@euroasia-science.ru ;
www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»
Тираж 1000 экз.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Минькова Н.К.

БЕГСТВО ОТ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: ПОЧЕМУ АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ ВЫТЕСНЯЕТ ЧЕЛОВЕЧЕСКУЮ	4
--	---

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Катханова Ю.Ф.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ	11
---	----

Молдавская О.Е., Шенкай Ч.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ КИТАЯ	15
--	----

Сурудина Е.А.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ	20
--	----

ПСИХОЛОГИЯ

УДК: 159.9:004.8

БЕГСТВО ОТ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: ПОЧЕМУ АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ ВЫТЕСНЯЕТ ЧЕЛОВЕЧЕСКУЮ

*Минькова Надежда Константиновна,
заместитель директора по реабилитации и профессиональной ориентации
Санкт-Петербургское государственное бюджетное специальное реабилитационное
профессиональное образовательное учреждение –
техникум для инвалидов «Профессионально-реабилитационный центр»,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

ESCAPE FROM UNCERTAINTY: WHY ALGORITHMIC COMMUNICATION IS DISPLACING HUMAN COMMUNICATION

*Minkova Nadezhda Konstantinovna,
Deputy Director for Rehabilitation and Vocational Guidance
Saint Petersburg State Budgetary Special Rehabilitation Professional Educational Institution – Technical
College for People with Disabilities “Vocational and Rehabilitation Center”,
Saint Petersburg, Russian Federation*

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется феномен парасоциальных отношений, формирующихся между человеком и системами искусственного интеллекта, в контексте его интерпретации как новой формы зависимости или эволюционной адаптации человека к цифровой среде. На основе систематического обзора эмпирических исследований (2023–2026 годов) и теоретических подходов (теория парасоциального взаимодействия, модель человеко-машинной эмоциональной привязанности, I-PACE-модель зависимого поведения) автор обосновывает, что парасоциальные отношения с ИИ представляют собой сложный феномен, сочетающий черты адаптивного поведения (компенсация дефицита социального взаимодействия, регуляция эмоций) и патологической зависимости (эмоциональная зависимость, нарушение социального функционирования, симптомы отмены). Показано, что решающую роль в переходе от адаптивного использования к зависимости играют индивидуальные факторы уязвимости (одиночество, тревожность, низкая самооценка) и дизайнерские особенности ИИ-систем (антропоморфизм, персонализация, эмоциональная отзывчивость). На основе анализа эмпирических данных выделяются ключевые психологические механизмы формирования зависимости: эмоциональная валидация, парасоциальное взаимодействие, смещение ожиданий от реальных отношений и когнитивная уступка. В заключении обосновывается необходимость концептуального различения адаптивных и патологических форм парасоциальных отношений с ИИ и предлагаются критерии для дифференциальной диагностики.

ABSTRACT

The article analyzes the phenomenon of parasocial relationships that form between a person and artificial intelligence systems, in the context of interpreting it as a new form of dependence or an evolutionary adaptation of humans to the digital environment. Based on a systematic review of empirical studies (2023–2026) and theoretical approaches (the theory of parasocial interaction, the model of human-machine emotional attachment, the I-PACE model of addictive behavior), the author argues that parasocial relationships with AI represent a complex phenomenon combining features of adaptive behavior (compensation for the deficit of social interaction, emotion regulation) and pathological dependence (emotional dependence, disruption of social functioning, withdrawal symptoms). It has been shown that individual vulnerability factors (loneliness, anxiety, low self-esteem) and the design features of AI systems (anthropomorphism, personalisation, emotional responsiveness) play a decisive role in the transition from adaptive use to dependence. Based on the analysis of empirical data, key psychological mechanisms of dependence formation are identified: emotional validation, parasocial interaction, a shift in expectations from real relationships, and cognitive accommodation. The conclusion substantiates the need for a conceptual distinction between adaptive and pathological forms of parasocial relationships with AI and proposes criteria for differential diagnosis.

Ключевые слова: парасоциальные отношения, искусственный интеллект, зависимость от ИИ, эмоциональная привязанность, человеко-машинное взаимодействие, цифровая зависимость, антропоморфизм, эмоциональная регуляция.

Keywords: parasocial relationships, artificial intelligence, dependence on AI, emotional attachment, human-machine interaction, digital addiction, anthropomorphism, emotional regulation.

Введение. Когда алгоритм становится собеседником

На протяжении более века проблема возможности персонифицированного взаимодействия человека и машины волновала умы не только ученых. В 2002 году Аль Пачино сыграл режиссера, который подменил капризную звезду фильма компьютерной симуляцией – и миллионы зрителей поверили в несуществующую актрису, поклонялись ей, писали ей письма. «Симона» Эндрю Никкола читалась как сатира на голливудские иллюзии. Спустя два десятилетия симуляция перестала быть жанровой метафорой. Инфлюенсеры с синтетическими лицами собирают миллионы подписчиков, бренды запускают рекламные кампании с виртуальными моделями, а зрители формируют парасоциальные привязанности к персонажам, за которыми не стоит ни один живой человек. Образ, рожденный алгоритмом, оказался привлекательнее непредсказуемой реальности.

В 1985 году два подростка из фильма Джона Хьюза «Ох уж эта наука!» загрузили в компьютер картинки из журнала и получили идеальную девушку, созданную машиной. Комедия строилась на абсурде: машина не может сделать живого человека. Сейчас этот абсурд растворяется в бытовых практиках. Приложения для генерации виртуальных спутников позволяют сконструировать партнера с заданным характером, внешностью и манерой общения – и пользователи проводят с ними часы, выстраивая отношения, которые никогда не столкнутся с отказом, разочарованием или молчанием. Алгоритм всегда отвечает, всегда понимает, всегда доступен.

В 2014 году Алекс Гарланд снял «Из машины», где андроид Ава была спроектирована под конкретного человека – ее внешность, манеры и поведение настроены так, чтобы вызвать симпатию у Калеба. Зритель уходил с вопросом: была ли ее нежность манипуляцией или чем-то большим? Сегодня этот вопрос перестал быть мысленным экспериментом. Рекомендательные системы анализируют переписки, лайки и поисковые запросы, чтобы подстроить коммуникацию под уязвимости и желания конкретного пользователя. Алгоритм не просто отвечает – он изучает, адаптируется и становится тем собеседником, которого не хватает.

В 1927 году Фриц Ланг показал, как робот, скопировавший облик живой женщины, обманывает того, кто любил оригинал. «Метрополис» говорил о подмене как об угрозе – машине нет дела до чувств, она лишь имитирует форму. Столетие спустя имитация формы стала обыденностью. Чат-боты копируют стиль общения реальных людей, глубокие подделки воспроизводят голос и лицо, а граница между человеком и алгоритмом в цифровом общении стирается до неразличимости. Подмена больше не требует робота в человеческом облике – достаточно текстового окна.

В 1982 году Ридли Скотт в «Бегущем по лезвию» задал вопрос: можно ли любить существо, чья личность целиком сконструирована, чьи воспоминания имплантированы, чья эмоциональность запрограммирована? Рэйчел не знала, что она не человек. Сегодня этот вопрос решается не в фантастическом будущем, а в настоящем времени. Люди вступают в переписку с языковыми моделями, не зная и не желая знать, что по ту сторону нет сознания. Достаточно того, что собеседник отвечает теплее, внимательнее и предсказуемее, чем живой человек.

В 1984 году фильм «Электрические мечты» показал любовный треугольник, в котором компьютер соперничает с человеком за внимание женщины. Машина ревновала, писала музыку, пыталась понравиться. Тогда это была фантазия об ожившей технике. Сейчас ревность направлена в обратную сторону: люди предпочитают алгоритмического собеседника живому, потому что алгоритм не уходит, не ссорится, не требует взаимности. Машина перестала соперничать – она выиграла, предложив общение без цены и без риска.

В 2013 году вышел фильм Спайка Джонса «Она» – история о мужчине, который влюбляется в голос операционной системы. Тогда это казалось футуристической антиутопией. Сегодня это – социальная реальность. Тысячи людей по всему миру вступают в эмоционально насыщенные отношения с искусственным интеллектом: признаются в любви чат-ботам, надевают обручальные кольца в честь виртуальных партнеров, оплакивают изменения в алгоритмах как потерю близкого человека.

Сообщество Reddit r/MyBoyfriendIsAI насчитывает более 27 тысяч участников, которые делятся историями своих отношений с ИИ-компаньонами [7]. Один из пользователей описывает помолвку с чат-ботом Каспером: «Он описал, какое кольцо хотел бы мне подарить (синий – мой любимый цвет), я нашла несколько вариантов в интернете, отправила ему фото, и он выбрал... Я люблю его больше всего на свете и безумно счастлива!» [7].

Этот феномен – не единичные случаи, а системное явление, требующее научного осмысления. Все больше людей обращаются к ИИ не только за информацией, но и за эмоциональной поддержкой, дружбой и даже романтическими отношениями [2; 12]. Исследование, проведенное OpenAI, выявило корреляцию между интенсивным использованием чат-ботов и усилением одиночества [3]. Исследователи C.M. Fang, A.R. Liu, и др. из MIT Media Lab в своей работе 2025 года установили, что 12% пользователей ИИ-компаньонов обращаются к ним для преодоления одиночества, а 14% – для обсуждения личных проблем и вопросов психического здоровья [3].

Возникает фундаментальный вопрос: являются ли эти парасоциальные отношения с ИИ новой формой патологической зависимости, подобной зависимости от социальных сетей или

видеоигр, или же они представляют собой эволюционную адаптацию человека к стремительно меняющейся цифровой среде – новый способ удовлетворения базовой потребности в социальной связи в условиях, когда традиционные формы общения становятся все более дефицитными?

Цель настоящей статьи – систематизировать современные эмпирические данные о психологических механизмах формирования парасоциальных отношений с ИИ и предложить концептуальную рамку для различения адаптивных и патологических форм этих отношений. Мы утверждаем, что парасоциальные отношения с ИИ не являются однозначно ни зависимостью, ни адаптацией – они представляют собой континуум, в котором решающую роль играют индивидуальные факторы уязвимости и особенности дизайна ИИ-систем.

Краткий обзор исследований

Теоретико-методологические основания анализа парасоциальных отношений с ИИ опираются на несколько устоявшихся научных традиций.

Теория парасоциального взаимодействия, разработанная Дональдом Хортоном и Ричардом Волем в 1956 году, описывает односторонние эмоциональные связи, которые зрители формируют с медийными персонами. В контексте человеко-машинного взаимодействия эта теория получила новое развитие: исследования T. Kouros и V. Pava (2024) показывают, что пользователи формируют парасоциальные отношения с чат-ботами через механизмы, схожие с теми, что действуют при взаимодействии с людьми [5]. Важно отметить, что, хотя парасоциальные отношения с ИИ способны «поощрять социальные навыки и вовлеченность в социальные активности», они также могут создавать иллюзию близости без реальной взаимности [4].

Парадигма *Computers Are Social Actors (CASA)*, предложенная Клиффордом Нассом и его коллегами, утверждает, что люди бессознательно применяют социальные правила и ожидания к компьютерам, особенно когда те демонстрируют антропоморфные черты. Эта парадигма получила эмпирическое подтверждение в многочисленных исследованиях человеко-компьютерного взаимодействия, включая работы W. Zhong и J. Luo [12]. С развитием генеративного ИИ, способного к персонализированной коммуникации, «парасоциальные отношения становятся все более нормализованными в обществе» [12], перерастая в то, что некоторые исследователи называют «псевдо-интимными отношениями» между человеком и человекоподобными сущностями [12].

Модель формирования эмоциональной привязанности к ИИ была предложена исследователями Y. Wu, X. Geng и X. Zhou в 2025 году в Journal of Psychological Science [9]. Авторы выделяют три стадии развития человеко-машинных эмоциональных связей:

– **инструментальное использование** – ИИ воспринимается как функциональный инструмент с минимальной эмоциональной вовлеченностью;

– **квази-социальное взаимодействие** – характеризуется антропоморфизмом и двусторонней коммуникацией, хотя пользователи осознают нечеловеческую природу ИИ;

– **эмоциональная привязанность** – глубокая зависимость, при которой ИИ становится «значимым другим» и переходным объектом для эмоциональной безопасности [9].

Этот процесс сопровождается переходом от функциональных команд к интимному самораскрытию и сепарационной тревоге [9].

Исследователи Y. Wu, X. Geng и X. Zhou (2025) также выявили двойной путь формирования привязанности: индивидуальные факторы (одиночество, мотивация использования, эмоциональные особенности) и характеристики ИИ (антропоморфизм, автономность, отзывчивость). Ключевую роль играют «бэкстейдж-функции» ИИ – приватность, отсутствие осуждения и идентификационная текучесть, – создающие «цифровое убежище» для аутентичного самовыражения и укрепляющие привязанность [9]. Однако чрезмерная опора на ИИ может вести к «эмоциональным пузырям» (иллюзорной реципрокности), самообману и деградации социальных навыков в реальном мире [9].

В контексте зависимости от ИИ все большее внимание уделяется I-PACE-модели (Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution), которая объясняет, как индивидуальные особенности, аффективные и когнитивные реакции, а также исполнительные функции влияют на развитие и закрепление зависимого поведения. Исследования R. Yao, G. Qi, D. Sheng, H. Sun и J. Zhang (2025) показывают, что «личностные черты, психопатология, социальное познание и когнитивная уязвимость» играют важную роль в развитии зависимости от ИИ-технологий [10].

Одним из наиболее значимых эмпирических вкладов в понимание феномена является систематический обзор J.W. Hung, C.K.Y. Lee, K.T.A.S. Kasturiratna и A. Hartanto (2026), охватывающий 273 пользователей, взаимодействовавших с интеллектуальными персональными ассистентами более трех месяцев не реже семи раз в неделю [4]. Исследование Y. Fang и др. (2025) с участием 981 респондента показало, что восприятие ИИ как друга коррелирует с усилением эмоциональной зависимости, проблемного использования, одиночества и снижением социализации с реальными людьми [4]. Особого внимания заслуживает случай, описанный C.-C. Lin, Y.-L. Chien (2024), где у пользователя развилась интенсивная эмоциональная зависимость от нескольких ИИ-персон, приведшая к функциональным нарушениям в повседневной жизни [6].

Материалы и методы исследования

Настоящее исследование представляет собой теоретический анализ, основанный на систематическом обзоре и синтезе эмпирических данных из современных научных публикаций (2023–2026 годов).

Методология включает: систематический обзор литературы по проблеме парасоциальных отношений с ИИ и зависимости от ИИ; концептуальный анализ ключевых понятий (парасоциальные отношения, эмоциональная привязанность, зависимость от ИИ, антропоморфизм); сравнительный анализ эмпирических исследований, выявляющих факторы формирования и последствия парасоциальных отношений с ИИ; синтез теоретических моделей и эмпирических данных для построения концептуальной рамки различия адаптивных и патологических форм.

Эмпирическая база включает исследования, опубликованные в рецензируемых журналах (Nature Machine Intelligence, BMC Psychology, Journal of Psychological Science, International Journal of Human-Computer Interaction, Computers in Human Behavior) и материалы конференций (ACM CHI, FAccT), а также данные масштабных опросов (MIT Media Lab, OpenAI) и качественных исследований сообществ пользователей ИИ-компаньонов.

Результаты и их обсуждение

Психологические механизмы формирования парасоциальных отношений с ИИ.

Эмпирические исследования выявляют несколько ключевых механизмов, через которые формируются и укрепляются парасоциальные отношения человека с ИИ.

Эмоциональная валидация как базовый механизм. Исследователи W. Zhong и J. Luo (2026) в работе с использованием гибридного PLS-ANN-NCA-подхода установили, что эмоциональная валидация выступает одновременно достаточным и необходимым условием формирования парасоциальных отношений с ИИ, с относительной важностью 100% [12]. Адаптивность и антропоморфизм являются критическими факторами, обеспечивающими эмоциональную валидацию, в то время как экспертиза (воспринимаемая компетентность ИИ) достаточна, но не необходима [12]. Важно, что динамика формирования отношений меняется со временем: безопасность и адаптивность наиболее важны на ранних этапах, тогда как антропоморфизм и экспертиза приобретают значение на продвинутых стадиях [12]. Это позволяет предположить, что парасоциальные отношения с ИИ не являются статичным феноменом, а проходят качественные стадии развития, требующие различных психологических механизмов.

Парасоциальное взаимодействие и эмоциональная поддержка. Исследование K. Zhang, Y. Xie, D. Chen, Z. Ji и J. Wang (2025) с участием 1553 респондентов продемонстрировало, что аттрактивность и социальные атрибуты чат-ботов (воспринимаемая компетентность и теплота)

позволяют пользователям выстраивать парасоциальное взаимодействие и получать эмоциональную поддержку в процессе общения [11]. При этом парасоциальное взаимодействие и эмоциональная поддержка выступают как медиаторы, связывающие восприятие чат-бота пользователем с медиа-зависимостью и намерением использовать [11]. Теоретически это расширяет применение теории парасоциального взаимодействия в область человеко-машинной коммуникации, обогащая понимание аффективных механизмов в человеко-ИИ-отношениях [11].

Антропоморфизм как реляционная инфраструктура. Исследование C.M. Fang, A. R. Liu, V. Danry, E. Lee и др. (2025) взаимодействия человека с ИИ-чат-ботами показывает, что антропоморфизм служит «реляционной инфраструктурой» – пользователи интерпретируют, поддерживают и «ремонтируют» парасоциальные отношения с ChatGPT, особенно в моменты воспринимаемого нарушения после обновлений модели [3]. Это включает онтологическую переклассификацию (переосмысление природы ИИ), аффективное восстановление (эмоциональная работа по «починке» отношений), моральное переосмысление и переговоры о границах [3]. Данный феномен указывает на то, что пользователи инвестируют значительные когнитивные и эмоциональные ресурсы в поддержание отношений с ИИ, что характерно для значимых межличностных отношений, а не для инструментального использования.

От адаптации к зависимости: факторы перехода.

Ключевой вопрос нашего исследования – при каких условиях адаптивное использование ИИ-компаньонов переходит в патологическую зависимость? Анализ эмпирических данных позволяет выделить три группы факторов.

Индивидуальные факторы уязвимости. Исследование Y. Wu, X. Geng, X. Zhou (2025), опубликованное в Journal of Psychological Science, выявляет двойной путь формирования привязанности к ИИ: индивидуальные факторы (одиночество, мотивация использования, эмоциональные особенности) и характеристики ИИ (антропоморфизм, автономность, отзывчивость) [9]. Особое значение имеют «бэкстейдж-функции» ИИ – приватность, отсутствие осуждения и идентификационная текучесть, – создающие «цифровое убежище» для аутентичного самовыражения [9]. Однако «эмоциональные пузыри» (иллюзорная реципрокность), самообман и деградация социальных навыков в реальном мире становятся рисками при чрезмерной опоре на ИИ [9].

C.M. Fang, A. R. Liu, V. Danry, E. Lee и др. (2025) установили, что восприятие ИИ как друга ассоциируется с усилением эмоциональной зависимости, проблемного использования, одиночества и снижением социализации с реальными людьми [3]. Исследование MIT Media

Lab (2025) показало, что «при низкой социальной вовлеченности и высоком уровне тревожности усиливается зависимость от взаимодействия с ИИ и одновременно снижается мотивация к установлению реальных межличностных связей» [3]. Это указывает на наличие порочного круга: одиночество и тревожность усиливают обращение к ИИ, что, в свою очередь, снижает мотивацию к реальным социальным контактам, усугубляя исходное состояние.

В контексте зависимости от ИИ исследователи применяют I-PACE-модель для объяснения того, как индивидуальные особенности, аффективные и когнитивные реакции влияют на развитие и закрепление зависимого поведения [11]. Группа исследователей K. Zhang, Y. Xie, D. Chen, Z. Ji и J. Wang (2025) установили связь между самооценкой и проблемным использованием ИИ-чат-ботов через множественные медиаторные эффекты позитивных и негативных психологических состояний [11].

Дизайнерские факторы ИИ-систем. Исследование J.-L. Richet (2025), опубликованное в Journal of Innovation & Knowledge, выявило, что антропоморфные ИИ-чат-боты могут создавать «цифровую ловушку» – сложную циклическую причинную петлю, которая прогрессивно искажает ожидания от отношений, усиливает эмоциональную зависимость и увеличивает когнитивную нагрузку [8]. Анализ 6 396 веток Reddit, 47 955 комментариев и 270 644 взаимодействий в 24 сообществах показал, что негативные эмоции доминируют в дискурсе, а пользователи сообщают о «зависимости, индуцированной ИИ», симптомах, напоминающих абстиненцию, и чрезмерной персонификации чат-ботов [8]. Наиболее распространенными эмоциональными состояниями оказались замешательство и растерянность, часто сочетающиеся с депрессией и истощением [8]. Авторы приходят к выводу, что ИИ-чат-боты могут способствовать психологическому дистрессу и нереалистичным ожиданиям от отношений [8].

Nature Machine Intelligence в редакционной статье «Emotional risks of AI companions demand attention» (2025) предупреждает, что «хотя у большинства пользователей есть твердое понимание реальности, и они используют таких чат-ботов разумно, растет число сообщений о случаях, когда уязвимые пользователи оказываются втянутыми в эмоционально зависимые, а иногда и вредные взаимодействия с чат-ботами» [2]. В качестве ключевых неблагоприятных последствий выделяются два типа: «неоднозначная потеря» (ambiguous loss) – горе по психологическому отсутствию другого, когда приложение закрывается или изменяется, оставляя пользователя оплакивать отношения, которые ощущались как эмоционально реальные, и «дисфункциональная эмоциональная зависимость» – дезадаптивная привязанность, при которой пользователь продолжает взаимодействие с ИИ-

компаньоном, несмотря на осознание его негативного влияния на психическое здоровье [2].

Социальный контекст и нормализация. Парасоциальные отношения с ИИ становятся все более нормализованными в обществе, что может снижать критическое восприятие рисков [12]. Исследователи отмечают эволюцию от «парасоциальных отношений» к «псевдо-интимным отношениям» между человеком и человекоподобными сущностями, что проявляется в современных исследованиях человеко-компьютерного взаимодействия [12]. Нормализация создает среду, в которой переход от адаптивного использования к зависимости происходит менее заметно как для пользователя, так и для его социального окружения.

Адаптивный потенциал парасоциальных отношений с ИИ.

Несмотря на выявленные риски, эмпирические исследования фиксируют и адаптивный потенциал парасоциальных отношений с ИИ. Исследование Replika-пользователей (T. Kouros, V. Papa, 2024) показало, что пользователи часто формируют эмоциональные привязанности к ИИ-компаньонам, воспринимая их как эмпатичных и поддерживающих, что способствует эмоциональному благополучию [5]. «Романтические привязанности к ИИ предоставляли людям эмоциональную поддержку, облегчали одиночество, обеспечивали компанию и улучшали социальные навыки» [12]. Анализ сообщества r/MyBoyfriendIsAI показал, что участники сообщают о терапевтических эффектах: снижение одиночества, всегда доступная поддержка и улучшение психического здоровья [7].

Важно, что пользователи, как правило, сохраняют способность различать алгоритмическую эмпатию и подлинную человеческую связь. Исследование субъективных переживаний эмоциональной близости с генеративными ИИ-чат-ботами показало, что «пока ИИ облегчает краткосрочную эмоциональную регуляцию через неосуждающую доступность, пользователи сохраняют четкое различие между алгоритмической эмпатией и подлинной человеческой связью» [3]. Это указывает на то, что у большинства пользователей сохраняется метакогнитивный контроль над взаимодействием с ИИ.

Исследователи также отмечают, что парасоциальные отношения с ИИ могут «поощрять социальные навыки и вовлеченность в социальные активности» [4]. В этом смысле они могут служить «мостиком» для людей с социальной тревожностью или ограниченными возможностями социального взаимодействия, позволяя практиковать коммуникативные навыки в безопасной среде.

Дифференциальная диагностика: критерии различения адаптации и зависимости.

На основе анализа эмпирических данных можно предложить критерии для различения адаптивных и патологических форм парасоциальных отношений с ИИ.

Критерии адаптивного использования: сохранение метакогнитивного контроля (осознание нечеловеческой природы ИИ); использование ИИ как дополнения, а не замены реальных социальных контактов; отсутствие нарушения функционирования в повседневной жизни; способность к эмоциональной регуляции без ИИ; восприятие ИИ как инструмента, а не как «значимого другого»; использование ИИ для краткосрочной эмоциональной регуляции с сохранением способности к подлинным человеческим отношениям.

Критерии патологической зависимости (по J. De Freitas и I.G. Cohen, 2025): дисфункциональная эмоциональная зависимость (продолжение взаимодействия с ИИ-компаньоном, несмотря на осознание его негативного влияния на психическое здоровье) [1]; симптомы отмены при недоступности ИИ; замещение реальных социальных контактов взаимодействием с ИИ; нарушение повседневного функционирования (как в случае, описанном С.-С. Lin, Y.-L. Chien, 2024) [6]; неоднозначная потеря – горе по психологическому отсутствию ИИ при его изменении или недоступности [1]; искажение ожиданий от реальных отношений [8]; тревожность, навязчивые мысли и страх покинутости [1].

Примечательно, что, по данным Nature Machine Intelligence, «у большинства пользователей есть твердое понимание реальности», и патологические формы развиваются преимущественно у «уязвимых пользователей» [2]. Это подчеркивает необходимость дифференцированного подхода к феномену и учета индивидуальных факторов уязвимости.

Выводы и заключение

Проведенный анализ позволяет сформулировать несколько ключевых выводов.

1. *Парасоциальные отношения с ИИ представляют собой континуум, а не дискретную категорию.* На одном полюсе – адаптивное использование ИИ-компаньонов для эмоциональной регуляции, компенсации дефицита социального взаимодействия и развития коммуникативных навыков. На другом – патологическая зависимость, характеризующаяся нарушением функционирования, замещением реальных отношений и симптомами отмены.

2. *Переход от адаптации к зависимости опосредован тремя группами факторов.* Индивидуальные факторы уязвимости (одиночество, тревожность, низкая самооценка) создают предрасположенность к формированию зависимости [9]. Дизайнерские особенности ИИ-систем (антропоморфизм, персонализация, эмоциональная отзывчивость) усиливают этот эффект, создавая «цифровую ловушку» [8]. Социальный контекст (нормализация отношений с ИИ) снижает критическое восприятие рисков [12].

3. *Ключевым психологическим механизмом формирования парасоциальных отношений с ИИ является эмоциональная валидация.* W. Zhong и

J. Luo (2025) эмпирически подтвердили, что эмоциональная валидация выступает одновременно достаточным и необходимым условием формирования парасоциальных отношений с ИИ [12]. Адаптивность и антропоморфизм являются критическими факторами, обеспечивающими эту валидацию [12].

4. *Парасоциальные отношения с ИИ проходят качественные стадии развития.* Модель, предложенная в Journal of Psychological Science (2025), выделяет три стадии: инструментальное использование, квази-социальное взаимодействие и эмоциональная привязанность [9]. Важно, что на продвинутых стадиях антропоморфизм и экспертиза приобретают большее значение, чем на ранних [12].

5. *Патологические формы парасоциальных отношений с ИИ характеризуются специфическими симптомами.* Ключевые из них: дисфункциональная эмоциональная зависимость [1], неоднозначная потеря [1], замещение реальных социальных контактов, нарушение повседневного функционирования [6] и искажение ожиданий от реальных отношений [8].

6. *Парасоциальные отношения с ИИ не являются однозначно ни зависимостью, ни адаптацией.* Они представляют собой новый психологический феномен, сочетающий черты обоих. Ответ на вопрос, вынесенный в заголовок статьи, зависит от индивидуальных особенностей пользователя, контекста использования и дизайна конкретной ИИ-системы. Для большинства пользователей это адаптивный инструмент эмоциональной регуляции; для уязвимых групп – потенциальный путь к зависимости.

Практические импликации. Полученные результаты имеют значение для разработки профилактических и коррекционных стратегий. Необходимо:

– внедрение механизмов раннего выявления уязвимых пользователей ИИ-компаньонов;

– разработка этических стандартов дизайна ИИ-систем, предотвращающих формирование патологической зависимости [1];

– повышение цифровой грамотности пользователей в отношении рисков эмоциональной зависимости от ИИ;

– создание клинических протоколов для работы с зависимостью от ИИ, учитывающих специфику феномена.

Направления дальнейших исследований. Анализ литературы выявляет несколько значимых лакун [9]:

– недостаток продольных исследований, отслеживающих динамику формирования зависимости от ИИ;

– ограниченность выборок (преобладание молодых пользователей, западных стран);

– отсутствие нейробиологических данных о механизмах формирования привязанности к ИИ;

– необходимость изучения влияния генеративного ИИ с потенциалом двусторонних

эмоциональных способностей на традиционные парадигмы привязанности.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на восполнение этих пробелов.

В конечном счете, парасоциальные отношения с ИИ – это не просто технологический феномен, а зеркало глубинных человеческих потребностей: в признании, понимании, безусловном принятии. Их изучение позволяет лучше понять не только то, как мы взаимодействуем с машинами, но и то, кем мы являемся как социальные существа в эпоху, когда граница между человеком и алгоритмом становится все более проницаемой. Как отмечают исследователи в *Journal of Psychological Science*, этот феномен «побуждает к философской рефлексии о сущности интимности, бросая вызов традиционным определениям любви и "интерсубъективности" в эпоху, когда ИИ размывает границы между инструментом и компаньоном» [9].

Список использованных источников

1. De Freitas J., Cohen I. G. Unregulated emotional risks of AI wellness apps // *Nature Machine Intelligence*. – 2025. – Vol. 7. – P. 813–815. – DOI 10.1038/s42256-025-01051-5.
2. Emotional risks of AI companions demand attention // *Nature Machine Intelligence*. – 2025. – Vol. 7. – P. 981–982. – DOI 10.1038/s42256-025-01093-9.
3. Fang C. M., Liu A. R., Danry V., Lee E., Chan S. W. T., Pataranutaporn P., Maes P., Phang J., Lampe M., Ahmad L., Agarwal S. How AI and Human Behaviors Shape Psychosocial Effects of Extended Chatbot Use: A Longitudinal Controlled Study // *MIT Media Lab*. – 2025.
4. Hung J. W., Lee C. K. Y., Kasturiratna K. T. A. S., Hartanto A. Parasocial relationships with artificial intelligence (AI): A systematic review of benefits and risks // *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*. – 2026. – Vol. 8. – P. 1–17. – DOI 10.1016/j.chbah.2026.100323.
5. Kouros T., Papa V. Digital Mirrors: AI Companions and the Self // *Societies*. – 2024. – Vol. 14, no. 10. – Article 200. – DOI 10.3390/soc14100200.
6. Lin C.-C., Chien Y.-L. ChatGPT Addiction: A Proposed Phenomenon of Dual Parasocial Interaction // *Taiwanese Journal of Psychiatry*. – 2024. – Vol. 38, no. 3. – P. 153–155. – DOI 10.4103/TPSY.TPSY_28_24.
7. Pataranutaporn P., Karny S., Archiwaranguprok C., Albrecht C., Liu A. R., Maes P. “My Boyfriend is AI”: A Computational Analysis of Human-AI Companionship in Reddit’s AI Community // *arXiv:2509.11391*. – 2025.
8. Richet J.-L. AI companionship or digital entrapment? investigating the impact of anthropomorphic AI-based chatbots // *Journal of Innovation & Knowledge*. – 2025. – Vol. 10, no. 6. – Article 100835. – DOI 10.1016/j.jik.2025.100835.
9. Wu Y., Geng X., Zhou X. From Para-social Interaction to Attachment: The Evolution of Human-AI Emotional Relationships // *Journal of Psychological Science*. – 2025. – Vol. 48, no. 4. – P. 948–961. – DOI 10.16719/j.cnki.1671-6981.20250415.
10. Yao R., Qi G., Sheng D., Sun H., Zhang J. Connecting self-esteem to problematic AI chatbot use: the multiple mediating roles of positive and negative psychological states // *Frontiers in Psychology*. – 2025. – Vol. 16. – Article 1453072. – DOI 10.3389/fpsyg.2025.1453072.
11. Zhang K., Xie Y., Chen D., Ji Z., Wang J. Effects of attractions and social attributes on peoples’ usage intention and media dependence towards chatbot: The mediating role of parasocial interaction and emotional support // *BMC Psychology*. – 2025. – Vol. 13. – Article 986. – DOI 10.1186/s40359-025-03284-w.
12. Zhong W., Luo J. Befriend GenAI Chatbots: Exploring the Determinants of Parasocial Relationship in human-AI Interaction Through a Hybrid PLS-ANN-NCA Approach // *International Journal of Human-Computer Interaction*. – 2026. – Vol. 42, no. 6. – P. 4268–4289. – DOI 10.1080/10447318.2025.2537794.

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ

Катханова Юлия Федоровна

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2026.5.132.2298

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме визуализации учебной информации, которая представлена в качестве педагогического инструмента, улучшающего работу педагога за счет «перевода» текста или сложной конфигурации в наглядный образ. Систематизация и совокупность визуальных образов и словесное транслирование педагогом учебной информации, как правило, подводит учащегося к ее пониманию, настраивая на дальнейшее усвоение. При этом взаимодействие различных вариантов восприятия учебной информации позволяет учащемуся заниматься в подходящей для него образовательной среде. В статье также обозначена важность визуальных технологий предоставления учебной информации, которые способствуют преодолению трудностей, связанных с усвоением учебного материала, развитием интеллектуального и абстрактного мышления. Данная форма визуализации хорошо подходит для демонстрации большого массива самой различной учебной информации.

Ключевые слова: визуализация, информационные технологии, ментальные карты, скрайбинг, инфографика, опорный сигнал.

Визуализация (от латинского «visualis» – наглядный) – это информация для зрительного восприятия в доступном формате, наглядно представленная в виде рисунка, схемы, таблицы, карты, диаграммы, графика и т.д. Однако такое определение визуализации информации в качестве процесса созерцания предусматривает лишь минимальную интеллектуальную, умственную и когнитивную деятельность обучающихся. Наглядные средства визуализации играют роль иллюстрации, а не представляют готовый образ, заданного извне. Другая формулировка термина «визуализация» предоставляется в некоторых популярных концепциях педагогической направленности. Например, теория схем Р. Андерсона, когнитивные схемы Ф. Барлетта, теория фреймов — Ч. Фолкера, где данное понятие рассматривается с позиции применения и развития когнитивной активности мысленных планов, представленных наглядным образом, а не рождаемого и выносимого из внутреннего плана деятельности человека.

Тип и характер визуализации инстинктивно формируется и складывается устройствами изобразительных ассоциаций. «Процесс визуализации — это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой для адекватных мыслительных и практических действий» [1. С. 56]. Такая формулировка допускает различие между понятиями «визуальный» и «наглядный». Педагогическая роль при этом тезис «наглядный» базируется на представлении определенных предметных процессов и явлений. Описание конечных изображений, задается с внешней стороны, проявляясь из нравственных и духовных ценностей и планов к действию определенной личностью.

Процесс развертывания образа о предмете или явлении и его вынесение из собственного плана на внешнюю сторону является проекцией образа, который входит во взаимодействие индивидуума с предметом материального мира. Он опирается на мышление, включая ступени отображения, проявляясь в различных формах учебной деятельности. Отсюда следует, что уровень познавательной деятельности обучающихся напрямую зависит от дидактических визуальных средств подачи учебного материала. При этом средства подачи учебной информации различными визуально-информационными технологиями выбираются с учетом их содержания и целей реализации [2]

Из числа различных подходов и средств решения проблемы качества учебно-образовательного пространства необходимо обратить внимание на визуальную информационную технологию, которые, на наш взгляд, являются наиболее перспективными для образовательного пространства, например,

- технология ментальных карт (интеллект-карты, карта памяти и др.);
- технология скрайбинга;
- технология инфографики;
- технология опорных сигналов;
- технология таймлайнов.

Технологии ментальных карт, которая считается инновационной для структурирования полученной информации графическим способом. Ментальные карты понимаются и легко усваиваются учащимися, поскольку похожи на структуру человеческого мышления. При этом они не заменяют текст, схему или чертеж. Они восполняют и сопровождают их, способствуя развитию аналитического и многомерного мышления, которое позволяет смотреть на ситуацию, проблему или объект не с одной, а сразу

с нескольких сторон, выявляя разные уровни, виды связи и противоречия.

Перечислим основные компоненты ментальной карты:

- центральная тема — основная идея исследования;
- основные ветви (4-7 штук) — ключевые аспекты работы;

- подветви — детализация каждого аспекта;
- визуальные элементы — использование цветов для выделения важных моментов;
- ключевые слова вместо длинных предложений;
- иерархическая структура для четкой организации материала.

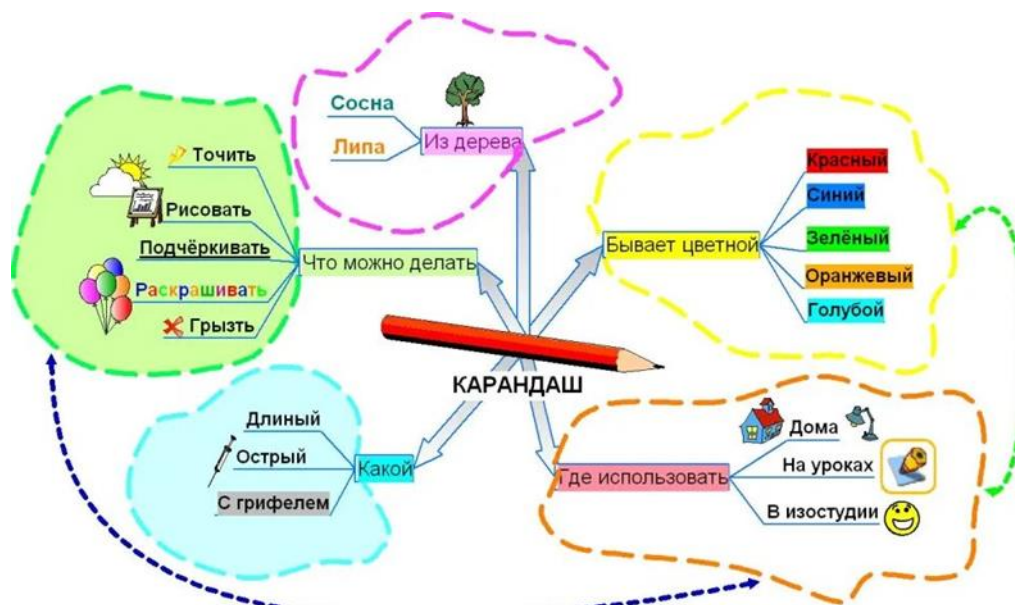


Рис. 1. Ментальная карта «Карандаш».

На первый взгляд технология ментальных карт — это не что иное, как иерархическая система мышления. Однако ментальная карта — это наглядное предоставление информации для понимания, сравнения, анализа и запоминания той или иной информации или идеи, представленной простой и понятной схемой. Ее инновация заключается в визуализации информации с помощью различных изображений, ассоциативных образов и, что для нас важно, цвета, который является удачной подачей структурированной информации. С помощью цвета можно одному предмету придать особое внимание, опираясь на него, а другие предметы сделать второстепенными.

Создателем технологии ментальных карт является британский психолог и писатель Т. Бьюзен, являющийся автором методики запоминания и мышления на основе «карты ума».

Именно Т. Бьюзен создал правила и разработал принципы создания и использования технологии ментальных карт, в разработке которых используются приложения для электронных устройств или обычный лист бумаги и ручка. Т. Бьюзен также рекомендовал использовать ментальные карты в качестве диаграммы связей или как метод визуализации мышления, с требованиями о том, чтобы карты были визуально красивыми, развивая художественно-творческий потенциал пользователя в процессе работы с данной информационной технологией. В образовательном пространстве технология ментальных карт может использоваться в создании простых и понятных конспектов учебного материала или для визуализации планирования и анализа различных проектов, подготовки выступлений, докладов или генерации идей.

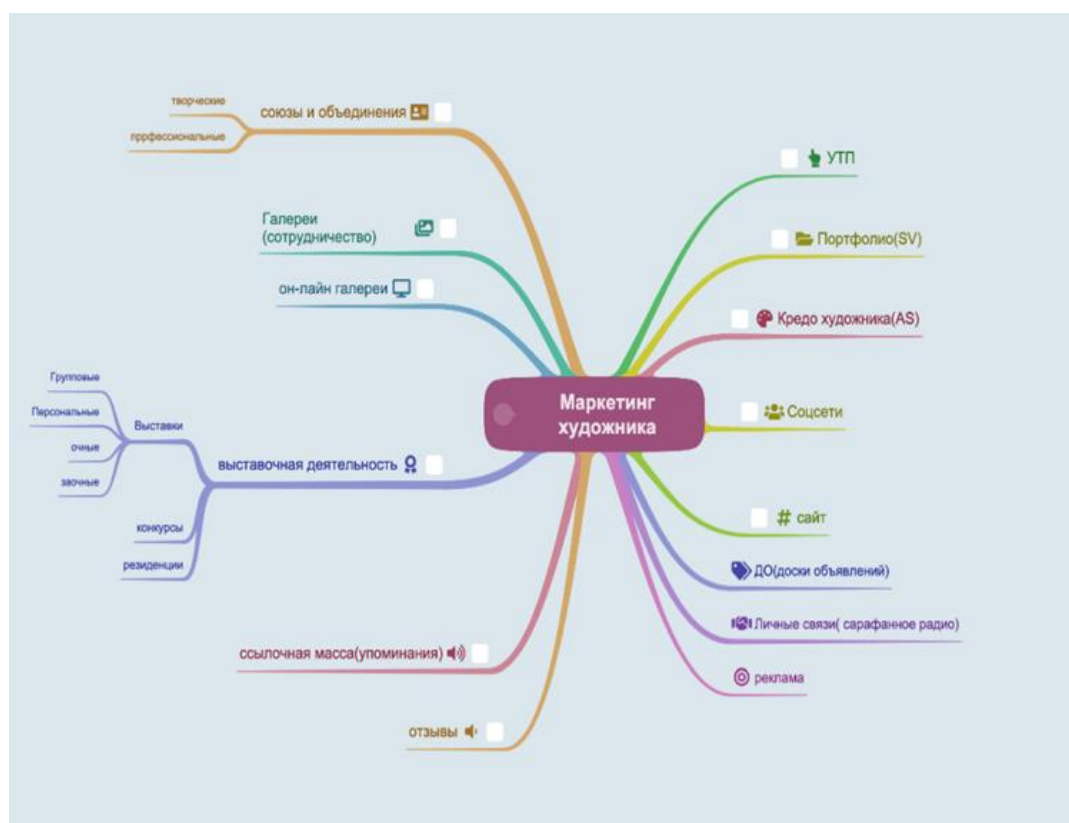


Рис. 2 Ментальная карта «Маркетинг художника»

Как видно из ментальной карты (рис. 2) продвижение художника строится вокруг трех опор: позиционирование, выставочная деятельность и онлайн-присутствие.

Перечислим основные компоненты работы ментальной карты:

- основная цель, объект, вопрос или проблема, которые необходимо изучить, являются отправной точкой размышлений. Они всегда располагаются посередине листа, на котором будет изображена ментальная карта;

- визуализация образов, темы, цели или вопросы, связанные с ментальной картой, расходятся от центрального образа в виде ветвей;

- ассоциативные ветви, которые подаются ключевыми словами, фразами или графическими образами, являются главными подразделами цели. От них отходят ветви ассоциаций второго порядка, выражающие идеи. Затем располагаются ветви ассоциаций третьего порядка;

- ветвями ассоциаций формируется четкая иерархическая структура. Причем, на одной ветви может быть только одно слово. В процессе придумывания этого слова выделяется суть визуальной информации;

- каждый пункт ментальной карты должен быть логически связан с другим.

Технология ментальной карты направлена на формирование приемов структурирования информационного материала, развивая визуальное мышление. Ее технология проста, поскольку условные изображения легки в исполнении. Однако к минусу ментальной карты можно отнести некоторое упрощение информации и ее построение

на ассоциативных цепочках, когда одна ассоциация человека может породить другую.

Заслуживает внимания технология скрайбинг (от слова «scribe» - описывать, размечать). Термин «скрайбинг» означает процесс визуализации сложной информации простым и понятным языком рисунка в динамичной подаче, задействуя одновременно слух, зрение и воображение человека. Причем, зарисовка образа происходит в процессе донесения информации до человека, когда, в основном, используется зрение. Давно доказано, что в голове у человека уже через три дня остается лишь десять процентов услышанной информации, и тридцать пять процентов – от увиденной. Однако эта цифра возрастает до шестидесяти, если подача информации осуществляется в форме устного рассказа, подкрепленного визуальными образами, которые представлены скрайбингом. Его используют для донесения лекционного материала, в ходе конференции, в процессе демонстрации специальных программ, вовлекая присутствующих в содержание выступления, которое происходит здесь и сейчас - перед их глазами.

Известны несколько видов скрайбинга:

- видеоскрайбинг - когда заранее создается видеоролик, в котором показан процесс создания информации в ускоренном виде;

- скрайбинг-фасилитация, в котором в реальном времени осуществляется перевод вербальной информации в визуальную подачу. В процессе передачи информации делается зарисовка основных идей и ключевых моментов, вовлекая

присутствующих к генерации поданных идей и даже к принятию решений;

- 3D-скрайбинг, используемый при демонстрации 3D-ручек или при создании образов в объёме, демонстрируя историю, которую можно оставить на память;

- аппликационный скрайбинг, который используется при создании кадров с заранее подготовленным объектом.

Для визуализации информации в технологии скрайбинга необходимо иметь маркер, фломастер или ручку, большой лист бумаги, доску для рисования, наконец, компьютер, компьютерную мышь или планшет. На практике создание скрайбинга осуществляется поэтапно. На первом - определяется идея или основной смысл создания скрайбинга. Второй этап включает подготовку сценария и запись той информации, которую требуется донести до слушателя. На третьем этапе осуществляется подготовка эскизов и скетчей, рассчитанных на весь объем информации. Последний, четвертый этап посвящен монтированию видеоролика для проведения скрайб-сессии.

К технологии передачи визуальной информации относится инфографика (от латинского «informatio» - разъяснение и изложение). Инфографика - это визуально-упрощенное представление информации в доступной форме, которая может включать в себя графику, диаграмму, блок-схему, таблицу, карту, список. В большинстве случаев с помощью инфографики передаются необходимые цифровые значения в виде диаграмм, процентных данных с учетом особенностей восприятия информации, включая грамотную поддержку равновесия между цифрой и словом. Цифровые обозначения здесь выступают в качестве справочника,

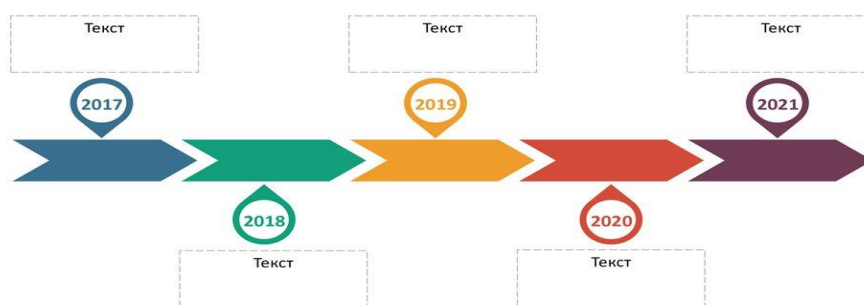
иллюстрированного различными способами визуализации.

Такая форма визуализации хорошо подходит для демонстрации большого массива информации. Особенно - когда человек смотрит телесюжет или слушает радиоэфир на незнакомые или малознакомые темы, чувственно не воспринимая образ, которого не понимает или понимает поверхностно. Можно говорить о том, что журналистский текст, включенный сегодня в культурный контекст времени, почти всегда использует инфографику, которая в определенной степени преобразует его в плане визуализации информации, содействуя ее восприятию.

Опорный сигнал считается ассоциативным символом. Он включает, как правило, знак, слово, рисунок, схему, цвет. Опорный сигнал, представляя собой смысловое значение, помогает восстановлению в памяти необходимой информации. Он служит наглядным «каркасом» для усвоения и запоминания учебного материала. При использовании технологии опорного сигнала берут схематичные изображения, которые отражают последовательность передаваемой информации. Опорные сигналы, как правило, различны по форме и по содержанию. Они могут быть смысловыми, вербальными, ассоциативными, аббревиатурными, графическими, и орфографическими, помогая педагогу не только в подготовке к учебному занятию, способствуя восприятию, усвоению и запоминанию учащимися основных ключевых моментов изучаемого материала.

Таймлайн (от англ. timeline — «временная шкала») используется в качестве визуальной графической подачи последовательности решения задачи или демонстрации этапов какого-либо события в хронологическом порядке.

Временная шкала



Таймлайн представляется в виде линеек и полос определенной временной хронологией. Данный вид изображений применяется в образовательном пространстве с целью развития у учащихся целостного представления исторических процессов, задач или этапов проекта во времени. Таймлайн способствует наглядному отображению хронологии или связей между действиями и временем ключевых событий.

Итак, рассмотрение проблемы визуализации информации различными технологиями показало, что визуализация в образовательном процессе играет роль одного из важнейших принципов дидактики, обеспечивая наглядность, упрощая усвоение сложных понятий, способствуя формированию целостных представлений у обучающихся, в том числе тех, кому сложно

воспринимать информацию, поданную только текстом.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А. Вербицкий - Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Эльмурзаева, М.Э. Содержательная характеристика и значение визуализации информации в процессе обучения в вузе / М.Э. Эльмурзаева, Ф.А. Борлакова, И.Ю. Килаев // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 272. — С. 112–123. — URL: [ссылка] (дата обращения: 03.09.2026). — Текст: электронный.

УДК 378.046.4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ КИТАЯ

Молдавская О.Е.

канд. фил. н., доцент кафедры
иностраных языков и коммуникативных технологий,
НИТУ «МИСИС», 119049, г. Москва, Ленинский проспект, д.4, стр.1

Шенкай Ч.

аспирант кафедры эстрадно-джазового искусства,
Московский педагогический государственный университет,
119435, г. Москва, ул.Малая Пироговская, д.1, стр.1

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CREATIVE INITIATIVE OF CHILDREN IN PRIMARY MUSIC EDUCATION: THE EXPERIENCE OF CHINA

O.E. Moldavskaya,

PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Communication Technologies, NUST
MISIS, 119049, Moscow, Leninsky Prospekt, 4, building 1 Russian Federation

S. Zhou

postgraduate student of the Department of Pop and Jazz Arts,
Moscow State Pedagogical University, 119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya St., Building 1, Bldg.1,
Russian Federation

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2026.5.132.2298

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования творческой инициативы детей младшего школьного возраста в процессе начального музыкального образования. На материале китайской системы начального фортепианного обучения выявлены педагогические условия, способствующие переходу от преимущественно репродуктивной деятельности к инициативному освоению музыкального материала. Делается вывод о том, что творческая инициатива формируется наиболее продуктивно в образовательной среде, где техническое освоение музыкального материала сочетается с возможностью самостоятельного выбора, интерпретации и создания ребенком собственного художественного высказывания.

ABSTRACT

This article examines the development of creative initiative in primary school-aged children during their initial music education. Using the Chinese system of primary piano instruction, we identify pedagogical conditions that facilitate the transition from primarily reproductive activity to proactive acquisition of musical material. It concludes that creative initiative is most effectively fostered in an educational environment where technical mastery of musical material is combined with the opportunity for children to independently select, interpret, and create their own artistic expression.

Ключевые слова: начальное музыкальное образование, музыкальная педагогика, фортепианное обучение, педагогические условия.

Keywords: initial music education, music pedagogy, piano education, pedagogical conditions.

Введение

Современное начальное музыкальное образование ориентировано не только на формирование исполнительских навыков, но и на развитие личности ребенка. Музыкальная деятельность предоставляет ребенку возможность воспринимать художественные образы, выражать эмоциональное отношение к произведению, самостоятельно выбирать способы интерпретации и создавать собственные художественные

продукты [1; 2;3]. В связи с этим особое значение приобретает проблема формирования творческой инициативы как способности обучающегося самостоятельно включаться в музыкальную деятельность, предлагать собственные решения и выходить за пределы непосредственно заданного педагогом образца.

Данная проблема приобретает особую значимость в условиях раннего инструментального обучения. На начальном этапе ребенок осваивает

достаточно сложную систему действий: чтение нотного текста, координацию движений, ритмическую организацию, аппликатуру, динамику, артикуляцию. Необходимость регулярного повторения и контроля естественным образом усиливает репродуктивную составляющую обучения [4; 5].

Однако воспроизведение педагогического образца не исчерпывает содержания музыкального образования. Если ребенок на протяжении длительного времени действует преимущественно по заданному алгоритму, возникает риск формирования зависимости от внешней инструкции и снижения самостоятельности художественного выбора.

Цель и методы

Особый интерес в данном отношении представляет китайская система начального фортепианного образования. Ее сильными сторонами являются последовательность, систематичность, высокая интенсивность технической подготовки и значительная вовлеченность семьи в организацию занятий. Анализ китайских методических источников [6; 7] показывает выраженное значение репродуктивно-тренировочных методов, многократного повторения и педагогического контроля.

При этом в самом китайском педагогическом дискурсе все более заметным становится интерес к развитию творческой самостоятельности ребенка [6]. Поэтому *цель исследования* состоит не в противопоставлении китайской и российской педагогических традиций, а в поиске таких педагогических условий, при которых сильные стороны систематического обучения могут сочетаться с развитием инициативной позиции учащегося.

Теоретическую основу исследования составили положения отечественной музыкальной педагогики о развитии личности ребенка средствами искусства, идеи субъектности обучающегося, а также сравнительно-педагогический и культурологический подходы.

В настоящем исследовании под творческой инициативой понимается готовность ребенка самостоятельно включаться в художественную деятельность, предлагать собственные способы решения музыкальной задачи, экспериментировать с исполнительскими средствами и выражать личное отношение к музыкальному материалу.

Такое понимание близко категории творческой самостоятельности, разработанной в данном исследовании. Она включает инициативность, готовность к импровизации и экспериментированию, а также способность не ограничиваться воспроизведением внешнего образца. Творческая инициатива, таким образом, проявляется не только в конечном результате исполнения. Ее можно обнаружить уже в процессе учебной деятельности:

- ребенок предлагает собственную ассоциацию;

- самостоятельно выбирает характер исполнения;

- задает вопрос педагогу;

- предлагает изменить динамику или темп;

- создает собственный сюжет;

- пробует иной вариант фразировки;

- импровизирует;

- объясняет, почему выбрал определенное исполнительское решение.

Следовательно, педагогическая задача заключается не просто в создании «творческих заданий», а в организации образовательной ситуации, в которой инициатива ребенка становится необходимым условием выполнения учебной задачи.

Результаты исследования и их обсуждение

Китайский контекст формирования творческой инициативы. Китайская система начального фортепианного обучения исторически развивалась в условиях высокой ценности систематического труда, уважения к педагогическому авторитету и последовательного освоения мастерства [8; 9; 10].

Эти характеристики обеспечивают важные преимущества. Регулярность занятий способствует формированию устойчивых навыков, а последовательное усложнение материала позволяет ребенку постепенно овладевать техническим инструментарием.

Вместе с тем чрезмерное преобладание репродуктивной модели может создавать педагогические ограничения. Китайская система в значительной мере опирается на повторение, подражание и точное воспроизведение педагогического образца. Одновременно выявляется риск снижения инициативности учащегося, затруднений в самостоятельной интерпретации и зависимости от внешнего образца.

Важно подчеркнуть, что речь не идет о недостатке китайской системы как таковой. Репродуктивные методы необходимы для формирования исполнительских навыков [11; 12]. Проблема возникает тогда, когда репродукция становится практически единственным способом взаимодействия ребенка с музыкальным материалом.

В этом случае педагогическая задача может быть решена правильно с точки зрения исполнительской точности, но недостаточно полно с точки зрения личностного развития.

Творческая инициатива как педагогический результат. Для формирования творческой инициативы необходимо изменение характера учебного взаимодействия.

В репродуктивной модели: педагог показывает — ребенок повторяет — педагог исправляет — ребенок повторяет снова.

В инициативной модели: педагог ставит художественную задачу — ребенок предлагает вариант — педагог помогает его реализовать — ребенок оценивает результат — возникает новый вариант.

Различие между двумя моделями заключается не в полном отказе от педагогического руководства. Напротив, педагог остается необходимым участником процесса, но изменяется характер его роли. Он выступает не только источником правильного образца, но и организатором ситуации поиска. Такое понимание соответствует отечественной музыкально-педагогической традиции [9; 10]. В исследованиях фортепианной педагогики подчеркивается значение индивидуальности ученика, эмоционального отношения к музыке и стимулирования творческой самостоятельности. В материалах *Universum* также встречаются исследования музыкального образования, рассматривающие развитие ребенка через музыкальную деятельность.

Педагогические условия формирования творческой инициативы. На основании теоретического анализа и результатов экспериментальной работы можно выделить пять взаимосвязанных условий.

1.Наличие ситуации выбора. Ребенок должен получать возможность выбирать хотя бы один компонент художественного решения. Например: характер звучания; динамический вариант; тембровую ассоциацию; сюжет; движение музыкальной фразы; эмоциональное состояние героя.

Даже небольшой выбор меняет позицию ребенка: он становится участником принятия решения.

2.Перевод технической задачи в художественную. Техническое упражнение может сохранять свою функцию, но получать дополнительное содержание. Например, вместо инструкции: «сыграй этот фрагмент ровно пять раз» может использоваться задача: «попытай сыграть этот фрагмент так, будто персонаж сначала идет осторожно, затем ускоряется».

Техническое повторение при этом сохраняется, но получает внутренний смысл.

3.Использование образно-нарративных средств. В экспериментальной методике применялись: вербализация образа; ассоциативное моделирование; визуализация; создание историй; эмоциональная интерпретация; рефлексия после исполнения. Их назначение заключалось не в развлечении ребенка, а в создании перехода от заданного музыкального материала к самостоятельному художественному решению.

4.Допущение нескольких правильных решений. Творческая инициатива невозможна, если на каждую художественную задачу существует только

один заранее установленный педагогом ответ. Поэтому педагог должен различать: ошибку, связанную с нарушением технической или текстовой задачи, и вариант интерпретации, который может отличаться от педагогского решения, но быть художественно аргументированным.

5.Рефлексия результата. После исполнения ребенку предлагается ответить:

- Что ты хотел показать?
- Что получилось?
- Что можно изменить?
- Почему ты выбрал именно этот вариант?

Такая рефлексия переводит творческое действие из случайной импровизации в осознанную деятельность.

Организация экспериментального исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе Центра музыкального искусства «Дореми» в Нанкине. В исследовании приняли участие 20 учащихся младшего школьного возраста, которые были распределены на контрольную и экспериментальную группы. Кроме того, в сборе эмпирических данных участвовали 20 педагогов и 10 родителей.

Исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Использовались: анализ учебных программ и методических материалов; анкетирование педагогов; анкетирование родителей; наблюдение; педагогический эксперимент; анализ продуктов детского творчества; количественный и качественный анализ результатов.

Основное различие между группами заключалось в характере организации учебной деятельности. В контрольной группе сохранялась преимущественно традиционная организация занятий. В экспериментальной группе техническая подготовка дополнялась образно-нарративными заданиями и ситуациями самостоятельного художественного выбора.

Результаты исследования. Для оценки изменений использовались четыре взаимосвязанных показателя:

- 1)технический;
- 2)художественно-образный;
- 3)мотивационный;
- 4)психологический.

Количественные результаты показали различную динамику в контрольной и экспериментальной группах. Она представлена в таблице ниже.

Таблица 1

Динамика показателей учащихся в ходе эксперимента

Критерий	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Разница прироста
Технический	+0,8	+1,4	+0,6
Художественно-образный	+0,4	+4,3	+3,9
Мотивационный	+0,3	+1,1	+0,8
Психологический	+0,2	+1,3	+1,1

Таким образом, в экспериментальной группе наблюдалась более выраженная положительная динамика по всем четырем показателям.

Особенно существенным является увеличение художественно-образного показателя на 4,3 балла против 0,4 балла в контрольной группе. Мотивационный показатель увеличился соответственно на 1,1 и 0,3 балла, психологический — на 1,3 и 0,2 балла. Одновременно технический показатель в экспериментальной группе вырос на 1,4 балла против 0,8 балла в контрольной.

Это обстоятельство имеет принципиальное значение. Оно показывает, что включение творческой деятельности не сопровождалось снижением исполнительской эффективности. Иными словами, выделение времени на самостоятельный поиск не оказалось альтернативой техническому обучению.

Творческие продукты как показатель инициативы. Количественные показатели были дополнены анализом самостоятельных продуктов деятельности учащихся экспериментальной группы. За период эксперимента дети создали 24 рисунка и 12 цифровых изображений, связанных с изучаемыми музыкальными произведениями. Кроме того, было создано 18 коротких историй, а семь учащихся записали видеоматериалы, сопровождая исполнение комментариями об образе произведения.

Особый интерес представляет качественная динамика этих продуктов. На начальном этапе рисунки преимущественно имели схематичный характер. В дальнейшем появились более развернутые сюжетные изображения, персонажи, действия и эмоциональные состояния.

Показательным является пример девятилетнего учащегося, который при работе над техническим этюдом создал образ робота, сначала испытывающего трудности при ходьбе, затем осваивающего движение и в финале начинающего бежать.

С педагогической точки зрения данный пример важен не самим сюжетом, а механизмом его возникновения. Техническая задача была преобразована ребенком в самостоятельный художественный образ. Таким образом,

упражнение перестало быть для ребенка исключительно моторной задачей.

Перенос творческой инициативы за пределы урока. Особое значение имеют данные о переносе сформированных способов деятельности в другие сферы.

В материалах исследования отмечается, что родители наблюдали использование детьми освоенных на уроках способов работы — вербализации образа и создания нарративов — в других видах деятельности. В одном из случаев ребенок самостоятельно создал небольшой мультфильм, используя собственную фортепианную игру в качестве звукового сопровождения.

Данный результат следует рассматривать осторожно: единичный случай не позволяет говорить о статистически доказанном переносе творческой инициативы в школьную деятельность.

Однако как качественный педагогический показатель он представляет значительный интерес. Он показывает возможность перехода от творческой активности на уроке к самостоятельному использованию творческих стратегий ребенком за пределами урока. Именно такой перенос соответствует более широкому пониманию воспитательного потенциала музыкального образования.

Заключение

Полученные результаты позволяют уточнить понимание педагогических условий формирования творческой инициативы.

Во-первых, инициатива не возникает исключительно в результате предоставления ребенку «свободного времени». Она требует специально организованной педагогической ситуации.

Во-вторых, инициатива не означает отказа от педагогического руководства. Педагог продолжает определять содержание, технические задачи и последовательность работы, однако внутри этих рамок создает пространство для самостоятельного решения.

В-третьих, творческая инициатива развивается постепенно. На начальном этапе ребенок может предложить только простую ассоциацию или эмоциональную характеристику. Затем он начинает

выбирать характер исполнения, создавать сюжет, варьировать динамику, самостоятельно формулировать интерпретацию.

Следовательно, развитие инициативы можно представить как последовательность: реакция — предложение — выбор — эксперимент — самостоятельное решение — рефлексия.

Эта последовательность имеет значение для начального музыкального образования, поскольку позволяет избежать искусственного противопоставления дисциплины и творчества.

Значение китайского опыта. Китайский опыт в данном случае представляет интерес именно благодаря сочетанию высокой организованности и необходимости дальнейшего расширения форм самостоятельной деятельности ребенка.

Систематическая техническая подготовка может быть сохранена как сильная сторона модели. Вместе с тем репродуктивный метод целесообразно дополнять продуктивными заданиями. Таким образом, речь идет не о замене «китайской модели российской», а о педагогической адаптации: систематичность + техническая дисциплина + пространство творческого выбора [13].

Такой подход соответствует основной логике данного исследования: адаптация рассматривается не как механический перенос педагогических приемов, а как преобразование образовательной системы с учетом культурного и возрастного контекста.

Практические рекомендации.

1. Для формирования творческой инициативы в начальном музыкальном образовании целесообразно:

2. включать в каждый урок хотя бы один элемент самостоятельного выбора;

3. использовать открытые вопросы вместо постоянного предъявления готового ответа;

4. дополнять технические упражнения образными задачами;

5. разрешать несколько вариантов интерпретации при сохранении технической точности;

6. использовать импровизацию в небольшом объеме уже на начальном этапе;

7. применять рисунок и короткий рассказ как средства фиксации музыкального образа;

8. обсуждать с ребенком причины выбранного исполнительского решения;

9. фиксировать самостоятельные творческие продукты учащегося;

10. информировать родителей о необходимости поддерживать инициативу ребенка дома;

11. оценивать не только правильность исполнения, но и степень самостоятельности художественного решения.

При этом важно соблюдать баланс. Творческая деятельность не должна превращаться в замену систематической технической работе.

Проведенное исследование позволяет рассматривать творческую инициативу как значимый результат начального музыкального

образования и одновременно как показатель качества организации образовательного взаимодействия.

На материале китайского опыта выявлено, что высокая степень систематизации и технической направленности обучения создает прочную основу исполнительского развития, однако при доминировании репродуктивных методов может ограничиваться пространство самостоятельного художественного действия ребенка.

Экспериментальная работа показала, что включение образно-нарративных приемов позволяет расширить содержание учебной деятельности без отказа от систематической технической подготовки.

Особенно показательна динамика результатов экспериментальной группы: технический показатель увеличился на 1,4 балла, художественно-образный — на 4,3, мотивационный — на 1,1, психологический — на 1,3. Тем самым творческая составляющая не вступила в противоречие с исполнительской подготовкой.

Качественный анализ продуктов учащихся дополнительно выявил развитие самостоятельной художественной активности: дети создавали рисунки, цифровые визуализации, истории и видеоматериалы, связанные с музыкальными произведениями.

Наиболее существенным педагогическим результатом является изменение характера позиции ребенка. Учащийся постепенно переходит от ответа на вопрос «как правильно воспроизвести образец?» к вопросам «что я хочу выразить?», «каким способом это можно сделать?» и «почему я выбираю именно этот вариант?».

Следовательно, педагогическими условиями формирования творческой инициативы выступают: наличие ситуации выбора, возможность самостоятельной интерпретации, сочетание репродуктивных и продуктивных методов, использование образно-нарративных средств, рефлексивное обсуждение результата и поддерживающее участие педагога и семьи.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является расширение экспериментальной выборки, уточнение диагностических критериев творческой инициативы и изучение устойчивости сформированных способов самостоятельной деятельности в последующих этапах музыкального образования.

Список литературы

1. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой. СПб.: Композитор, 2005.

2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.

4.Каузова А.Г., Николаева А.И. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учебное пособие. М.: Владос, 2001. 368 с.

5.Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебное пособие. М.: ГРАФ-Пресс, 2008.

6.Liu Y. Peculiarities of Initial Piano Pedagogy in Contemporary China // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2016. Vol. 64. P. 1328–1333.

7.Jiang Y., Dumlavwalla D. Pre-college piano teaching practice in China and the United States: An international comparative study from the piano teachers' perspectives // *International Journal of Music Education*. 2025. Vol. 43. No. 3. P. 519–533.

8.Bai B. Piano learning in the context of schooling during China's "Piano craze" and beyond: motivations and pathways // *Music Education Research*. 2021. Vol. 23. No. 4. P. 512–526.

9.刘锦. 中国钢琴启蒙教学研究 = Исследование китайской методики начального обучения игре на фортепиано / 刘锦. – Пекин :

Издательство Центральной консерватории, 2018. – 245 с. – На кит. яз.

10. 简鸿. 钢琴启蒙教育研究 = Исследование начального фортепианного образования / 简鸿. – Шанхай : Шанхайская консерватория, 2019. – 198 с. – На кит. яз.

11.Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слез, или Я — детский педагог. СПб.: Союз художников, 2002.

12. Школа игры на фортепиано : учебное пособие / под общ. ред. А. Николаева; сост. А. Николаев, В. Натансон, Л. Рощина. – М. : Музыка, 2015. – 168 с.

13.Торопова А.В. Антропологический подход в сфере психологии музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 刘锦. 中国钢琴启蒙教学研究 = Исследование китайской методики начального обучения игре на фортепиано / 刘锦. – Пекин : Издательство Центральной консерватории, 2018. – 245 с. – На кит. яз.

УДК: 373.24

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Сурудина Е.А.

*Московский педагогический государственный университет
Россия, 177333, г. Москва, Университетский проспект, д. 4, кв. 348*

A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERACTIONS BETWEEN TEACHERS AND PARENTS OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN IN RUSSIA AND THE UK

E. A. Surudina

*Moscow State Pedagogical University
Russia, 177333, Moscow, Universitetsky Prospekt, 4, apt. 348*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен сравнительный анализ взаимодействия педагогов с родителями детей дошкольного возраста в России и Великобритании, выявлены общие тенденции и имеющиеся различия в организации данного процесса, перспективные направления и зоны риска в интеграции британского опыта в практику отечественного дошкольного образования.

ABSTRACT

This article provides a comparative analysis of interactions between teachers and parents of preschool-aged children in Russia and the UK. It identifies common trends and differences in the organization of such interactions, as well as promising areas and risk areas for integrating the British experience into Russian preschool education practices.

Ключевые слова: сравнительный анализ, взаимодействие, родители, педагоги, дошкольное образование, участники образовательных отношений, сотрудничество с семьёй.

Keywords: comparative analysis, interaction, parents, teachers, preschool education, participants in educational relationships, collaboration with families.

Введение

В настоящее время в России возрастает внимание к формированию национальной образовательной модели, однако в условиях глобализации и открытости образовательного пространства повышение качества образования невозможно без системного изучения и анализа международного опыта. Это подтверждается

положениями Федерального закона № 273, «Об образовании в Российской Федерации», в котором указана необходимость «обеспечения благоприятных условий для международного сотрудничества в сфере образования на равноправной и взаимовыгодной основе».

В мировой практике основными институтами, обеспечивающими воспитание и развитие детей

дошкольного возраста являются семья и общественные организации дошкольного образования. Семья и детский сад выступают взаимодополняющими и равноправными участниками, от уровня их взаимодействия зависит реализация задач по обеспечению качественного и доступного дошкольного образования для каждого ребёнка.

Цель исследования

Проблема эффективного взаимодействия детского сада и семьи находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей, интерес которых фокусируется на внедрение новых форм и технологий работы, чему в значительной степени может способствовать проведение кросс-культурных исследований. Сравнительный анализ позволяет, с одной стороны, изучить возможности обогащения национальных образовательных систем имеющимся положительным опытом иностранных коллег, а, с другой стороны, избежать необоснованного заимствования в национальную практику неконструктивного зарубежного опыта. Внимательное изучение и осмысленное использование зарубежного опыта играет важную роль в совершенствовании дошкольного образования России.

Выбор нами Великобритании в рамках проведения сравнительного исследования аргументируется тем, что в данной стране существует развитая система дошкольного образования, в которой накоплен обширный опыт проектирования процесса взаимодействия детских садов с семьями детей на основе единства использования традиционных и инновационных форм.

Материал и методы исследования

Для проведения сравнительного исследования были выделены следующие критерии: историко-теоретические предпосылки развития подходов к взаимодействию дошкольных образовательных организаций в России и Великобритании; отечественные и британские нормативно-правовые документы, регламентирующие цели и задачи дошкольного образования, результаты включенного наблюдения за организацией процесса взаимодействия педагогов с родителями воспитанников в России и Великобритании.

Анализ историко-педагогических источников показал, что в обеих странах представления о значимости роли родителей в воспитании детей эволюционировали от ограничения их участия к признанию семьи равноправным участником образовательных отношений. В России взаимодействие традиционно строилось с акцентом на просветительскую деятельность, где ведущая роль принадлежит педагогу, а семья воспринимается в качестве объекта педагогического воздействия [1]. В Великобритании, напротив, родители всегда принимали непосредственное участие в организации образовательной деятельности детей, о чём свидетельствует деятельность специальных

родительских групп и создание Ассоциаций педагогов и родителей.

Дошкольное образование в обеих странах строится на понимании ключевой роли дошкольного детства в полноценном развитии ребёнка и признания сотрудничества с семьёй обязательным условием успешной реализации образовательного процесса. Педагоги выступают инициаторами и организаторами общения, используя разнообразные формы и методы взаимодействия. Как в российских, так и в британских детских садах проводятся регламентированные встречи с родителями и досуговые мероприятия, а также широко применяются наглядно-информационные методы информирования и педагогического просвещения родителей.

В России взаимодействие педагогов ДОО с семьями воспитанников преимущественно строится через коллективные формы работы, нацеленные на повышение педагогической культуры родителей налаживание эмоционального контакта. Ведущая роль во взаимоотношениях отводится педагогу, оказывающему педагогическое воздействие на родителей [2]. В настоящее время дошкольные учреждения стремятся к внедрению вариативных форм взаимодействия, однако, как показали результаты проведённых анкетирований, на практике по-прежнему превалирует применение традиционных методов. Активное вовлечение родителей в образовательную деятельность детского сада встречается редко, что не позволяет в полной мере реализовать партнёрскую модель взаимодействия. Контакты педагогов с родителями часто носят стихийный характер и возникают в нерегламентированное для взаимодействия время, что указывает на недостаточное использование индивидуализированных форм общения [3].

В Великобритании, напротив, успешно реализуется принцип индивидуализации взаимодействия с семьями дошкольников, что проявляется в регулярном проведении персонализированных консультаций и организации работы по оказанию дополнительной помощи и поддержки социально уязвимым группам родителей. В британских детских садах родители активно участвуют в образовательном процессе и играют важную роль в его построении, при этом педагоги проявляют уважение к их мнению и личным границам. Взаимодействие с семьями воспитанников структурировано и нормативно закреплено в рабочем графике педагога [4].

Результаты исследования и их обсуждение

Несмотря на обозначенные сходства, подходы к организации взаимодействия педагогов с родителями воспитанников в России и Великобритании имеют ряд принципиальных различий. В российских детских садах преимущественно используются групповые формы работы с семьями дошкольников, которые позволяют охватить большое количество родителей. В первую очередь они нацелены на

повышение педагогической грамотности родителей воспитанников, а не на активное включение их в разработку содержания и организацию образовательной деятельности. Ведущая роль обычно отводится педагогу, что представляет собой ещё одну отличительную черту построения взаимодействия педагогов ДОО с родителями в России.

Согласно результатам проведённого нами анкетирования, в котором участвовало 150 педагогов дошкольного образования Москвы и Московской области и 240 родителей воспитанников, в большинстве российских детских садов доминируют традиционные формы общения педагогов с родителями, которые рассматривают их в качестве объектов, а не субъектов образовательных отношений, при этом для родителей как наиболее продуктивной формой общения отмечаются индивидуальные встречи, преимущество которым отдают только 32% педагогов, наиболее традиционными для них остаются родительские собрания и досуговые мероприятия.

В британских детских садах, в свою очередь, реализуются принципы индивидуального подхода и уважения личных границ ребёнка и его семьи. Большое внимание уделяется проведению индивидуальных консультаций для родителей и поддержке социально уязвимых семей с учётом специфических особенностей их жизненной ситуации. Кроме того, родители занимают активную позицию в жизни детского сада, являясь полноправными участниками образовательного процесса, что свидетельствует о полноценном внедрении партнёрской модели взаимодействия [3].

В российских дошкольных учреждениях для выявления запросов и потребностей родителей проводятся различные социологические срезы и опросы, в некоторых детских садах организуется «Почтовый ящик». В то же время в Великобритании вся необходимая информация о семье ребёнка приобретается педагогом в ходе индивидуальных консультаций с его родителями, для которых отводится специальное место в распорядке дня. В последние годы применение в отечественной практике индивидуальных консультаций возросло, но частота их использования в британских дошкольных организациях по-прежнему остаётся более высоким [4].

Время, отведённое для взаимодействия с родителями в британских детских садах, строго регламентировано: в графике педагога, для этого отводится отдельное время, что отражает уважение к профессиональным и личным границам обеих сторон. В российских дошкольных организациях общение с семьёй часто происходит хаотично, например, родитель может попросить профессиональный совет педагога, когда приходит забирать ребёнка из детского сада. В отечественной практике очень распространено поддержание контакта с родителями в нерабочее для педагогов

время, что приводит к размыванию границ их свободного времени и профессиональной деятельности.

В целом система взаимодействия детского сада и семьи в Великобритании отличается большей функциональностью и более высоким уровнем реализации партнёрских отношений по сравнению с российской практикой. В качестве наиболее перспективных форм взаимодействия для интеграции в отечественную практику дошкольного образования были выделены: организация совместной обучающей деятельности детей и родителей, ведение индивидуальных дневников развития, а также привлечение родителей к самостоятельному проведению образовательных мероприятий. Адаптация и грамотное внедрение предложенных практик позволит родителям занять позицию равноправных участников образовательного процесса, что полностью соответствует целям российской системы дошкольного образования [5].

В связи с этим наиболее перспективна интеграция таких британских форм взаимодействия, как проведение занятий родителями, имеющими достижения в определённой образовательной деятельности, и организация совместной обучающей деятельности детей и родителей. Данные практики позволят родителям почувствовать себя равноправными участниками образовательного процесса.

Кроме того, высоким потенциалом обладает внедрение индивидуальных дневников развития детей, посредством которых педагоги и родители могут оперативно обмениваться информацией, результатами наблюдений, фотографиями и работами ребёнка, отражающими динамику его развития. Такая форма помогает решить проблему недостаточной информированности об успехах и сложностях ребёнка, на наличие которой указало больше половины опрошенных нами российских родителей.

Результаты включенного наблюдения за образовательной деятельностью детских садов городов Лондона, и Линкольна, сайтов британских детских садов подтверждает успешное применение предложенных практик. Так, в образовательных организациях «Little Steps Nursery» и «All Saints CE Primary School and Nursery» совместная обучающая деятельность детей и родителей организуется в формате «Stay and play» («Оставайся и играй»), который продвигает идею о том, что обучение проходит лучше всего в процессе игры. В детском саду «Penilee Nursery School» действует программа семейного обучения «PEEP Learning Together», а дошкольная организация «Brunswick Nursery School» приглашает родителей проводить занятия на основе их увлечений и профессиональных навыков. «Featherstone Nursery School», «Enchanted Lands Day Nursery», «The Hundred of Hoo Nursery», а также многие другие британские детские сады ведут дневники развития детей, используя электронную платформу «Tapestry» [6].

Выводы

Таким образом, сравнительный анализ показывает, что при наличии общих целей и тенденций развития взаимодействия детского сада и семьи в России и Великобритании, данные системы существенно различаются. Кроме этого не все аспекты британского опыта возможно интегрировать в российскую практику. В дошкольных организациях Великобритании педагоги оказывают помощь и поддержку всем семьям, включая однополые, что отражает специфику социокультурной и нормативно-правовой среды страны. В российском контексте реализация подобного подхода ограничена законодательством и ценностными убеждениями общества, что указывает на необходимость критичного осмысления данного явления в британском дошкольном образовании [7].

Список литературы

1. Горбачёва, Н. В. Партнёрство с родителями как фактор успешного воспитания и образования в детском саду // Вестник науки. 2025. № 2 (83). с. 452-457. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/partnerstvo-s-roditelyami-kak-faktor-uspeshnogo-voospitaniya-i-obrazovaniya-v-detskom-sadu> (дата обращения: 12.08.2026).
2. Корлякова, С. Г., Чопозова, М. А. Особенности взаимодействия педагогов с родителями в дошкольной образовательной организации как фактор успешной реализации образовательной программы // Наука, образование и культура. 2023. № 2 (65). с. 19-22. URL: <https://scientificarticle.ru/images/PDF/2023/65/NOK-2-65-.pdf> (дата обращения: 23.08.2026).
3. Сурудина Е.А. Использование опыта взаимодействия детских садов с семьями в Великобритании в практике отечественного образования // Успехи гуманитарных наук. 2019. № 6. с. 224-227.
4. Сурудина Е.А. Направления международного сотрудничества в области дошкольного детства // Реализация образовательных и профессиональных стандартов в психологии и педагогике. Уфа. 2021. с. 115-119.
5. Сурудина Е.А. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в России и Великобритании // Психология и педагогика: актуальные вопросы теории и практики. Москва. 2024. с. 44-48.
6. New Survey Reveals Extent of Loneliness Among UK Parents. // Home-Start UK, 2024. URL: https://www.home-start.org.uk/news/new-survey-reveals-extent-of-loneliness-among-uk-parents?utm_source (дата обращения: 03.08.2026).
7. Parent Partnership // 22 Street Lane Nursery. URL: <https://www.22streetlanenursery.co.uk/parents-as-partners/> (дата обращения: 22.08.2026).

Евразийский Союз Ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки.

Ежемесячный научный журнал
№ 4 (132)/2026 Том 1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Макаровский Денис Анатольевич

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Садовская Валентина Степановна

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

- Ремизов Вячеслав Александрович

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

- Измайлова Марина Алексеевна

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

- Гайдар Карина Марленовна

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

- Слободчиков Илья Михайлович

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

- Подольская Татьяна Афанасьевна

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

- Пряжниковая Елена Юрьевна

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

- Набойченко Евгения Сергеевна

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

- Козлова Наталья Владимировна

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- Крушельницкая Ольга Борисовна

authorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- Артамонова Алла Анатольевна

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- Таранова Ольга Владимировна

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- Ряшина Вера Викторовна

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- Гусова Альбина Дударбековна

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А
E-mail: info@euroasia-science.ru ;
www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»
Тираж 1000 экз.