



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **НОМІNUM**



№1

2025 год



УДК: 378

ВОЗМОЖНОСТИ МЕДИАТЕКСТА КАК СРЕДСТВА
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОМУНИКАТИВНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ
РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Алиуллина С. А.

*старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков
Академии Государственной противопожарной службы МЧС России*

г. Москва

Laguna89@mail.ru

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям работы с медиатекстами профессиональной коммуникации в вузе пожарно-технического профиля на занятиях по русскому языку и культуре речи. В работе рассматривается дидактический потенциал медиатекстов и их роль в дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся, описывается принцип отбора текстов и приёмы работы с ними на учебных занятиях, расширении знаний о жанрах речи профессиональной коммуникации, их функциях на примере медиатекстов, способы интерпретации текстов некоторых профессионально значимых речевых жанров с целью дальнейшего совершенствования коммуникативной и профессиональной компетенции обучающихся.*

***Ключевые слова:** медиатекст, информирование, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, жанры речи, пожарная безопасность.*

THE POSSIBILITIES OF MEDIA TEXT AS A MEANS OF IMPROVING
COMMUNICATION AND PROFESSIONAL COMPETENCE IN RUSSIAN
LANGUAGE AND SPEECH CULTURE CLASSES AT A TECHNICAL
UNIVERSITY

Aliullina S.A.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign and Russian Languages
Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow*

Laguna89@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to the peculiarities of working with media texts of professional communication in a fire-technical university in classes on the Russian language and speech culture. The paper examines the didactic potential of media texts and their role in the further professional activities of students, describes the principle of selecting texts and methods of working with them in training sessions, expanding knowledge about the genres of professional communication speech, their functions using the example of media texts, ways of interpreting texts of some professionally significant speech genres in order to further improve the communicative and professional competence of students.*

Keywords: *media text, information, communicative competence, professional competence, genres of speech, fire safety.*

Введение

Современное общество за последние десятилетия претерпело значительную трансформацию во многом из-за возрастающей роли медиапродукции, распространяющейся по различным информационным каналам, что привело медиатекст в поле активных исследовательских практик: социолингвистической, культурологической, журналистской, педагогической и др. В связи с этим медиатекст, который выполняет социально-регулятивную функцию и рассматривается как «уникальное средство интерпретации и репрезентации реальности», приобретает особую педагогическую значимость

как средство обучения речевым навыкам с позиций интерпретации, анализа и оценки текстов профессионального блока в системе современных общественных отношений.

Под медиатекстом понимают «сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.)» (Бурмакина, 2016, с. 1), а также медиатекст рассматривают как «интегративный многоуровневый знак, объединяющий в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные, медийные) и демонстрирующий принципиальную открытость текста на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и знаковом уровнях» (Бурмакина, 2016, с. 6).

Постановка проблемы

Возросшее влияние медиатекстов на жизнь общества сложно переоценить, так как они выступают транслятором различных социальных явлений и во многом конструируют реальность, определяя не только социальные модели поведения, но и речевые. Так, И.В. Соловьёв рассматривает «смысловое содержание сообщения как ценность, которая «служит источником получения знаний из сообщения и собственно определяет количество информации в сообщении независимо от информационной ёмкости носителя сообщения» (Соловьёв, 2014, с.54). Поэтому данное исследование направлено на выявление возможностей медиатекстов в рамках учебных занятий по русскому языку и культуре речи в вузе пожарно-технического профиля как наглядной формы обучения и развития коммуникативной и профессиональной компетентности. В связи с этим поставлена задача определить особенности некоторых жанров речи профессиональной коммуникации, рассмотреть их специфику на основе медиатекстов, актуальных для осуществления профессиональной деятельности в области обеспечения пожарной безопасности, направленной на повышение уровня эффективности в обучении и информировании населения о правилах поведения в случае возникновения опасных ситуаций.

Цель исследования – рассмотреть возможность медиатекстов

профессионального блока для развития коммуникативной и профессиональной компетенции на занятиях по русскому языку и культуре речи в вузе пожарно-технического профиля.

Результаты исследования

Исследование направлено на изучение того, как различные жанры речи медиатекстов помогают будущим инспекторам в области пожарной безопасности достигать своих целей, таких как информирование, обучение и повышение уровня осведомлённости и грамотности населения в вопросах, касающихся соблюдения правил пожарной безопасности и возможных случаев предотвращения чрезвычайных ситуаций.

Как было отмечено, особое значение для анализа медиатекстов профессионального блока имеет их жанровая специфика. Так, Бахтин и его последователи рассматривают жанры речи как устойчивые формы высказываний, которые формируются в зависимости от целей и условий коммуникации. Согласно исследованиям М. Бахтина (Бахтин, 1979), жанры речи являются основой для организации и передачи информации в различных социальных и профессиональных контекстах. Эти формы речи отличаются структурой, содержанием и стилем, что позволяет им эффективно выполнять свои функции в зависимости от ситуации. Таким образом, понимание жанров речи как концепта является ключевым для анализа коммуникации, включая профессиональную сферу пожарной безопасности.

Работы отечественных исследователей (Анисимова Т.В, Арутюнова Н.Д, Гольдин В.Е., Дементьев В.В., Десяева Н.Д., Долинин К.А., Е.А. Земская, Седов К.Ф., Шмелёва Т.В., Федосюк М.Ю. и др.) внесли значительный вклад в развитие научного знания в области лингвистики, языкознания и жанроведения.

Вслед за Долининым К.А. мы рассматриваем возможности речевых жанров как «средство организации социального взаимодействия» (Долинин, 1999), что представляется особенно актуальным для людей, чья профессиональная деятельность связана с информированием широкой аудитории и эффективным оказанием воздействия на неё с целью безопасного

поведения или предотвращения негативных последствий в случае неминуемых чрезвычайных ситуаций.

В профессиональной среде инспекторов в области обеспечения пожарной безопасности следует выделить несколько ключевых речевых жанров для осуществления коммуникативного взаимодействия с аудиторией, таких как инструктажи, информационные сообщения и профилактические беседы. Каждый из этих жанров речи имеет свои особенности и цели. Например, инструктажи направлены на передачу знаний и чёткого выполнения предложенных действий в определённой ситуации, информационные сообщения транслируют конкретные факты и сведения, дают точное представление о ситуации; профилактические беседы имеют воспитательную цель и предполагают информирование и обучение широкой аудитории в доступной и интересной форме. Их объединяющим фактором является забота об интересах аудитории с целью обеспечения безопасности жизни, здоровья, имущества и предупреждения неправильного поведения в случае пожарной опасности. Предложенные речевые жанры, включённые в профессиональную деятельность инспекторов (инструкторов) пожарной безопасности, играют ключевую роль, так как влияют на уровень осведомлённости и готовности населения к действиям в чрезвычайных ситуациях и при грамотной организации жанровой модели высказывания, соответствующего речевой ситуации, способствует эффективному взаимодействию с различными целевыми группами, облегчают процесс коммуникации, делая его более целенаправленным и структурированным.

Выбор методических приёмов обусловлен целями и задачами, которые ставит перед собой преподаватель в реализации учебного процесса (развитие коммуникативной и профессиональной компетентности, критического мышления, познавательного интереса, творческой активности).

Медиаматериал представлен печатными и аудиовизуальными текстами. Формой работы на занятиях с привлечением медиаисточников является обзор новостных, информационно-аналитических, публицистических медиатекстов,

жанрами которых выступают интервью, заметки, кейс-стори, информационные сообщения и др.

Интерпретация медиатекста предполагает различные способы его исследования посредством анализа отдельных его сторон: композиционной структуры, лингвистических и экстралингвистических факторов (социальная действительность, ситуативные обстоятельства коммуникации, статус участников коммуникации и др.), то есть учитывая взаимодействие различных элементов:

1. Автор (адресант). Следует учитывать, что инспектор в области пожарной безопасности может выступать транслятором одновременно социальных, групповых или корпоративных интересов.
2. Адресат (аудитория массовая/специализированная).
3. Канал (способ) распространения информации.
4. Код текста (вербальный, невербальный, вербально-невербальный (поликодовый, креолизованный)).
5. Текст (функционально-жанровая классификация).
6. Обратная связь (ограничена, минимизирована, отсутствует или отложена во времени и пространстве).
7. Эффективность коммуникации (коммуникативно успешный или не успешный текст).

Приведём примеры заданий:

Задание 1

Прочитайте текст-интервью «Я горжусь своей работой!» (Государственное казённое учреждение «Противопожарная служба Ямало-Ненецкого автономного округа» от 2021 г.), с инструктором противопожарной профилактики. На основе полученной информации составьте текст профилактической беседы о пожаробезопасном поведении населения, используя профессиональную терминологию из текста так, чтобы она была понятна другим участникам коммуникации. Составьте коммуникативный портрет инструктора противопожарной профилактики.

Что такое профилактика пожаров, и в чем состоит пожарно-профилактическая работа инструктора?

Обучение населения мерам пожарной безопасности проводится путём проведения инструктажей (бесед) с гражданами как в жилом фонде, так и на объектах с массовым пребыванием людей, проведением практических тренировок персонала объектов по эвакуации людей при пожаре, проведением выступлений в культурно-зрелищных учреждениях, а также доводим информацию по пожарной безопасности гражданам в ходе профилактических рейдов.

На Ваш взгляд, какие качества должны быть у инструктора противопожарной профилактики?

В первую очередь, должен быть профессионалом своего дела, знать требования пожарной безопасности для всех видов объектов, обосновывать свои решения и выводы для руководителей организаций. Также должна присутствовать у инструктора коммуникабельность, умение находить общий язык с людьми, ведь каждый гражданин индивидуален и поэтому необходимо находить подход к каждому человеку для разъяснения информации и вообще дать понять, чего мы от него хотим.

Задание 2

На основе прочитанного диалога («Как правильно общаться с пожарными и спасателями» от 2015 г.) составьте текст инструкции о правилах разговора с диспетчером службы спасения. Ответьте на вопрос, почему данная коммуникация не является успешной? Какие коммуникативные ошибки допущены потерпевшим?

— Але! Але! Это пожарная? Пожарная, спрашиваю, это?

— Служба спасения. Радиотелефонист Рябченкова. Говорите.

— Але? Вы меня слышите? Слышите вы меня?

— Говорите!

— Я звоню вам из дома...

— Что у вас случилось?

— У меня беда случилась. Пожар у меня. Я бросил в корзинку для мусора окурок, а бумага вспыхнула. Я хотел ее потушить, побежал за водой, а пока бегал...

— Где вы находитесь?

— Я? У соседей нахожусь. В соседней квартире. Которая направо. У меня телефон не работает...

— Назовите адрес!

— Чей?

— Ваш адрес назовите!

— Мой? Сейчас скажу. Сейчас вспомню... Я так разволновался. Я у соседей спрошу. Нет, вспомнил. Пр-та-тор-ты-я четы-два-се...

— Непонятно. Повторите еще раз, разборчиво.

— Пролетарская четыре, двадцать семь.

— Как давно начался пожар?

— Давно. Я точно не скажу. У меня часов не было. Сейчас программку посмотрю. Когда я окурок бросил, как раз сериал начинался...

Задание 3

Прочитайте информационное сообщение «Пожар на заводе серп и молот». Придумайте не менее трёх заголовков к нему. На основе полученной информации составьте диалоги от лица потерпевшего и диспетчера службы спасения, свидетеля происшествия и дознавателя пожарного надзора, прибывшего на место происшествия для исследования причин пожара.

Пожар на территории завода «Серп и молот» в Москве ликвидирован, никто не пострадал, сообщили РИА «Новости» в воскресенье в пресс-службе столичного управления МЧС.

Пожар начался в воскресенье днём по адресу Золоторожский вал, дом 11. На территории завода горела кровля одноэтажного производственного здания на площади 60 квадратных метров.

«В 15.10 пожар был полностью ликвидирован. Жертв и пострадавших нет», – сказал представитель ведомства.

Он добавил, что причины пожара будут устанавливаться дознавателями Госпожнадзора.

Ранее сообщалось, что на месте работали восемь пожарных расчётов.

Задание 4

Познакомьтесь с рассказом «Пожар» (рассказ-быль) Оксаны Студецкой, основанным на реальных событиях. Опишите последовательность событий в тексте. Какие ошибки были допущены жильцами? Что стало истинной причиной пожара? На основе полученной информации составьте информационное сообщение.

Парень выскочил во двор и бросился громко стучать в двери дома хозяйки, которая не сразу услышала стук, находясь в далекой от прихожей спальне и крепком сне. Молодой человек, догадавшись, что его стук никто не слышит, бросился кулаками громить окна, точно не зная, в каком именно спит хозяйка.

Наконец средних лет хозяйка, по имени Дуня, вскочила с постели, подбежала к окну с вопросом: «Что случилось?».

- Мы г..гг..о..РИМ! - кричал перепуганный жилец.

- Какой РИМ?! - не поняла Дуня, но пошла открывать входные двери.

- Баня горит! – наконец членораздельно произнес квартирант.

- Ой! Боже! Ой! Матинько! – кричала Дуня, бежавшая в одной сорочке за дом к бане. А огонь уже вырывался из окна парной, и его языки рвались все выше и выше.

Горел внутри уже второй этаж – сарай, где находилось много добра-хлама, сбрасываемого хозяевами, как ненужное, но, может, когда-либо пригодится

Анализ медиатекстов информационных сообщений играет важную роль в обучении информированию. Такой вид работы включает анализ причин происшествий, что позволяет выявить общие проблемы и разработать рекомендации (тексты инструкций и профилактических бесед) для их предотвращения. Так же отчёты инспекторов, содержащие подробное описание обстоятельств пожара, его последствий и предложенные меры, помогают обучать как специалистов этой области, так и широкую аудиторию, поскольку

данная информация зачастую становится основой для создания обучающих материалов и проведения профилактических мероприятий.

Анализ текстов инструктажей позволяет обучающимся прийти к выводу, что он имеет чёткую структуру и включает несколько ключевых элементов. В начале важно обозначить цель и задачи инструктажа, чтобы участники коммуникации имели представление о том, на чём должно быть сосредоточено их внимание. Затем следует основной этап, где излагается информация об определённых правилах, возможных рисках и способах их избежать. Заключительный этап посвящён закреплению полученных знаний через практические задания или контрольные вопросы. Исследования показывают, что грамотно составленные инструктажи позволяют снизить риск возникновения опасных ситуаций по вине человека, что подтверждает важность правильно составленного текста.

Ключевыми аспектами подготовки к профилактическим беседам являются тщательная проработка содержания, учёт специфики аудитории и использование наглядных материалов (инфографика, плакаты, видеоролики и др.). Эффективное выступление требует ясной структуры, включающей введение, основную часть и заключение, предполагает диалогическую активность (вопросы к слушателям с целью их вовлечения в обсуждение предложенной ситуации), доверительность тона, чёткую, понятную и ясную речь, обязательное включение реальных историй происшествий, благодаря которым возрастает доверие аудитории и создаются предпосылки для более глубокого и осознанного восприятия передаваемой информации.

Заключение

Таким образом, работа с медиатекстами в качестве учебного материала, представленного различными жанровыми формами, представляется эффективной и целесообразной, поскольку позволяют обучающимся более точно, правильно и чётко составлять собственные речевые произведения на основе наглядных источников информации. В процессе работы с медиатекстами обучающиеся учатся не только определять жанровую специфику

представленного материала, но и приёмам профессиональной коммуникации, усваивая специальную терминологию и устойчивые языковые конструкции специальности, использовать эффективные возможности коммуникации в конкретных речевых ситуациях и с учётом специфики конкретного жанра речи.

Литература

1. Бахтин М. М. (1979) Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 237–289.
2. Бурмакина Н.А. (2016) Моделирование медиатекстов [Электронный ресурс]/Н.А. Бурмакина, 1–28. Получено с <https://burmakinamodelirovanie-mediatekstov.pdf>.
3. Волинкина С. В. (2021) Речевой жанр экспертизы в аспекте коммуникативного целеполагания // *Жанры речи*, 4 (32), 275–284. Получено с <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2021-4-32-275-284>
4. Долинин К.А. (1999) Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // *Жанры речи: сб. науч. ст.* – Саратов. – Вып. 2, 7–13.
5. Кузьмина Н. А. (2011) Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. – Омск, 414.
6. Матюхина А. С. (2022) Форматы и жанры молодёжных медиа в образовательных организациях (видеонаправление) / А. С. Матюхина. — Текст: непосредственный // *Молодой ученый*, 22 (417), 247–250. Получено с <https://moluch.ru/archive/417/92537/>
7. Соловьёв И. В. (2014) О субъекте и объекте инфосферы // *Перспективы науки и образования*, 1, 51-55.



УДК 159.9

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ БАЗОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧАЮЩЕМСЯ СООБЩЕСТВЕ

Арницт Е.В.

заместитель директора по учебно-методической работе

МБОУ средняя общеобразовательная школа № 16

имени дважды Героя Советского Союза Кретьова С.И.»

г. Минусинск

arnztelena@rambler.ru

Цаплина О.В.

кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

tsaplinao@mgpu.ru

Аннотация. *Актуальность исследования обусловлена тем, что психологическое благополучие личности педагога недостаточно исследовалось как отдельная категория. В статье рассматривается психологическое благополучие как условие реализации психологических потребностей педагога в виде автономии, компетенции и связанности в процессе участия в работе профессиональных обучающихся сообществ с позиции позитивной психологии, концепций самодетерминации и событийного сообщества. В связи с этим, данная статья направлена на выявление взаимосвязи между уровнем удовлетворения базовых психологических потребностей (автономии, компетентности, связанности) и уровнем психологического благополучия*

педагогов в профессиональном обучающемся сообществе. Методы исследования включали методiku К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» в адаптации П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой, опросник «Спектр психологического здоровья» К. Киза, русский перевод «Шкалы удовлетворенности базовых потребностей на работе» Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина. Выборка исследования включала 50 педагогов двух школ городов Минусинска и Абана Красноярского края. В экспериментальную группу были включены 25 педагогов-участников профессионального обучающегося сообщества, в контрольную группу вошли 25 педагогов, не проходившие обучение в профессиональном обучающем сообществе.

Результаты исследования выявили уровень удовлетворения базовых психологических потребностей педагогов в экспериментальной группе, участвующих в работе профессионального обучающегося сообщества, выше, чем у педагогов, не включенных в сообщество. Члены профессиональных обучающихся сообществ имеют показатели реализации потребностей в связанности, автономии и компетентности выше, чем педагогические работники, не участвующие в деятельности профессионального обучающегося сообщества.

Ключевые слова: благополучие, психологическое благополучие, профессиональное обучающееся сообщество, базовые психологические потребности, позитивная психология

SATISFACTION OF BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AS A CONDITION FOR
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF TEACHERS IN A PROFESSIONAL
LEARNING COMMUNITY

Arnct E.V.

Deputy Director for educational and methodological work

*Municipal educational budgetary institution "Secondary school 16" named after
twice Hero of the Soviet Union S.I. Kretov*

Minusinsk

arnztelena@rambler.ru

Tsaplina O.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

of the Department of Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

tsaplinao@mgpu.ru

Annotation. *The relevance of the study is due to the fact that the psychological well-being of the teacher's personality has not been sufficiently studied as a separate category. The article examines psychological well-being as a condition for the realization of the psychological needs of a teacher in the form of autonomy, competence and connectedness in the process of participation in the work of professional learning communities from the standpoint of positive psychology, the concepts of self-determination and event community. In this regard, this article aims to identify the relationship between the level of satisfaction of basic psychological needs (autonomy, competence, connectedness) and the level of psychological well-being of teachers in the professional learning community. The research methods included the method of K. Riff "Scale of Psychological Well-Being" adapted by P. P. Fesenko, T. D. Shevelenkova, the questionnaire "Spectrum of Psychological Health" by K. Keyes, the Russian translation of the "Scale of Satisfaction of Basic Needs at Work" by D. A. Leontiev and E. N. Osin. The study sample included 50 teachers from two schools in the cities of Minusinsk and Aban in Krasnoyarsk Krai. The experimental group included 25 teachers who were members of the professional learning community, and the control group included 25 teachers who had not been trained in the professional learning community.*

The results of the study revealed that the level of satisfaction of basic psychological needs of teachers in the experimental group participating in the work of the professional learning community is higher than that of teachers not included in the community. Members of professional learning communities have higher levels of

satisfaction of needs for relatedness, autonomy, and competence than teachers who do not participate in the activities of a professional learning community.

Keywords: well-being, psychological well-being, professional learning community, basic psychological needs, positive psychology.

Введение

В период глобальных изменений, которые затрагивают сферу образования, к педагогу помимо высоких требований к преподавательской деятельности, предъявляются требования к развитию личностных качеств, способности к саморазвитию и самоуправлению, к метакогнитивному развитию личности (Савенков, Карпова, Поставнев, 2024). Ученик сегодня не испытывает дефицита в учебной информации, а вот примеры поведения, позитивного мышления в нестабильном, противоречивом мире способен дать ребенку именно учитель.

До сих пор психологическое благополучие личности педагога мало исследовалось как отдельная категория. В основном, в поле зрения исследователей попадало психологическое здоровье учителя, а именно, профессиональная деформация и личностные кризисы (Шаповал, Кузьменкова, 2017).

В Федеральных государственных образовательных стандартах регламентируется педагогам создавать такую среду, в которой удовлетворяются все базовые психологические потребности обучающихся, позволяющие им чувствовать себя комфортно, защищенно, т.е. быть вполне счастливыми. Не менее значимой, в связи с этим является проблема создания психологически комфортной среды для педагогов.

Постановка проблемы

В процессе анализа теории и практики очевидно выступает противоречие между объективными результатами опросов и исследований, демонстрирующих эмоциональное выгорание, психологическое неблагополучие, профессиональные деструкции в среде педагогических работников детских садов, школы, вузов (Савенков, Загидуллин, Савенкова, 2024) и отсутствием

интереса к психологическому здоровью педагогов со стороны администрации и органов управления образовательных организаций.

Феномен благополучия уже не одно десятилетие выступает предметом исследования позитивной психологии (Zewude et al., 2024). Можно выделить несколько подходов к определению данного конструкта. Часто благополучие трактуется как синоним счастья, но в связи с тем, что счастье воспринимается самим человеком как состояние недолговременное и субъективное, а благополучие – это более устойчивое и осознаваемое явление, то соотнести данные понятия как равнозначные невозможно (Collie, Martin, 2023). Для представителей Всемирной организации здравоохранения (Глобальная программа по обеспечению учета вопросов благополучия ..., 2022) благополучие представляется как отсутствие болезни и хороший уровень физического и ментального здоровья человека.

Отечественные исследователи проблемы психологического благополучия Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко, 2005) выделяют актуальное и идеальное благополучие. Актуальное характеризуется эмоциональной оценкой (удовлетворительной или неудовлетворительной) реализованности своей жизни, а идеальное благополучие выступает как сравнение своей жизни с образом желаемого.

Отечественный ученый С.А. Водяха (Водяха, 2013) отмечает, что психическое благополучие считается устойчивым состоянием, когда у человека превалирует осознанность, внутренняя мотивация, положительные эмоции и высокая степень вовлеченности в социальные взаимоотношения и жизнедеятельность.

Термин «психологическое благополучие» трактуется учеными по-разному, это зависит от концептуальных взглядов исследователя. В нашей работе мы рассматриваем данный феномен, опираясь на структуру психологического благополучия К. Рифф (Ryff, 1989), которая понимает под благополучием базовые субъективные конструкты, отражающие оценку и восприятие своего функционирования с точки зрения максимально возможного

уровня достижений человека.

Немаловажным теоретическим основанием для нашего исследования явилась концепция самодетерминации Э. Диси и Р. Райана (Deci, Ryan, 2002). В соответствии с ее положениями удовлетворение базовых потребностей индивида влияет на его оптимальное функционирование и психологическое благополучие. Ученые выделяют три базовые потребности: автономии, компетентности и связанности с другими людьми (Бонивелл, 2009; Леонтьев, 2000; Шевеленкова, Фесенко, 2005; Osin, Leontiev, 2008). Базовая потребность в автономии выражается в желании и способности личности осуществлять собственный выбор в жизни, понимать и принимать ответственность за свое решение, функционировать как архитектор личностного пути, субъект жизнедеятельности (Ryan et al., 2008), (Osin et al., 2013). Базовая потребность в компетентности представляется в уверенности в собственных силах и понимании успешности собственных решений и действий при социальном одобрении и признании. Потребность в связанности предполагает признание личности ближайшим обществом и ощущение социальной близости, создание доверительных надежных отношений (Wang et al., 2024).

Современные тенденции в изучении психологического благополучия разделяются на два подхода гедонистический и эвдемонистический. Гедонистический подход (К. Риф) рассматривает психологическое благополучие как получение телесного и эмоционального удовольствия. Эвдемонистический подход (Э. Диси и Р. Райан) предполагает осознание смысла жизнедеятельности, его реализация и духовное удовлетворение от возможности выбора, свободы воли и самоактуализации.

В качестве обобщающего взгляда на психологическое благополучие можно назвать то, как личность осознает себя с точки зрения своей деятельности и реализованности своих потенциальных возможностей. Общеизвестно влияние профессиональной деятельности педагога на психологическое благополучие учеников. Трансформация роли педагога из традиционного передатчика знаний к выполнению функций мотиватора, наставника, фасилитатора и консультанта в

современной образовательной парадигме предполагает наличие у преподавателя широкого набора компетенций, непосредственно связанных с его психоэмоциональным благополучием (Зеер, 2003; Джидарьян, Антонова, 2005; Савенков, 2023).

Психологическое благополучие учителя это слагаемое нескольких факторов, как личностных, так и социальных и профессиональных (Zewude, Hercz, 2024). В сфере педагогической деятельности много зависит от удовлетворенности учителем своей профессиональной деятельностью – ее процессом и результатом. И здесь опять первоочередными становятся потребности в автономии, компетентности и связанности.

На наш взгляд обеспечить эффективный учет данных потребностей возможно с помощью организации и постоянного функционирования в школе профессиональных обучающихся сообществ. Участники таких сообществ действуют в атмосфере доверия и принятия, объединены общими целями, видением смыслов, внутренней мотивацией, способны решать общие проблемы и создавать среду, генерирующую психологическое благополучие ее участников.

Основными предикторами психологического благополучия личности можно назвать наличие эмоционально значимых социальных отношений, т.е. отсутствие чувства одиночества. Также прогностическим фактором можно назвать самореализацию, достижение человеком поставленной цели. Для психологического благополучия важно духовное саморазвитие, которое предполагает осознание смысла жизни, высоких идеалов, включенность в культурную жизнь общества, вера в себя и любовь.

Идея профессиональных обучающихся сообществ для России не нова. Давно существует практика организации методических объединений педагогов, работающих над проблемами реализации методик преподавания отдельных дисциплин и над множеством других практико-ориентированных задач дидактики. Эффективна практика создания рабочих и творческих групп, чаще всего представляющих временные коллективы для решения насущного, краткосрочного вопроса (Машарова, 2023).

Основным отличием профессионального обучающегося сообщества является то, что оно создается на основе общности интересов и для решения профессиональных задач, включает в свой коллектив представителей разных предметных учебных или научных областей, с разным уровнем знаний и компетентностей. Основой и условием жизнедеятельности такого сообщества является взаимодействие, командное обучение, наработка практик и системная рефлексия (Серафимович, Тихомирова, 2022). Это сообщество обмена знаниями с целью повышения профессиональной компетентности учителя работает на основе концепции событийного сообщества. Общность дает человеку ценностно-смысловую основу, ощущение собственной полезности, разделенные интересы, получение обратной связи, позитивной эмоциональной реакции, все это повышает психологическое благополучие (Маркова, Иоффе, Бычкова, 2021). Профессиональное обучающееся сообщество придерживается следующих принципов: командности, открытости, вовлеченности, целеустремленности. Педагогическая квалификация учителя – не самоцель, главное следствие участия педагога в профессиональном обучающем сообществе – это повышение образовательных результатов учеников (Ведерникова, Дрягилева, Русских, 2022). Все цели такого сообщества направлены на улучшение результатов обучения.

В педагогической среде под профессиональным сообществом педагогов понимается динамический неформальный самоорганизующийся коллектив педагогов, объединенный общей целью, призванный решать определенные задачи образовательной организации и самих членов объединения.

Цель исследования

Нами было проведено исследование с целью выявить взаимосвязь между уровнем удовлетворения базовых психологических потребностей (автономии, компетентности, связанности) и уровнем психологического благополучия педагогов в профессиональном обучающемся сообществе.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что удовлетворение базовых психологических потребностей в профессиональном обучающемся

сообществе является условием психологического благополучия педагогов.

Основные задачи исследования:

1. Выявить уровень психологического благополучия и базовых психологических потребностей педагогических работников.
2. На основании анализа установить связь между уровнем психологического благополучия и степенью удовлетворенности базовых психологических потребностей педагогов, участвующих и не участвующих в работе профессионального обучающегося сообщества.

Экспериментальной базой стали две школы городов Минусинска и Абана Красноярского края. Педагоги Минусинской школы, принимающие участие в деятельности профессионального обучающегося сообщества (n=15), педагоги этой же школы, не входящие в состав профессионального обучающегося сообщества (n=15). Педагоги Абанской школы, принимающие участие в деятельности профессионального обучающегося сообщества (n=10), педагоги этой же школы, не входящие в состав профессионального обучающегося сообщества (n=10).

В экспериментальную группу были включены педагоги-участники профессионального обучающегося сообщества в рамках Программы по развитию личностного потенциала, всего 25 человек. Следует отметить, что содержание данной программы разработано Благотворительным фондом «Вклад в будущее» в сотрудничестве с Лабораторией развития личностного потенциала ГАУО ВО МГПУ и совместно с Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. В контрольную группу вошли педагоги, не проходившие обучение в профессиональном обучающем сообществе, всего 25 человек. Общее количество испытуемых составило 50 человек.

Методы исследования

Методики исследования были подобраны в соответствии с изучаемыми параметрами: для изучения психологического благополучия, его динамики использована методика К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» в

адаптации П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой (Шевеленкова, Фесенко, 2005), а также опросник «Спектр психологического здоровья» К. Киза (Осин, Леонтьев, 2020). Для диагностики степени удовлетворения базовых психологических потребностей педагогов был использован русский перевод «Шкалы удовлетворенности базовых потребностей на работе» Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина (Осин, Сучков, Гордеева, Иванова, 2015).

Результаты исследования

Изучение уровня психологического благополучия педагогов по результатам опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф показало, что общий уровень благополучия в экспериментальной группе педагогов профессионального обучающегося сообщества преимущественно высокий, отмечается наличие низкого уровня психологического благополучия всего лишь у 4% педагогов. В контрольной группе педагогов, не включенных в деятельность сообщества, зафиксирован преимущественно средний уровень психологического благополучия – 80%, у 12% педагогов отмечается высокий уровень и у 8% – низкий уровень психологического благополучия (рис. 1).

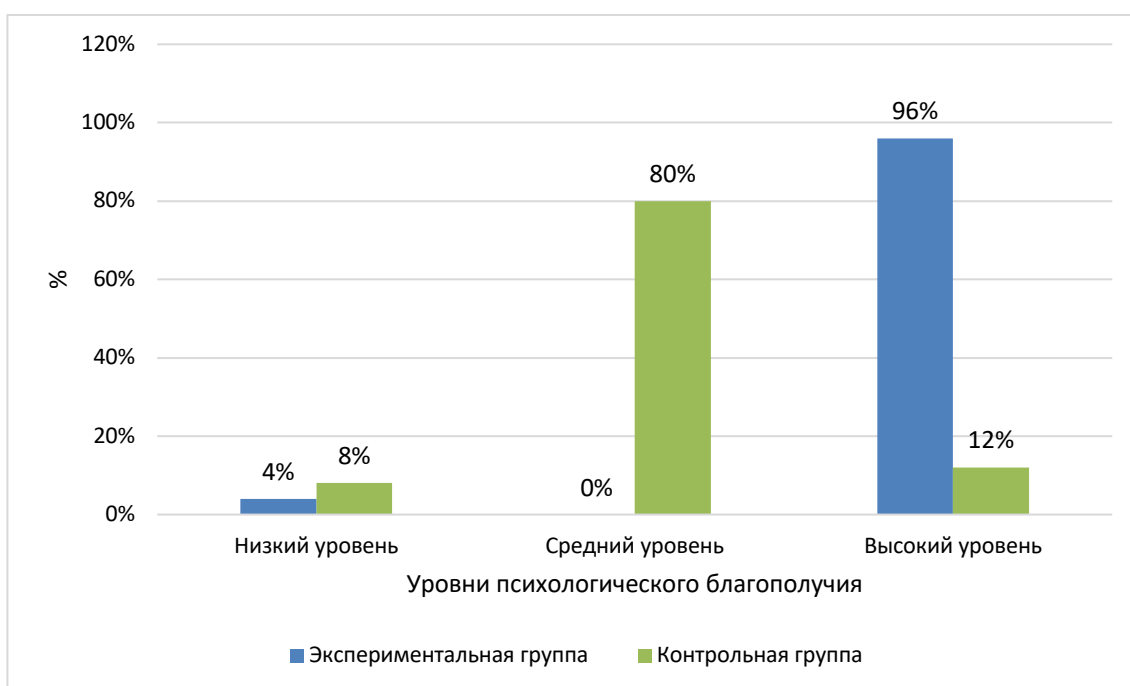


Рисунок 1 – Общий уровень психологического благополучия педагогов («Шкала психологического благополучия» К. Рифф)

Сравнивая показатели по отдельным компонентам методики (рис. 2),

можно сказать, что по показателю отношения с окружающими педагоги контрольной группы имеют средние результаты, а 30% не достигают среднего уровня.



Рисунок 2 – Сравнение показателей психологического благополучия педагогов по отдельным компонентам («Шкалы психологического благополучия» К. Рифф)

Это связано с тем, что педагоги ограничены пространством собственного кабинета и узким кругом общения. В условия качественной профессиональной коммуникации педагоги данной группы попадают редко и стихийно. Поэтому фрустрация потребности в связанности и выстраивании доверительных отношений с окружающими и способности к проявлению эмпатии по отношению к коллегам вполне объяснима. В группе педагогов профессионального обучающегося сообщества показатель отношения с окружающими достигает среднего уровня у большинства педагогов. Высокий уровень отмечен у 28%, низкий – у 12%. Это может объясняться тем, что в профессиональном обучающемся сообществе коммуникация между педагогами выстраивается на принципах общей договоренности, они имеют возможности для качественного профессионального общения. Тем самым в профессиональном обучающемся сообществе создаются условия для

выстраивания доверительных отношений с окружающими, к проявлению эмпатии.

Показатели компонента «управление средой» (компетентность) в контрольной группе педагогов находятся в зоне низких – 43% и средних значений – 45%. В этой группе педагоги не имеют возможности улучшать или изменять условия своей профессиональной жизни в полной мере. Решение проблемных профессиональных ситуаций вызывают трудности. Педагоги редко берут на себя ответственность и принимают решения самостоятельно. В экспериментальной группе показатель «управление средой» – один из самых высоких. Большая часть педагогов 54% имеют средний уровень, 45% – высокий. Члены сообщества поддерживают проявление компетентности и мастерства коллег, это значит фактически создаются условия, где удовлетворяются потребности в компетентности членов профессионального сообщества.

Показатели компонента «личностный рост» в контрольной группе имеют преимущественно средние 58% и низкие 34% значения. Это может объясняться отсутствием мотивации приобретать новые знания или ощущением неспособность к овладению новыми навыками. Педагоги не проявляют интереса к профессиональным достижениям коллег. Чаще всего они отклоняются от предложений по участию в конкурсах. В этой группе практически отсутствует инициатива профессионального развития. Любое введение инноваций у многих педагогов вызывает внутренний протест. Показатели компонента «личностный рост» в группе педагогов профессионального обучающегося сообщества имеют преимущественно средние – 59% и высокие – 28% значения. Специфика деятельности профессионального сообщества направлена на формирование нового опыта совместного решения профессиональных проблем педагогов. Находясь среди единомышленников, каждый педагог имеет возможность не только делать собственный профессиональный вклад в решение проблемы, но и отслеживать свой профессиональный рост. В сообществе происходит непрерывный обмен идеями, практиками, совместное планирование, организация мероприятий от цели до результата. Это дает членам сообщества

понимание эффективности и непрерывного развития своего потенциала.

Таким образом, результаты изучения психологического благополучия личности в экспериментальной и контрольной группах показали, что у педагогов, участвующих в работе профессионального обучающегося сообщества, структура психологического благополучия отличается равномерностью с преобладанием средних и высоких значений как по отдельным компонентам, так и в целом. Для педагогов контрольной группы, не участвующих в деятельности сообщества, по параметрам отношения с окружающими, цели в жизни и личностный рост наблюдается преобладание средних и низких значений и средний уровень психологического благополучия группы в целом.

Для статистической проверки значимости различий в структуре психологического благополучия по Шкале психологического благополучия К. Рифф был использован непараметрический критерий U-Манна-Уитни, который показал, что данный критерий равен 8.5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 17, т.к. $8,5 \leq 17$, следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$).

Оценка позитивного психического здоровья педагогов профессионального обучающегося сообщества и контрольной группы был определен при помощи опросника «Спектр психологического здоровья» К. Киза (рис. 3).



Рисунок 3 – Сравнение показателей позитивного психического здоровья педагогов по отдельным компонентам («Спектр психологического здоровья» К. Киза)

Из шести уровней градации психологического благополучия были зафиксированы четыре. Для группы педагогов профессионального обучающегося сообщества распределение уровней следующее: 60% педагогов имеют уровень психологического благополучия существенно выше среднего уровня, 32% - несколько выше среднего уровня, 8% - несколько ниже среднего уровня. Значения очень высокого и очень низкого уровней, а также существенно ниже среднего уровня не зафиксировано. Для контрольной группы педагогов, не включенных в деятельность сообщества, выявлены следующие распределения: 24% педагогов имеют уровень психологического благополучия существенно выше среднего, 60% - несколько выше среднего, 12% - несколько ниже среднего уровня, 4% - существенно ниже среднего уровня. Значений очень высокого и очень низкого уровней не зафиксировано.

Для статистической проверки значимости различий в показателях позитивного психического здоровья педагогов по методике «Спектр психологического здоровья» у двух групп, в зависимости от принадлежности к профессиональному обучающемуся сообществу, был использован

непараметрический критерий U-Манна-Уитни (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни показателей позитивного психического здоровья педагогов по отдельным компонентам («Спектр психологического здоровья» К. Киза)

№ п/п	Экспериментальная группа	Ранг 1	Контрольная группа	Ранг 2
1	40	10,0	49	31,5
2	53	37,0	41	12,5
3	57	42,0	47	26,5
4	32	4,0	28	3,0
5	47	26,5	45	23,0
6	47	26,5	48	29,0
7	44	20,0	49	31,5
8	53	37,0	52	35,0
9	41	12,5	36	7,0
10	27	2,0	54	39,0
11	44	20,0	49	31,5
12	43	18,0	20	1,0
13	59	47,0	42	16,0
14	53	37,0	42	16,0
15	47	26,5	55	40,0
16	62	50,0	45	23,0
17	57	42,0	41	12,5
18	58	44,0	41	12,5
19	59	47,0	33	5,0
20	59	47,0	39	9,0
21	59	47,0	35	6,0
22	49	31,5	42	16,0
23	51	34,0	45	23,0
24	59	47,0	44	20,0
25	57	42,0	38	8,0
Суммы:		797,5		477,5

Результат: $U_{ЭМП} = 152,5$. Критические значения: при $p \leq 0,01$ $U_{Кр} = 192$, а при

$p \leq 0,05$ $U_{кр} = 227$.

Таким образом, полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (152,5) находится в зоне значимости, и отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Итак, сделан вывод, что различия эмоционального благополучия, социального и общего благополучия по группам достоверны.

Рассмотрим каждый показатель отдельно: эмоционального, социального и психологического благополучия, полученные при проведении данного опроса (рис.4). Следует указать, что в группе педагогов профессионального обучающегося сообщества данные показатели выше, но нельзя не отметить тот факт, что показатели контрольной группы находятся в пределах нормативных значений.

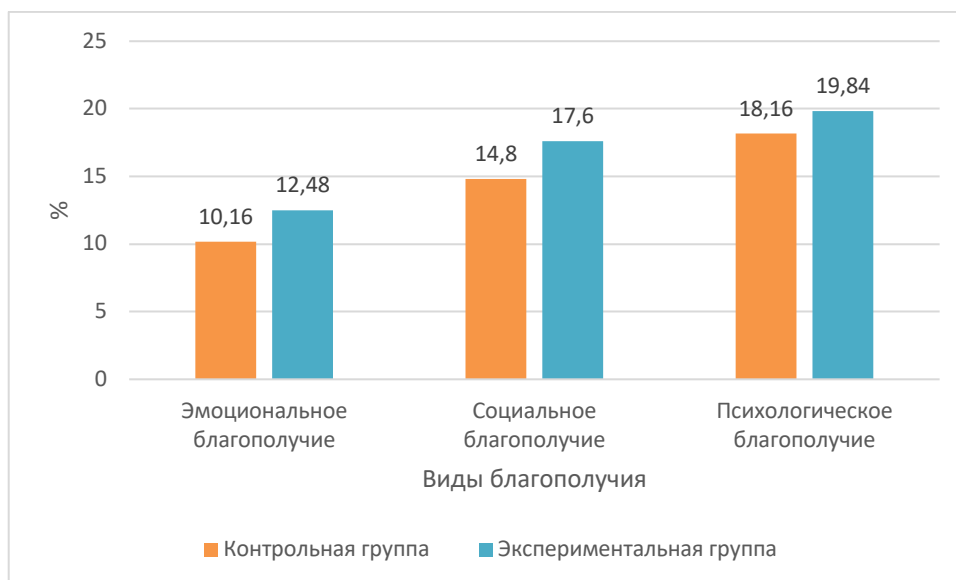


Рисунок 4 – Оценка позитивного психического здоровья педагогов («Спектр психологического здоровья» К. Киза)

Для определения уровня удовлетворения базовых психологических потребностей педагогов профессионального обучающегося сообщества и контрольной группы использовались «Шкалы удовлетворенности базовых потребностей на работе» в переводе Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина.

Рассмотрим общие показатели удовлетворенности базовых психологических потребностей в группе педагогов профессионального обучающегося сообщества. Потребность в связанности в экспериментальной группе – 5,7 баллов, в контрольной – 4,8; потребность в компетентности в

экспериментальной группе – 5,7 баллов, в контрольной – 5 баллов; потребность в связанности в экспериментальной группе – 6,1 балл, в контрольной группе – 5,3 балла (рис. 5). На основании результатов можно сделать вывод, что уровень удовлетворения базовых психологических потребностей выше в профессиональном обучающемся сообществе, уровень удовлетворения базовых психологических потребностей в контрольной группе педагогов находится в пределах средних показателей.

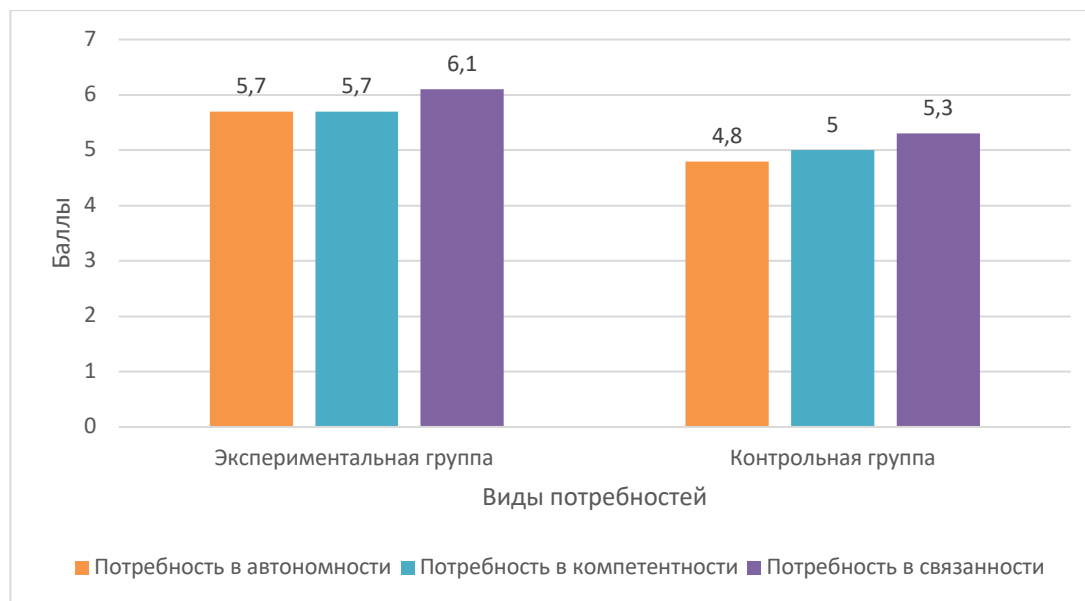


Рисунок 5 – Показатели уровня удовлетворения базовых потребностей («Шкала удовлетворенности базовых потребностей на работе» Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина)

Удовлетворение базовой потребности в автономии педагогами профессионального обучающегося сообщества – 5,7 баллов, может означать, что у членов группы выше стремление самостоятельно контролировать собственные действия и поведение. Также удовлетворенность данной потребности свидетельствует о том, что человек ощущает себя субъектом собственной деятельности, ее инициатором. Проявление данных характеристик свойственно педагогам и из контрольной группы – 4,8 баллов, но различия возможны, например, в силе и частоте проявления. Можно сказать, что педагоги профессионального обучающегося сообщества чаще удовлетворяют потребности в компетентности благодаря специфике сообщества, которая

поддерживает инициативность, самостоятельность выбора, а также подталкивает педагогов к проявлению субъектности.

Показатель удовлетворения потребности в компетентности членов профессионального обучающегося сообщества – 5,7 баллов свидетельствует, на наш взгляд о том, что для респондентов характерно стремление чувствовать себя эффективным деятелем, который способен справляться с задачами разного уровня сложности. Удовлетворение данной потребности приводит к ощущению мастерства и собственной профессиональной значимости. И наоборот, более низкие показатели у контрольной группы – 5 баллов, могут говорить о том, что потребность в компетентности удовлетворяется не у всех членов группы, а также не в полной мере.

Показатели удовлетворения потребности в связанности у педагогов профессионального обучающегося сообщества – 6,1 балла, а у педагогов контрольной группы среднее значение – 5,3 балла, что гораздо ниже. Удовлетворение этой потребности в профессиональном обучающемся сообществе проявляется в выстраивании качественных человеческих отношений, в стремлении к взаимодействию и оказанию поддержки. Это стремление выражается в желании быть частью группы, заботиться о других и проявлять заботу.

Для статистической проверки значимости различий в показателях уровня удовлетворения базовых потребностей по Шкале удовлетворенности базовых потребностей у двух групп, в зависимости от принадлежности к профессиональному обучающемуся сообществу, был использован непараметрический критерий U-Манна-Уитни (таблицы 2, 3, 4).

Таблица 2 – Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни показателей уровня удовлетворения базовых потребностей (потребность в автономии)

№ п/п	Экспериментальная группа	Ранг 1	Контрольная группа	Ранг 2
1	4,8	28,0	4,6	9,5
2	5,1	46,5	4,9	35,5
3	5,2	49,0	5	42,5
4	5,2	49,0	5	42,5

5	4,9	35,5	4,7	19,0
6	4,6	9,5	4,4	1,5
7	4,9	35,5	4,7	19,0
8	4,8	28,0	4,6	9,5
9	4,7	19,0	4,7	19,0
10	4,7	19,0	4,7	19,0
11	5,1	46,5	4,8	28,0
12	5	42,5	4,8	28,0
13	5,2	49,0	5	42,5
14	4,6	9,5	4,6	9,5
15	4,7	19,0	4,4	1,5
16	4,6	9,5	4,5	4,0
17	4,9	35,5	4,6	9,5
18	4,9	35,5	4,9	35,5
19	5	42,5	4,7	19,0
20	5	42,5	4,8	28,0
21	4,7	19,0	4,5	4,0
22	4,7	19,0	4,5	4,0
23	4,9	35,5	4,7	19,0
24	4,9	35,5	4,8	28,0
25	4,8	28,0	4,6	9,5
Суммы:		788,0		487,0

Результат: $U_{Эмп} = 162$. Критические значения: при $p \leq 0,01$ $U_{Кр} = 192$, а при $p \leq 0,05$ $U_{Кр} = 227$. Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп}$ (162) находится в зоне значимости и различия полученных оценок в удовлетворении потребности в автономии по группам достоверны.

Таблица 3 – Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни показателей уровня удовлетворения базовых потребностей (потребность в компетентности)

№ п/п	Экспериментальная группа	Ранг 1	Контрольная группа	Ранг 2
1	40	10,0	49	31,5
2	53	37,0	41	12,5
3	57	42,0	47	26,5
4	32	4,0	28	3,0
5	47	26,5	45	23,0
6	47	26,5	48	29,0
7	44	20,0	49	31,5
8	53	37,0	52	35,0
9	41	12,5	36	7,0
10	27	2,0	54	39,0

11	44	20,0	49	31,5
12	43	18,0	20	1,0
13	59	47,0	42	16,0
14	53	37,0	42	16,0
15	47	26,5	55	40,0
16	62	50,0	45	23,0
17	57	42,0	41	12,5
18	58	44,0	41	12,5
19	59	47,0	33	5,0
20	59	47,0	39	9,0
21	59	47,0	35	6,0
22	49	31,5	42	16,0
23	51	34,0	45	23,0
24	59	47,0	44	20,0
25	57	42,0	38	8,0
Суммы:		797,5		477,5

Результат: $U_{эмп} = 152,5$. Критические значения: при $p \leq 0,01$ $U_{кр} = 192$, а при $p \leq 0,05$ $U_{кр} = 227$. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (152,5) находится в зоне значимости и различия полученных оценок в удовлетворении потребности в компетентности по группам достоверны.

Таблица 4 – Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни показателей уровня удовлетворения базовых потребностей (потребность в связанности)

№ п/п	Экспериментальная группа	Ранг 1	Контрольная группа	Ранг 2
1	4,6	10,5	4,6	10,5
2	4,9	29,0	4,7	16,0
3	5,1	45,5	4,9	29,0
4	5,2	49,5	5	38,5
5	5	38,5	4,8	21,5
6	4,9	29,0	4,7	16,0
7	4,5	7,5	4,3	1,5
8	4,7	16,0	4,4	4,5
9	4,6	10,5	4,4	4,5
10	5,1	45,5	5	38,5
11	5,2	49,5	5	38,5
12	4,5	7,5	4,3	1,5

13	4,9	29,0	4,7	16,0
14	4,9	29,0	4,7	16,0
15	4,8	21,5	4,7	16,0
16	4,9	29,0	4,8	21,5
17	5,1	45,5	5,1	45,5
18	5	38,5	5	38,5
19	4,9	29,0	4,6	10,5
20	4,9	29,0	4,9	29,0
21	4,8	21,5	4,4	4,5
22	4,9	29,0	4,7	16,0
23	4,9	29,0	4,4	4,5
24	5	38,5	5	38,5
25	5,1	45,5	5,1	45,5
Суммы:		752,5		522,5

Результат: $U_{эмп} = 197,5$. Критические значения: при $p \leq 0,01$ $U_{кр} = 192$, а при $p \leq 0,05$ $U_{кр} = 227$. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (197,5) находится в зоне неопределенности. Поскольку $U_{эмп}$ достаточно мала, то наиболее вероятно, что различия полученных оценок в удовлетворении потребности в связанности по экспериментальной и контрольной группам в целом могут быть достоверны.

Таким образом, результаты сравнительного анализа двух групп по опроснику «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф и их интерпретация позволяют утверждать, что в профессиональном обучающемся сообществе педагоги более удовлетворены собой, результатами собственной профессиональной деятельности, позитивно воспринимают себя и свое прошлое, демонстрируют более высокий уровень эмпатии, формируют и поддерживают взаимоотношения, основанные на доверии и сотрудничестве. Члены профессионального обучающегося сообщества выказывают способность к построению траектории профессиональной развития, демонстрируя свои сильные качества, как самостоятельность, целеустремленность и осмысленность жизни и целей. У педагогов профессиональных обучающихся сообществ выше

уровень психологического благополучия и удовлетворенности профессиональной жизнью.

Изучение уровня позитивного психического здоровья при помощи опросника К. Киза выявило различия у педагогов экспериментальной и контрольной группы. Общий уровень позитивного психического здоровья выше в группе педагогов профессионального обучающегося сообщества. Данные исследования подтверждают показатели, полученные с помощью методики К. Рифф.

Анализ результатов «Шкал удовлетворенности базовых потребностей на работе» Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина у педагогов профессионального обучающегося сообщества и контрольной группы показал, что в сообществе уровень удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности выше, чем в контрольной группе. Согласно концепции самодетерминации, удовлетворение одной или двух базовых потребностей, при неудовлетворенности одной базовой потребности ведет к отсутствию выраженности психологического благополучия и психологического здоровья индивида в целом. В нашем случае как в экспериментальной, так и в контрольной группах, все три базовые потребности педагогов удовлетворены, что позволяет прийти к выводу о достаточном уровне психологического благополучия в обеих группах, но уровень психологического благополучия педагогов, состоящих в профессиональном обучающемся сообществе, соответствует высокому.

Заключение

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о значимости удовлетворения базовых потребностей для психологического благополучия у педагогов образовательных учреждений. Результаты анализа исследования также свидетельствуют о связи между уровнем удовлетворения базовых психологических потребностей и уровнем психологического благополучия педагогов.

Профессиональные обучающиеся сообщества сегодня являются не просто одной из инновационных форм профессионального взаимодействия педагогов, но и новой культурой профессионального взаимодействия, которая позволяет удовлетворять важные для педагога потребности (Богданова, Арнцт, 2023).

Так для поддержания потребности в компетентности педагогов стоит привлекать к совместному проектированию деятельности организации, к принятию решений, к наставничеству и представлению интересов образовательной организации на разных уровнях. С педагогами необходимо советоваться, прислушиваться к их мнению. В таком случае педагоги чувствуют себя значимыми и разделяют ответственность за результат с управленческой командой.

Для поддержания потребности в автономии педагогам предоставляется полная свобода выбора способов действия. Педагоги могут выбирать форматы и методы работы, пробовать новые технологии, инициировать изменения в пространстве класса и школы. Они могут свободно озвучивать свои запросы на программы повышения квалификации и развивающие тренинги. Управленческая команда должна оказывать поддержку инициативе педагогов в их свободном выборе и предоставлять любые возможности для творчества и развития. Для поддержания потребности в связанности управленческая команда проводит политику открытости и регулярно информирует коллектив о смыслах, целях и результатах всего, что происходит или планируется в организации. Важным аспектом стабильности является культура развивающей обратной связи от всех участников образовательных отношений друг другу. Потребность в связанности реализуется управленческой командой через различные формы неформального общения, возникновение атмосферных традиций благодарности и признания вклада каждого педагога в общий результат.

В образовательной организации, которая заботится о создании условий для психологического благополучия сотрудников, педагоги свободны и активны. Они вовлечены в деятельность, самостоятельны и инициативны. Они не боятся ошибаться и разделяют ответственность за образовательные результаты с

управленческой командой. Они становятся единомышленниками и помощниками управленческой команды, легко озвучивают свои запросы на развитие.

Представляется целесообразным продолжить исследование феномена психологического благополучия в диаде «педагог-ученик». Анализ эмпирических данных, касающихся вопросов благополучия как педагогических работников, так и учащихся, может способствовать формированию образовательной среды в рамках конкретной образовательной организации, в которой психологическое благополучие будет не просто одним из индикаторов успешности всех участников образовательных отношений, а новым образовательным результатом.

Литература

1. Богданова, О.В., Арнцт, Е.В. (2023) Развитие профессиональной субъектности как ориентир для обновления процесса методического сопровождения в ОО. *Красноярское образование: вектор развития*. № 1(6). 93–96.
2. Бонивелл, И. (2009). *Ключи к благополучию: Что может позитивная психология*. Москва: Время.
3. Ведерникова, Н.В., Дрягилева, Е.С., Русских, Т.В. (2022) Профессиональные сообщества и их роль в профессиональном росте педагога. *Персонализированное образование: теория и практика: Сборник материалов III научно-практической конференции*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 160-164.
4. Водяха, С.А. (2013) Предикторы психологического благополучия студентов. *Педагогическое образование в России*. № 1. 70–74.
5. *Глобальная программа по обеспечению учета вопросов благополучия в общественном здравоохранении на основе концепции укрепления здоровья населения* (2022). Доклад о Целях в области устойчивого развития, ООН. Получено с <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/health->

[promotion/russian_framework4wellbeing_05092023.pdf?sfvrsn=c602e78f_29&download=true](https://www.researchgate.net/publication/368444442/promotion/russian_framework4wellbeing_05092023.pdf?sfvrsn=c602e78f_29&download=true)

6. Джидарьян, И.А., Антонова, Е.В. (2005) Проблемы общей удовлетворённости жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование. *Сознание личности в кризисном обществе*. Москва: Ин-тут психологии РАН, 76–94.

7. Зеер, Э.Ф. (2003) Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход. *Образование и наука*, №5, 79-90.

8. Маркова, В.К., Иоффе, А.Н., Бычкова, Л.В. (2021) Проблемно-ориентированные и коммуникационные обучающиеся сообщества педагогов (по материалам отечественных и зарубежных исследований). *Мир науки. Педагогика и психология*. Т. 9, №. 2, 7.

9. Машарова, Т.В. (2023) Развитие кадрового потенциала в образовании посредством совершенствования института наставничества. *Hominum*. №2. Получено с http://95.165.172.6:85/hominum/wp-content/uploads/2023/06/Masharova-T_V_RAZVITIYE-KADROVOGO-POTENTIALA-V-OBRAZOVANII-POSREDSTVAM-SOVERSHENSTVOVANIYA-INSTITUTA-NA-STAVNICHESTVA.pdf

10. Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. (2020) Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. №1. Получено с <https://monitoringjournal.ru/index.php/monitoring/article/view/959>. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>

11. Осин, Е.Н., Сучков, Д.Д., Гордеева, Т.О., Иванова, Т.Ю. (2015) Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации субъективного благополучия у российских сотрудников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. № 4, 103-121.

12. Савенков, А.И. (2023) Педагог как цифровой дизайнер образовательных программ: новые возможности и технологии. *Hominum*, №2.

Получено с http://95.165.172.6:85/hominum/wp-content/uploads/2023/06/Savenkov-A_I_-PEDAGOG-KAK-TSIFROVOY-DIZAYNER-OBRAZOVATELNYKH-PROGRAMM-NOVYYE-VOZMOZHNOСТИ-I-TEKHNOLOGII.pdf

13. Савенков, А.И., Загидуллин Р.Р., Савенкова Т.Д. (2024) Объективное и стигматизированное восприятие педагогами проблем собственной профессиональной деятельности. *Педагогика*. Т. 88, № 3. 93-102.

14. Савенков, А.И., Карпова, С.И., Поставнев, В.М. и др. (2024) *Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде*. Москва: Издательство «Перо».

15. Серафимович, И.В., Тихомирова, О.В. (2022) *Горизонтальное обучение педагогов в профессиональных обучающихся сообществах*. Ярославль: Издательский центр ГАУ ДПО ЯО ИРО.

16. Шаповал, И.А., Кузьменкова, О.В. (2017) *Психологическое здоровье учителя: проблемы, ресурсы, риски*: монография. М.: ФЛИНТА.

17. Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, П.П. (2005) Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. № 3. 95–129.

18. Collie R. J., Martin A. J. (2023) Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. *Teaching and Teacher Education*, Volume 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>

19. Deci, E. L., Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

20. Osin E. N., Ivanova, T. Y., Gordeeva, T. O. (2013). Autonomous and controlled professional motivation predicts subjective well-being in Russian employees. *Organizational Psychology – Russia (e-journal)*, 3(1), 8–29.

21. Osin E. N., Leontiev, D. A. (2008). Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspressotsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Aprobation of Russian versions of express-evaluation scales of subjective well-being]. Materialy III Vserossiiskogo Sotsiologicheskogo Kongressa [Proceedings of the III All-Russian Sociological Congress]. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of

Sciences / Russian Society of Sociologists. Получено с <https://publications.hse.ru/chapters/78753840>

22. Ryan, R. M. Huta, V., Deci, E. L. (2008) Living Well: A Self-Determination Theory Perspective On Eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*. № 9. 139–170.

23. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

24. Wang, B., Jia, L. Wang, Y. (2024) The serial mediation model of sense of community and subjective well-being among Chinese older adults: the role of prosocial behavior and meaning in life. *Curr Psychol*, 43, 17310–17319. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05708-z>

25. Zewude G., Hercz M. (2024). Does work task motivation mediate the relationship between psychological capital and teacher well-being? *Psihologija*, Volume 57 (2), 129-153, <https://doi.org/10.2298/PSI220314020Z>

26. Zewude, G. T., Mesfin, Y., Sadouki, F., Ayele, A. G., Goraw, S., Segon, T., Hercz, M. (2024) A serial mediation model of Big 5 personality traits, emotional intelligence, and psychological capital as predictors of teachers' professional well-being. *Acta Psychologica*, Volume 250, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104500>



УДК 371

РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Баянова Л.Ф.

*Профессор, доктор психологических наук, научный сотрудник лаборатории
психологии детства и цифровой социализации*

*ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных
исследований»*

г. Москва

balan7@yandex.ru

Аннотация. Исследование направлено на изучение роли культуры в формировании пространственного мышления у детей дошкольного возраста. В условиях глобализации и миграции понимание кросс-культурных различий приобретает особую значимость. Анализируется влияние культурных факторов на когнитивное развитие, что важно для разработки эффективных образовательных программ, учитывающих индивидуальные потребности детей из разных этнических и социальных групп. Пространственное мышление рассматривается как ключевая составляющая когнитивного развития, включающая восприятие, интерпретацию и манипуляцию пространственными отношениями. Отечественная наука выделяет несколько направлений развития пространственного мышления через музыкальные, художественно-эстетические занятия и работу с текстами художественной литературы. Концепция культурной конгруэнтности подчеркивает связь пространственного мышления с культурными нормами и практиками. Примеры исследований показывают различия в восприятии и использовании пространства детьми из разных культур, отражающие акцент на индивидуализме или коллективизме.

Кроме того, исследование рассматривает вопрос о том, как культурная

среда влияет на восприятие базовых геометрических фигур и пространственной симметрии. Обнаружены различия в предпочтениях детей из стран с разными культурными традициями — например, восточноазиатские дети чаще акцентируют внимание на гармонии и симметрии, тогда как западные склонны фокусироваться на отдельных элементах. Это свидетельствует о глубоком влиянии культурных ценностей на когнитивные процессы. Результаты работы помогут адаптировать образовательные методики под конкретные социокультурные условия, способствуя развитию у детей необходимых пространственных навыков.

Ключевые слова: дошкольники, познавательное развитие, пространственное мышление, культура, культурная конгруэнтность, образование в разных странах, традиции.

THE ROLE OF CULTURE IN THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN

Bayanova L. F.

Professor, Dr. Sci. (Psychol.),

*Research Associate of the Laboratory of Psychology of Childhood and Digital
Socialization Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary*

Research

Moscow

balan7@yandex.ru

Annotation. *The study aims to examine the role of culture in the formation of spatial thinking in preschool children. In the context of globalization and migration, understanding cross-cultural differences is of particular importance. The influence of cultural factors on cognitive development is analyzed, which is important for the development of effective educational programs that take into account the individual needs of children from different ethnic and social groups. Spatial thinking is considered as a key component of cognitive development, including the perception, interpretation and manipulation of spatial relationships. Domestic science identifies*

several areas of development of spatial thinking through musical, artistic and aesthetic classes and work with fiction texts. The concept of cultural congruence emphasizes the connection of spatial thinking with cultural norms and practices. Research examples show differences in the perception and use of space by children from different cultures, reflecting an emphasis on individualism or collectivism. In addition, the study considers how the cultural environment affects the perception of basic geometric shapes and spatial symmetry. Differences in preferences of children from countries with different cultural traditions were found — for example, East Asian children are more likely to focus on harmony and symmetry, while Western children tend to focus on individual elements. This indicates a profound influence of cultural values on cognitive processes. The results of the work will help to adapt educational methods to specific socio-cultural conditions, promoting the development of necessary spatial skills in children.

Keywords: *preschoolers, cognitive development, spatial thinking, culture, cultural congruence, education in different countries, traditions.*

Введение

Пространственное мышление является одной из ключевых составляющих когнитивного развития ребенка. Оно играет важную роль в восприятии окружающего мира, взаимодействии с предметами и ориентации в пространстве. Пространственная осведомленность развивается постепенно, начиная с раннего детства, и оказывает значительное влияние на дальнейшее интеллектуальное развитие ребенка. Однако пространственное восприятие и понимание различается в зависимости от культурных особенностей общества, в котором растет ребенок. В данной статье мы рассмотрим особенности формирования пространственного мышления у детей дошкольного возраста в различных культурах, а также проанализируем влияние культурного контекста на этот процесс.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью глубокого понимания роли культуры в формировании пространственного

мышления у детей. В современном мире, характеризующемся глобализацией и миграционными процессами, изучение кросс-культурных различий становится особенно важным. Познание механизмов влияния культурных факторов на когнитивное развитие позволяет разработать эффективные образовательные программы, учитывающие индивидуальные потребности детей из разных этнических и социальных групп. Кроме того, данное исследование поможет лучше понять, каким образом культурная среда формирует уникальные модели пространственного мышления, что может иметь долгосрочные последствия для интеллектуальной и социальной адаптации личности.

Цель и задачи исследования

Целью настоящего исследования является анализ особенностей формирования пространственного мышления у детей дошкольного возраста в различных культурах и выявление влияния культурного контекста на этот процесс. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы пространственного восприятия и его развития у детей.
2. Рассмотреть современные исследования, посвященные кросс-культурным различиям в пространственном мышлении.
3. Проанализировать влияние культурных факторов на формирование пространственных представлений у детей.
4. Обобщить результаты исследований и предложить перспективы для дальнейших научных изысканий в данной области.

Пространственное мышление является одной из ключевых составляющих когнитивного развития ребенка. Оно включает в себя способность воспринимать, интерпретировать и манипулировать пространственными отношениями между объектами окружающего мира. Этот процесс начинается уже в раннем детстве и активно развивается в дошкольный период (от трех до шести лет). Современные исследования подтверждают важность «ранних опытов взаимодействия с окружающей средой для формирования

пространственного мышления» (Newcombe, 2000). Дети учатся понимать пространство через активное исследование физического окружения, манипуляции с объектами и социальное взаимодействие. Эти процессы происходят в контексте культуры, в которой воспитывается ребенок, что влияет на формирование специфического типа пространственного мышления.

В отечественной науке изучением пространственного мышления занимался ряд ученых (Л.С. Выготский, Э.Р. Минибаева, С.Л. Рубинштейн, Т. Д. Рихтерман и др.). В рамках данных исследований было определено несколько направлений его развития: 1) развитие посредством музыкальных и художественно-эстетических занятий (Баянова, 2023); 2) на основе занятий с текстами художественной литературы (Бочкина, 2024); 3) с помощью занятий, направленных на развитие навыка ориентации на собственном теле (Семаго, 1998) и др. Работа с детьми на основе данных подходов позволяет развивать у них умение ориентироваться в окружающей среде, расширяет моторные навыки (мелкая и крупная моторика) и учит взаимодействовать с окружающим миром. Однако формирование пространственного мышления нельзя рассматривать вне социокультурного контекста. Исследования последних десятилетий убедительно свидетельствуют о том, что особенности восприятия и освоения пространства детьми зависят от культурных норм, традиций воспитания и образовательных практик, присущих конкретному обществу.

Отечественными учеными (Л.Ф. Баянова, Е.В. Бочкина, Н.Е. Веракса, О.А. Шиян и др.) был проведен ряд исследований, направленных на выявление связи пространственного мышления с культурными нормами. Н.Е. Вераксой и Л.Ф. Баяновой проведен ряд экспериментальных исследований, показывающий особенности развития временных и пространственных понятий у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Их работы показывают, что формирование пространственного мышления происходит параллельно с развитием временной осознанности, причем «оба процесса находятся под значительным влиянием социального окружения и культурных норм» (Веракса, 2024). Е. В. Бочкиной установлено, что восприятие пространства тесно связано с

культурными традициями и практиками, которые формируют уникальный опыт взаимодействия с окружающей средой. Она подчеркивает «важность учета культурных особенностей при анализе процессов освоения пространства» (Бочкина, Ларионова, Савенков, 2024).

Еще одним из важных направлений в исследовании пространственного мышления являются кросс-культурные сравнения. В последние годы в отечественной науке было проведено множество исследований, направленных на сравнение пространственного мышления у детей из разных стран и регионов. Например, ученые сравнили пространственное мышление у детей из России и Германии. Результаты показали, что «российские дети имеют более развитые навыки ориентации в пространстве благодаря традиционным играм и занятиям, направленным на развитие этих навыков» (Крапоткина, Латипова, Лаптева, Адиуллина, 2015). В исследованиях Е.О. Смирновой показано, что традиционные русские игры, такие как "городки" и "лапта", способствуют развитию пространственного воображения и координации движений у детей. Е.О. Смирнова утверждает, что «такие игры помогают детям лучше понимать пространственные отношения и развивать способность к абстракции» (Смирнова, 2014).

Современный подход зарубежных ученых к изучению пространственного мышления включает в себя концепцию культурной конгруэнтности, предложенную рядом исследователей. Согласно этой концепции, «пространственное мышление формируется в тесной взаимосвязи с культурными нормами и практиками, характерными для конкретного общества» (Spencer, Wang, Liang, 2021). Исследования показывают, что дети в разных культурах демонстрируют различные подходы к восприятию и использованию пространства. Например, в западных обществах, где акцент делается на индивидуализме и независимости, дети чаще учатся самостоятельно исследовать пространство и манипулировать предметами. Р. Томас и С. Ли провели сравнительное исследование пространственного мышления у детей из США и Южной Кореи. Они обнаружили значительные различия в стратегиях решения

пространственных задач, связанных с ориентацией на местности. Американские дети чаще использовали карту как инструмент навигации, в то время как «корейские дети полагались на вербальные инструкции и визуальные подсказки» (Thomas, Lee, 2022). С другой стороны, в ряде стран Африки и Латинской Америки образовательный процесс больше ориентирован на прикладные аспекты, что находит отражение в специфике пространственного опыта детей.

Анализ научной литературы, посвященный исследованиям особенностям когнитивного развития в восточной культуре показал, что в рамках образования в странах востока, акцент делается на коллективизме и межличностных отношениях, что отражается в большей ориентации на социальные аспекты пространства (Choi, Park, Cho, 2020). Например, в странах с сильными традициями формального образования, таких как Япония и Китай. Д. Спенсер и коллеги отмечают, что культурные различия проявляются даже на уровне восприятия базовых геометрических фигур. Это связано с тем, что дети получают систематические знания в области математики и геометрии в период дошкольного детства, что способствует ранней сформированности пространственных понятий. Дж. Ли подчеркивал, что «дошкольники из стран с сильным влиянием конфуцианской этики, например, Китая и Японии, проявляют большую чувствительность к симметрии и гармоничности композиций, тогда как западные дети чаще фокусируются на отдельных элементах фигуры» (Lee, Kim, 2020). Схожее исследование проводилось среди детей из Индии и Великобритании. Было обнаружено, что индийские дети обладают более развитым чувством направления и способны лучше ориентироваться в сложных лабиринтах, что «связано с особенностями городской инфраструктуры и культурой, где дети часто вынуждены самостоятельно перемещаться по городу» (Schmidt, Raj, 2022).

Все вышеизложенное свидетельствует о глубокой интеграции культурных ценностей в механизмы пространственного восприятия.

Таким образом, изучение пространственного мышления в контексте различных культур позволяет глубже понять процессы когнитивного развития

детей и выявить ключевые факторы, влияющие на формирование этих способностей. Это знание имеет важное значение для разработки эффективных педагогических методов и адаптации образовательных программ к потребностям детей в разных регионах мира.

Заключение

Пространственное мышление является важной составляющей когнитивного развития ребенка, начиная с раннего возраста. Его формирование зависит от множества факторов, включая активные взаимодействия с окружающей средой, социальные практики и культурные нормы. В данном тексте подчеркивается значимость культурных аспектов в развитии пространственного мышления у детей дошкольного возраста.

Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что культурные различия существенно влияют на восприятие и освоение пространства детьми. В частности, традиционные игры и образовательные методы, характерные для той или иной страны, играют ключевую роль в развитии пространственной ориентации и абстрактного мышления. Например, российские дети, благодаря игровым традициям, развивают высокие навыки ориентации в пространстве, в то время как в восточноазиатских странах дети быстрее осваивают геометрические понятия через раннее обучение математике и геометрии.

Проведенный анализ кросс-культурных исследований позволяют сделать вывод о том, что каждый культурный контекст создает уникальную среду для формирования пространственного мышления. Понимание этих различий важно для разработки адаптированных образовательных программ, соответствующих индивидуальным особенностям детей из разных культурных групп. Это знание также помогает углубленно изучать механизмы когнитивного развития и учитывать культурные факторы при создании педагогических методик.

Таким образом, проведенный анализ подтверждает необходимость дальнейшего изучения влияния культурных факторов на пространственное мышление и применение полученных знаний для улучшения образовательного

процесса.

Перспективы дальнейшего исследования

Дальнейшие исследования в области пространственного мышления могут сосредоточиться на следующих направлениях:

1. Изучение влияния мультикультурной среды: с увеличением числа мигрантов и смешанных семей важно исследовать, как дети, растущие в мультикультурных семьях, усваивают пространственные представления. Это позволит определить оптимальные стратегии поддержки их когнитивного развития.

2. Разработка адаптированных образовательных программ: основываясь на результатах кросс-культурных исследований, возможно создание учебных материалов, учитывающих специфику пространственного восприятия в различных культурах. Такие программы помогут детям лучше ориентироваться в образовательном процессе независимо от их этнического происхождения.

3. Исследование долгосрочных эффектов: важно продолжить мониторинг долгосрочного воздействия культурных факторов на пространственное мышление взрослых индивидов. Это даст возможность прогнозировать потенциальные трудности или преимущества, возникающие вследствие различий в восприятии пространства.

Таким образом, углубленное изучение пространственного мышления в детском возрасте с учетом культурных особенностей открывает новые горизонты для науки и образования, способствуя созданию инклюзивной и эффективной образовательной среды.

Литература

1. Баянова, Л.Ф., Долгих Л.Ф., Бухаленкова, Д.А., Чичина Е.А. (2023) Психологические особенности развития креативности в контексте занятий искусством. Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего: VIII Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) К 320-летию Санкт-Петербурга 125-

летию Русского музея, Санкт-Петербург, 03–04 марта 2023 года. Том 8 Выпуск 1. Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2023, 175-182.

2. Баянова, Л.Ф. (2023) Связь занятий музыкой и уровня развития регуляторных функций у дошкольников пяти-шести лет. Вопросы психологии, 2023, 69 (5), 26-39.

3. Бочкина, Е.В. (2024) Народная сказка как способ развития представлений о времени и пространстве как подсистемы целостной картины мира дошкольников. Педагогика и просвещение, 2024, 4, 97-112.

4. Бочкина, Е.В., Ларионова, Л.И., Савенков, А.И. (2024) Характеристика взаимосвязи представлений о пространственно-временных циклах и социальной адаптации у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Мир науки. Педагогика и психология, 2024, 12 (1), 527-543.

5. Веракса, Н.Е. (2024) Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития. Культурно-историческая психология, 2024, 20 (2), 4-14.

6. Крапоткина, И.Е., Латипова, Л.Н., Лаптева, М.Ф., Адиуллина, М.Ф. (2015) "Система дошкольного образования в Германии и России: сравнительная характеристика". Russian Journal of Education and Psychology, 2015, 9 (53), 564-584.

7. Семаго Н.Я., Семаго, М.М. (1998) Диагностический Альбом. Исследование особенностей развития познавательной сферы. (диагностические материалы для исследования особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов)., М., 1998.

8. Смирнова, Е.О. (2014). Виды игры дошкольника. Современное дошкольное образование, 2014, 6, 74-78.

9. Шиян О.А., Белолуцкая А.К., Т.Н. Ле-Ван, С.А. Зададаев (2021) Когнитивное развитие дошкольников: взаимосвязь нормативных, преобразующих и символических способностей. Современное дошкольное образование, 2021, 6(108), 14-25.

10. Choi, Y.S., Park, K.H., & Cho, M.J. (2020). Cultural differences in spatial

perception among preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(10), 1267–1285.

11. Lee, J.H., & Kim, Y.M. (2020). Symmetry perception in young children from Confucian cultures. *International Journal of Early Childhood Education*, 48(2), 145–163.

12. Newcombe, N.S., & Huttenlocher, J. (2000). *Making space: The development of spatial representation and reasoning*. Cambridge, MA: MIT Press.

13. Schmidt, H.B., & Raj, V.K. (2022). Spatial cognition in Indian and British children: A comparative study. *Cross-Cultural Research*, 56(5), 463–489.

14. Spencer, D.L., Wang, X., & Liang, C. (2021). Cultural congruence in spatial cognition: Evidence from cross-cultural studies. *Cognitive Science*, 45(12), e13034.

15. Thomas, R., & Lee, S.K. (2022). Navigation strategies in American and South Korean children: A comparative analysis. *Spatial Cognition & Computation*, 22(4), 345–367.



УДК 378

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Глизбург В. И.

*доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент,
профессор департамента методики обучения
института педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

glizburg@mail.ru

***Аннотация.** В предлагаемой статье рассмотрены результаты исследования особенностей подготовки будущих учителей в условиях внедрения нейросетей в процесс педагогического образования: корректировка соответствующих методических систем, обучение студентов корректному использованию нейросети, формирование способностей применения функциональных возможностей русского языка при составлении запросов к искусственному интеллекту. Приведены примеры промптов, приводящие к не вполне корректному решению искусственным интеллектом поставленных задач. Содержатся ответы на вопросы, выявленные в результате исследования внедрения нейросетей в процесс педагогического образования: об использовании пользователями нейросетей языковых функциональных возможностей; о необходимости обучения студентов применению искусственного интеллекта, в частности о корректности промптов и ссылок на нейросети. Особое внимание уделено анализу возможных рисков, связанных с цифровизацией образовательных процессов при подготовке учителей.*

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, цифровизация педагогического образования, методические системы обучения, математическая обработка информации.

THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN
TEACHER EDUCATION

Glizburg V. I.

*doctor of pedagogical sciences, candidate of physical and mathematical sciences,
associate professor, professor of the department of teaching methods of the
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University*

Moscow

glizburg@mail.ru

Abstract. *The proposed article examines the results of a study of the specifics of training future teachers in the context of introducing neural networks into the process of pedagogical education: adjusting the relevant methodological systems, teaching students how to correctly use neural networks, and developing the ability to use the functional capabilities of the Russian language when making requests to artificial intelligence. There are given the examples of prompts that lead to artificial intelligence not solving the assigned tasks quite correctly. The article contains the answers to the questions identified as a result of the research of the implementation of neural networks in the process of pedagogical education: on the use of language functional capabilities by users of neural networks; on the need to teach students how to use artificial intelligence, in particular on the correctness of prompts and links to neural networks. Particular attention is paid to the analysis of possible risks associated with the digitalization of educational processes in teacher training.*

Keywords: *generative artificial intelligence, digitalization of pedagogical education, methodological teaching systems, mathematical information processing*

Введение

В условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта и роста возможностей математических методов образовательная система сталкивается с необходимостью трансформации традиционных подходов к обучению, в частности, к подготовке учителя.

Происходит интеграция инновационных технологий в систему образования.

Современные алгоритмы генеративного искусственного интеллекта и математические модели способствуют оптимизации процессов принятия решений, прогнозированию образовательных трендов, повышению качества образовательных программ и формированию индивидуальных траекторий адаптивного обучения и развития продуктивной деятельности студентов бакалавриата и магистратуры (Гриншкун, Шунина, 2023; Реморенко, Савенков, Романова, 2024).

Постановка проблемы

Интеграция инновационных технологий в систему педагогического образования приводит к необходимости изучения особенностей подготовки будущих учителей в условиях внедрения нейросетей в процесс педагогического образования: корректировка соответствующих методических систем, обучение студентов корректному использованию нейросети, формирование способностей применения функциональных возможностей русского языка при составлении запросов к искусственному интеллекту.

Нами исследованы предоставляемые нейронными сетями методические составляющие возможностей при обучении дисциплинам «Основы математической обработки информации», «Основы математической статистики», «Математико-статистические методы обработки данных».

Особое внимание нами уделено анализу успешных кейсов применения технологий искусственного интеллекта в образовательных практиках, методологическим аспектам их внедрения, а также возможным вызовам и рискам. В результате мы осуществили корректировку всех существующих

компонентов соответствующих этим дисциплинам методических систем обучения.

Вопросы исследования

В процессе исследования предоставляемых генеративным искусственным интеллектом методических составляющих обучения названным выше дисциплинам нами сформулированы следующие ключевые вопросы, выявленные в результате внедрения нейросетей в процесс педагогического образования:

1. Какова роль потенциала и функциональные возможности языка пользователя при его общении с искусственным интеллектом, в частности процессе математической обработки информации?
2. Как влияет корректность промптов на результат решения задач средствами искусственного интеллекта?
3. Как обучить студентов корректно применять возможности искусственного интеллекта в учебной деятельности?
4. Каким образом необходимо скорректировать методические системы обучения?
5. Каковы возможности нейтрализации возникающих рисков?

Цель исследования

Базовой целью исследования является выявление особенностей подготовки будущих учителей в условиях внедрения нейросетей в процесс педагогического образования с последующей реализацией следующих позиций: корректировка соответствующих методических систем, обучение студентов корректному использованию нейросети, формирование способностей применения функциональных возможностей русского языка при составлении запросов к искусственному интеллекту, выявление возможных вызовов и рисков.

Важной составляющей этого процесса является реализация во всех позициях методических систем лингвометодического и коммуникативно-речевого потенциалов русского языка и соответствующих им функций,

необходимых для формирования корректных промптов с целью получения корректных результатов деятельности искусственного интеллекта.

Методы исследования

На занятиях по дисциплинам «Основы математической обработки информации», «Основы математической статистики», «Математико-статистические методы обработки данных» нами используются различные средства генеративного искусственного интеллекта: ChatGPT, Сбер GigaChat, YandexGPT (Глизбург, 2024; Глизбург, 2021); различные генераторы текста, изображений, музыки, презентаций, кино- и видеоматериалов; специальные цифровые адаптивные системы (Ассуирова, Николаева, 2023; Любченко, Маринюк, Серебренникова, 2023).

Отметим, что применяемые методы работы с искусственным интеллектом, позволяют сформировать базовые компетенции студентов в формировании запросов и трактовке результатов.

Результаты исследования

Представим наши результаты согласно поставленным выше вопросам исследования.

1. Анализируя роль потенциала и функциональные возможности языка пользователя при его общении с искусственным интеллектом, мы отметили, что определяющими в этом процессе являются лингвометодический и коммуникативно-речевой потенциалы и некоторые соответствующие им языковые функции: апеллятивная, информационная, идентификационная, фатическая. Так, на запросы студентов, в формулировке которых в наибольшей степени проявлялись информационная и идентификационная функциональности, ответы нейросети отличались большей конкретикой и корректностью.

2. Степень корректности сформированного пользователем промпта, четкость и грамотность его формулировки повышают уровень точности, строгости, обоснованности и полноты ответов-результатов решения задач средствами искусственного интеллекта; позволяют избежать искажений в

дальнейшей трактовке результата. Так, например, общие запросы к искусственному интеллекту ChatGPT о построениях алгоритмов применения статистического критерия и проверки статистической гипотезы привели к общим ответам построенных им алгоритмов, в которых: ошибочно была указана позиция определения уровня статистической значимости; отсутствовала информация о действиях, в случае применения критериев-исключений, что является ошибочным и частичным результатами решения поставленных перед искусственным интеллектом задач (Глизбург, 2024).

3. Обучение студентов корректному применению возможностей искусственного интеллекта в их учебной деятельности является сложной, но крайне необходимой задачей формирования новых компетенций работы с искусственным интеллектом (Глизбург, 2024). В частности, необходимо сформировать умение грамотно оформить ссылку на факт обращения к искусственному интеллекту. При оформлении такой ссылки должны быть указаны следующие позиции: промпт, наименование искусственного интеллекта, его версия, дата обращения, наименование сайта.

4. По результатам анализа предоставляемых средствами искусственного интеллекта возможностей методических составляющих нами были скорректированы компоненты методических систем обучения по дисциплинам с учетом внедрения в процесс их освоения нейросетей в сочетании с естественным интеллектом. Анализ успешных кейсов применения технологий искусственного интеллекта в образовательных практиках, методологических аспектов их внедрения в обучение курсам «Основы математической обработки информации», «Основы математической статистики», «Математико-статистические методы обработки данных» позволил решить методическую задачу обучения постановке различных запросов к нейронным сетям (Глизбург, 2024), например, генерации кодов; проектирования моделей, в том числе посредством построения диаграмм и графиков на различных языках программирования, например, совместными средствами Python и Matplotlib (Глизбург, 2024).

5. При применении технологий искусственного интеллекта в образовательных практиках нами уделено особое внимание методологическим аспектам их внедрения, а также возможным вызовам и рискам, связанным с цифровизацией образовательных процессов при подготовке учителей (Глизбург, Самойлова, 2016). Отметим, что с целью нейтрализации возможных негативных эффектов внедрения генеративного искусственного интеллекта необходимо систематическое специальное обучение и регулярное изучение его влияния на деятельность студентов и научных работников, на качества и развитие личности (Гриншкун, Шунина, 2023).

Заключение

Таким образом, в результате выявления особенностей подготовки будущих учителей в условиях внедрения нейросетей в процесс педагогического образования нами реализованы: корректировка соответствующих методических систем, обучение студентов корректному использованию нейросетей, формирование способностей применения функциональных возможностей русского языка при составлении запросов к искусственному интеллекту, выявление возможных вызовов и рисков, регулярное изучение влияния взаимодействия пользователей с нейросетями на качества и развитие личности.

Литература

1. Ассуирова Л.В., Николаева Е.А. (2023) Киноурок в системе семейного воспитания. *Nominum*, 2023, № 3 (11), С. 39–48.
2. Глизбург В. И. (2024) Применение искусственного интеллекта при подготовке бакалавров и магистров педагогического образования. *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*, 2024, № 2 (68), С. 7–19.
3. Глизбург В.И. (2024) Математические основы обработки информации. Монография. М.: Издательство "Перо", 2024, 166 с.
4. Глизбург В. И. (2021) Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 2021, Т. 18, № 2, С. 180–187.

5. Глизбург В.И., Самойлова Е.С. (2016) Образовательный квест как средство формирования информационной культуры. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 2016, № 3, С. 85–91.

6. Гриншкун В. В., Шунина Л. А. (2023) Искусственный интеллект в образовательной деятельности и подготовке педагогов: необходимость исследований. В сб.: *Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VII Международной научной конференции*. Красноярск, 2023, С. 1056–1059.

7. Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. (2023) Информационные телекоммуникационные средства обработки больших данных и потоковых мультимедийных данных в учебном процессе начальной школы. *Известия института педагогики и психологии образования*, 2023, № 2, С. 11–16.

8. Реморенко И.М., Савенков А.И., Романова М.А. (2024) Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2024, Т. 18, № 3, С. 76–90.



УДК82-1/-9

ЖАНРОВАЯ КНИГА СТИХОВ В ТВОРЧЕСТВЕ С. ЗАВЬЯЛОВА
(НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА «ОДЫ И ЭПОДЫ»)

Гудкова С. П.

*доктор филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной
литературы*

*ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева»*

г. Саранск

sveta_gud@mail.ru

Каримова С. М.

студент филологического факультета

*ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева»*

г. Саранск

samiro4kakarimova@yandex.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются художественные особенности жанровой книги стихов в современной отечественной поэзии. На примере анализа поэтического сборника С. Завьялова «Оды и эподы» (1994) обозначаются основные тенденции развития жанровой книги как крупной поэтической формы. В ходе исследования обращается внимание на особенности авторских стратегий при создании жанровой книги, демонстрирующей авторское мировидение как целостную художественную систему. Авторы статьи приходят к выводу о том, что современная жанровая система тяготеет к размыванию канона, гибкости и неоднородности ее форм. Синтезируя жанровые черты оды, трагедии, драмы, С. Завьялов усиливает трагическое звучание основной поэтической идеи книги – боль за судьбу малых*

финно-угорских народностей, потерю национальной идентичности. В статье доказывается, что сюжетообразующими мотивами книги стихов «Оды и эподы» выступают мотивы смерти и разрушения, что подчеркивается ее сложной архитектурой и жанровой реинкарнацией. Через визуальный распад текста («текст-руина»), смысловые пустоты, грамматические и синтаксические нарушения, древнюю архаику (античные, библейские, финно-угорские сюжеты и образы) поэт подчеркивает масштабы «национальной катастрофы».

Ключевые слова: С. Завьялов, жанровая книга стихов, «текст-руина», жанровый синтез, античные и библейские образы, финно-угорский контекст.

A GENRE BOOK OF POETRY IN THE WORKS OF S. ZAVYALOV (BASED ON THE COLLECTION "ODES AND EPODES")

Gudkova S. P.

Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Literature

Ogarev National Research Mordovian State University

Saransk

sveta_gud@mail.ru

Karimova S. M.

student of the Faculty of Philology

Ogarev National Research Mordovian State University

Saransk

samiro4kakarimova@yandex.ru

Annotation: *The article examines the artistic features of the genre book of poetry in modern Russian poetry. Using the example of the analysis of S. Zavyalov's poetry collection "Odes and Epodes" (1994), the main trends in the development of the genre book as a major poetic form are outlined. In the course of the research, attention is drawn to the peculiarities of author's strategies when creating a genre book that demonstrates the author's worldview as an integral artistic system. The authors of the*

article come to the conclusion that the modern genre system tends to blur the canon, flexibility and heterogeneity of its forms. Synthesizing the genre features of odes, tragedies, and dramas, S. Zavyalov enhances the tragic sound of the main poetic idea of the book – the pain for the fate of the small Finno-Ugric peoples, the loss of national identity. The article proves that the plot-forming motifs of the book of poetry "Odes and Epodes" are the motifs of death and destruction, which is emphasized by its complex architectonics and genre reincarnation. Through the visual disintegration of the text ("text-ruin"), semantic voids, grammatical and syntactic violations, ancient archaism (ancient, biblical, Finno-Ugric plots and images), the poet emphasizes the scale of the "national catastrophe".

Keywords: S. Zavyalov, genre book of poetry, "text-ruin", genre synthesis, ancient and biblical images, Finno-Ugric context.

Введение

Отличительной чертой современной отечественной поэзии является многоликость творческого процесса, его жанровое и тематическое многообразие. Политические и социокультурные изменения эпохи рубежа XX–XXI вв. привели к значительным трансформациям ее жанровой системы. Наряду с малыми жанровыми формами лирики активное развитие получили жанры поэмы, лирического цикла, стихотворной повести, книги стихов. Так называемые крупные поэтические формы, отличающиеся масштабностью охвата событий, многогеройностью, позволили представить авторское мировидение как целостную художественную систему, отразить многоликость и неоднородность современного мира. Значительное внимание поэты стали уделять книге стихов как особой жанровой форме, где важную роль играют композиционные принципы. Данную форму отличают: продуманная архитектоника, наличие лирического сюжета, сквозных мотивов и образов. Внутренние сцепления лирических текстов на пространстве книги стихов усиливают ее идейно-смысловое звучание, о чем в свое время говорил В. Брюсов. Поэт, тяготеющий к созданию книги стихов как целостной системы, подчеркивал: «Книга стихов

должна быть не случайным сборником разнородных стихотворений, а именно книгой, замкнутым целым, объединенным единой мыслью. Как роман, как трактат, книга стихов раскрывает своё содержание последовательно от первой страницы к последней» (Брюсов, 1973, с. 604).

В современной отечественной поэзии выделяются такие жанрово-видовые формы книги стихов, как *тематическая* («Не отрекись» (1996), «Моя Россия» А. Вознесенского, «Любимая, спи» (1989), «Я прорвусь в XXI век...» (2001) Е. Евтушенко, «Пробегающий пейзаж» (1997) О. Чухонцева, «Послесловие» Л. Лосева (1998), «Без тебя» (2003) И. Лиснянской, «Нам краю века» (1996) О. Хлебникова, «Мудрая дура» (2008) В. Павловой и мн. др.), *итоговая* («Друзей моих прекрасные черты» (2000) Б. Ахмадулиной, «После нашей эры» (2004) Е. Рейна, «Инстинкт сохранения» (2008) О. Хлебникова, «И звук и отзвук: из разных книг» (2019) О. Чухонцева и др.), *жанровая* («Римские элегии» (1982) И. Бродского, «Сонеты на рубашках» (1989) Г. Сапгира, «Избранные послания» (1998), «Три поэмы» (2008) Т. Кибирова, «Холодные оды» (1996) М. Амелина, «Оды и эподы» (1994) С. Завьялова и др.).

Постановка проблемы

Жанровый облик книги стихов как особой поэтической формы начинает складываться во второй половине XIX века в творчестве Е.А. Баратынского, А.А. Фета, Н.А. Некрасова, Я.П. Полонского и др. Наряду с тематическими книгами стихов активное развитие получают «итоговые», где авторы демонстрируют главные смысловые коды своего творчества, подводят итог определенному жизненному периоду («Последние песни» Н.А. Некрасова, «Вечерние огни» А.А. Фета, «Песни старости» А.М. Жемчужникова и др.). Жанровая трансформация, наметившаяся в эпоху романтизма, существенным образом отразилась и на поэзии, что привело к постепенному отказу авторов выстраивать свои поэтические сборники по жанровому принципу. Современный литературный процесс, ориентированный на жанровые трансформации, художественные эксперименты, литературный диалог с традицией, напротив, актуализирует интерес к жанровой книге стихов. Изучение ее поэтологических особенностей в

творческой практике конкретного автора, в частности С. Завьялова, с одной стороны, – позволяет увидеть особенности его творческого метода, а с другой – дает возможность определить основные тенденции развития жанровой системы современной отечественной поэзии в целом.

Вопросы исследования

В связи с тем, что интерес в отечественном литературоведении к книге стихов как новому «сверхжанровому» образованию возникает только в конце XX столетия, существует много дискуссионных проблем, связанных с вопросами генезиса, этапов развития, жанрового своеобразия данной поэтической формы, а также особенностей ее реализации в творческой практике отдельного автора (Верина, 2016; Гудкова, Хозяйкина, 2024; Дарвин, 2003; Фоменко, 2003 и др.). Если проблемы функционирования «итоговой», тематической книг стихов так или иначе были осмыслены в науке о литературе (Гудкова, Хозяйкина, 2024; Мирошникова, 200; Хозяйкина, 2022 и др.), то жанровая книга стихов нуждается в многомерном изучении. В частности, на ее примере можно достаточно ярко проследить судьбу того или иного жанра. Более того, обращение к творчеству одного из ярких поэтов постмодернизма, С. Завьялову, позволит наметить вектор развития жанровой системы отечественной поэзии на рубеже XX–XXI столетий.

Результаты исследования

Одним из наиболее ярких поэтов, обратившихся к жанровой книге стихов, является Сергей Завьялов. В контексте нашей темы наиболее репрезентативной является его раннее издание «Оды и эподы» (1994), куда вошли стихотворения 1980-х – начала 1990-х гг.

Будучи профессиональным филологом-классиком «петербургской школы», С. Завьялов в своем творчестве отходит от традиционного лиризма и идет по пути организации нового, «руинизированного» текста, часто обращенного к античному или финно-угорскому миру. Происходит это по нескольким причинам: с одной стороны, видимая поэтом исчерпанность классических стихотворных средств заставляет его обратиться к деструктивному методу, с другой стороны, поэтическая форма у Завьялова являет собой не просто

экспериментальный метод, но и дает своего рода объяснение замыслу лирического произведения. Так, «атрофированный» стих становится основным инструментом поэта-постмодерниста для передачи ключевых утверждений и тем: «Поэтика Завьялова – это поэтика текста-руины, в которой произведение утверждается в момент собственного распада, на вершине крушения. Не целое как таковое, а его обнаженная конструкция составляет здесь нерв предполагаемого воздействия» (Скидан, 2003)

Следует признать, что формальная и содержательные стороны в поэзии современного автора тесно взаимосвязаны. Доминирование античной и финно-угорской тематики весьма оправданны в его творчестве. Первая – это то, что является профессиональной деятельностью: С. Завьялов преподавал древнегреческий и латинский языки, а также античную литературу в российских и зарубежных вузах. С финно-угорской темой поэт связан своими генетическими корнями: его родители эрзяне, выходцы из Мордовии. На протяжении всего творческого пути он размышляет о трагической судьбе малых финно-угорских народностей, потере национальной идентичности, разрыве связей с родным языком. Для решения поставленной проблемы он обращается к осмыслению античной культуры, также утратившей свое значение в современном мире. Подобно тому, как утрачивается визуальная четкость архивной рукописи древнего античного текста, так распадаются и языковые, и культурные корни малых народностей. Именно поэтому формальная сторона – «текст-руина» – становится одним из способов раскрытия основной поэтической идеи завьяловских текстов.

Отметим также, что характерной чертой построения художественного мира книг С. Завьялова служит строгая циклизация. Такой принцип мы наблюдаем и в книге «Оды и эподы», которая состоит из семи разделов. Центральной темой книги, как мы уже отмечали, является судьба малых народностей. Отсюда основная тональность сборника – трагическая. Усиление звучания основного пафоса происходит и за счет заголовочного комплекса. Жанровый маркер, вынесенный в заглавии, актуализирует одновременную торжественность и

трагедийность текстов. Синтезируя жанровые черты оды, трагедии, драмы, поэт подчеркивает трагические размышления об утраченных культурных ценностях. Этой же цели служит и очевидная реинкарнация канонического жанра оды.

В первом цикле «ВСЕ ОПРЕДЕЛЕННЕЕ», намечающим начало поэтического размышления, мы наблюдаем драматическую точку, от которой отталкивается все последующее звучание книги. Завьяловский лирический герой будто находится в постоянном блуждающем поиске: не только смысла «вечных», неразрешимых вопросов, но и в поиске себя, собственного «я»:

*Послушай говорю я себе переживи темноту
этих трех суток
ты ведь так любишь со свечкой в руке*

Из-за дверей крестный ход Смертию смерть

все определеннее (Завьялов, 1994).

Так уже в завязке поэтического сюжета возникает образ смерти, который становится смыслообразующим образом всей книги. Внутренней авторской рефлексии подвергается все, что окружает поэта, каждая частица мира, каждое его проявление. Чаще всего осмысление это глубоко мрачное, безнадежное. Используя в своих произведениях многочисленные реминисценции и ведя диалог с поэтами-предшественниками, автор пытается дать оценку и собственным текстам:

*Ночь ледяная рябь канала к чему аптека?
сочетанье согласных «покой" и "твердо»?
не сочленю сочленю только небо непогасшее
с финляндским ветром*

*Психея моя Дафна моя
Козлоноги ритмы мои
хмарь хмар застигает их*

*они не деликатны и не крепки
в них беда в них
затемненье (Завьялов, 1994).*

Античные образы и сюжеты наряду с библейскими выступают в поэтике С. Завьялова одними из центральных художественных символов. Такой прием обращения к архаике еще раз подчеркивает ведущую задачу автора книги – обратить внимание читателя на разрыв, разрушение традиций, их постепенное угасание и умирание в мире современном, который утратил связь со своими национальными корнями. Состояние отчаяния, страха и тоски в первом цикле усиливается любовным мотивом. Однако и любовь передается как потерянная, ускользающая, трагичная, что подчеркивается и отсылкой к набоковской Лолите.

*Il neige, le decor s'ecroule...**

Набоков

*Девочка сна моего
неуклюжий прекрасный ребенок
предвижу пробужденье твое
в уделе вечном твоём*

*Спи не просыпайся пока
еще рано нежен рассвет
но там где наметилось чуть очертанье груди
уже полон страха и власти
трагический танец теней*

*Идет снег, декорация рушится... (Завьялов, 1994).

Для лирического героя любовь неосвязаема, абстрактна, как и сам предмет этой любви. И всё же лирическое «я» автора пытается понять это чувство, даже «предвидит» пробуждение той, кто дорог сердцу. Однако краски светлые сменяются темными, и в последних строках мы видим уже драматичную сторону душевного состояния лирического субъекта: «...уже полон страха и власти / трагический танец теней» (Завьялов, 1994).

перерождается в «шепот пульса в венозной крови», он будто растворяется в самом человеке, полностью пропадает и не оставляет даже следов своего существования.

Драматический пафос усиливается от цикла к циклу, что подчеркивается отдельными деталями: серыми картинами осени, подростков с «руками рабочих», вспухших век, холодным ветром и т.д. (КНИГА РАЗРУШЕНИЙ (1985-1986)). Тема одиночества, разрыва связей с малой родиной становится связанной с мотивом дороги. Утрата кровного родства, как и утрата культурных ценностей приводит к потере дороги к дому, родному очагу:

Найди свою отчизну

прислушивайся к ощущениям *своей артикуляции*

вглядывайся в оборотня зеркального

наречие нащупай на котором

с самим собой ты вступишь в диалог

Проверь на прочность камни *на дороге*

ведущей к дому (Завьялов, 1994).

Ведя внутренний монолог с самим собой, лирический субъект пытается найти путь, который ведет к тому, что для него близко. Образ дома осмысливается широко: это не просто место, но ещё и родное «наречие», земля, сам народ. Однако «наречие», которое он пытается «нащупать», позволяет вступить в диалог только «с самим собой», камни на дороге приходится проверять «на прочность». Непрозрачный на первый взгляд ход построения мыслей поэта становится понятным в общем контексте книги, что позволяет проследить усиливающуюся тему национальной «катастрофы». При этом значительную роль также играют жанровые доминанты. Поэт неслучайно в заголовочном комплексе книги использует отсылку к эподе. Литературоведческие словари дают такую трактовку термину: это одна из строф античной оды, «третья, заключительная часть трёхчастной суперстрофы (после строфы и антистрофы) в античной хоровой лирике (в т. ч. В оде)» (Журбина, 2004–2017). Как и античные поэты в

так сально лилов

Отвернемся мой мальчик мой Лигурин

так шелковы кудри твои

О как я рад своей бескорыстности

как благодарен плоти своей

за к тебе равнодушьё

**И уже ни женщины, ни мальчика
и никакой легковерной надежды (Завьялов, 1994).*

В данном случае рамочная композиция, эпиграф, задает не только все последующее звучание текста, но и создает «пространство внесловесного смысла» (Кукулин, 2001). Эпиграф становится предвестником событий и идей, выведенных в самом произведении: все исчезает, рушится, растворяется, не остается ничего – «...ни женщины, ни мальчика и никакой легковерной надежды» (Завьялов, 1994).

Не менее значительным и сложным по структуре представляется и цикл «МОНОЛОГИ И КАДЕНЦИИ» (1986), где автором использованы различные формы стихосложения, выраженные в основном в монологах лирического героя: рубаи, касыда, каденции. Поэт обращается к библейским и восточным образам и сюжетам, вновь переосмысливает их и продолжает единую тематическую и идейную линию «крушения». Так, история об изгнании Агари из дома Авраама становится символом нелегкого пути к заветному счастью и любви:

Агарь

я врос в тебя

в эти морщинки между бровей

в эти детские плечи

Ветер

передувает песок

глаз уголки кровоточат (Завьялов, 1994).

Кульминационным центром книги С. Завьялова становится цикл «ПО НАПРАВЛЕНИЮ К ДОМУ» (1987), где финно-угорский контекст достигает апофеозного значения. Использование поэтом образов из финно-угорских легенд и мифов, упоминание мордовских топонимов, великого скульптора С. Д. Эрзи во многом обогащает сюжетобразующую сторону всех поэтических текстов и позволяет почувствовать глубинные национальные связи самого автора с мордовским народом. Так возникает образа Саранска – столицы Мордовии, где картины природы серы и лишь изредка виднеется «чистое небо», «крест над невзорванной церковью», мордовская речь доносится лишь мозаичными обрывками. Все эти детали усиливают драматизм общей картины города, делают его отчужденным, уродливым, потерявшимся в общем хаосе разрушений:

*Второй уже день ветер приносит дождь
от одной из русских границ*

*Второй уже день переезжая взбухший Инсар
я вижу мутную воду*

*и только изредка чистое небо
и только изредка крест над невзорванной церковью
и лоскуты речи мордовской
на вокзале на остановках троллейбуса
у опустошенных витрин*

*их вкрапленье случайно
и еще случайнее ты в уродливом городе
на дне этом жестком*

нашей прародины общей (Завьялов, 1994).

Лирический субъект становится таким же «случайным» гостем города, как и национальный язык, от которого остаются лишь «фонетические обрывки». На глазах рушатся истоки, история мордовского народа, что не может не волновать

автора. Именно поэтому он вспоминает и героев мордовского национального эпоса. Так, поэтом осмысливается роль последнего мордовского князя из национального эпоса – Тюшти, который спас свой народ. По одной из легенд он раздвинул воды Равы (Волги) и увел всех эрзян в теплые края:

*Но мы, те из эрзи, что выжили
никогда не расскажем нашим детям правды
да, мы из мокши, что уцелели,
дома о том, как было, промолчим*

Пусть не радуются русские:

*панк Тюштян с лучшими из эрзи
пробился на Теплое море*

пусть не кичатся татары:

*Тюштян-владыка самых храбрых из мокши
на Теплое море увел. (Завьялов, 1994).*

Автор подчеркивает героическое значение образа Тюшти и силу духа предков, ушедших со своих исконных земель под натиском врагов, но в то же время обращает внимание и на неумение потомков сохранить национальные истоки и устои. Он актуализирует их безразличие к прошлому, истории.

В двух последних циклах, «ПЕЛЕНА» (1988–1989) и «ЗВЁЗДЫ УЖЕ ДАЛЕКО ПРОДВИНУЛИСЬ» (1989–1994) финно-угорский контекст ослаблен, но не утрачен полностью. Здесь прослеживается все тот же драматический мотив, тема крушения и увядания. Одним из центральных текстов последней части книги становится «САРАНСК – ЧЕТВЁРТЫЙ РИМ» (ЭЛЕГИЧЕСКИЕ ДИСТИХИ), где поэтическая мысль достигает своей поэтической развязки. В данном случае переосмыслению подвергается идея о Третьем Риме, и в то же время утверждается идея героизации финно-угорского мира. Разрушенный одический жанр только к финалу усиливает свою значимую черту, становится своеобразной торжественной песнью, прославляющей столицу мордовского народа. Эпиграф подчеркивает и усиливает звучание данной мысли. Опираясь на

поэтическое наследие польского автора XX века К.И. Галчинского («Песнь о солдатах с Вестерплатте»), С. Завьялов конструирует собственное видение роли и значения Саранска, как центра эрзянской цивилизации. Малые народности каждодневно идут на подвиг, отстаивая собственную идентичность, как когда-то героически шли на подвиг солдаты во время Второй мировой войны. Сложный структурный и содержательный план произведения проецируется не только на отдельный цикл, но и на всю книгу в целом, что ощутимо сказывается на ее архитектонике.

Заключение

Таким образом, жанровая книга стихов С. Завьялова «Оды и эподы» представляет собой сложное композиционное целое, где ведущей авторской стратегией становится реинкарнация жанра. С одной стороны, поэт нарочито актуализирует жанр оды, маркируя его в заголовочном комплексе, с другой – он разрушает все его характерные канонические черты. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о жанровом синтезе оды, трагедии, драмы, что усиливает драматическое звучание основной поэтической идеи книги – утраты национальной идентичности финно-угорских народностей, разрушение связей с национальной культурой, мифологией, языком. Формальная сторона книги: обращение к «тексту-руине», нарушение грамматических и синтаксических связей на визуальном и семантическом уровнях создает ощущение распада связей с национальными корнями, подобно тому, как на глазах читателя распадается каноническая форма классического жанра. Ставя перед собой масштабную задачу – через призму «рунизированного» стиха передать «катастрофу» национальную – поэт успешно реализует ее, выводя перед читателем весь трагизм современного мира и человека, утратившего связь с историческим прошлым.

Литература

1. Брюсов, В.Я. (1973) Собрание сочинений: В 7 т. М.: Художественная литература, 1973, Т.1, 435 с.

2. Верина, У.Ю. (2016) Книга стихов в русской поэзии XX в.: многообразии жанрово-композиционных форм. *Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика*, 2016, №3. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/kniga-stihov-v-russkoy-poezii-hh-v-mnogoobrazie-zhanrovo-kompozitsionnyh-form>
3. Гудкова, С.П., Хозяйкина А.В. (2024) Проблемно-тематическое своеобразие «итоговой» книги стихов А. Вознесенского «Тьма» (2008). *Вестник угроведения*, 2024, №1, Т.17, 1–5.
4. Дарвин, М.Н. (2003) Художественная циклизация лирики. *Теория литературы: в 4-х т. Т. III. Роды и жанры (основные проблемы в историческом освещении)*. М.: ИМЛИ РАН, 2003, 467–493.
5. Журбина, А.В. (2004–2017) Эпод. *Большая российская энциклопедия*, 2004 – 2017. Получено с <https://old.bigenc.ru/literature/text/4937122>
6. Завьялов, С. (1994) Оды и эподы СПб.: Борей-Art, 1994. Получено с <https://www.vavilon.ru/texts/zavyalov1.html>
7. Кукулин, И. (2001) Как использовать шаровую молнию в психоанализе. *Новое литературное обозрение*, 2001, №52, 217–229.
8. Мирошникова, О.В. Итоговая книга стихов в последней трети XIX века: архитектоника и жанровая динамика. Омск: Издательство Омского государственного университета, 2004, 339 с.
9. Ниязов, Р. (2023) «Поэзия – она как время: в сущности, её начало – это начало Всего; и её концом станет конец Всего». Интервью с поэтом Сергеем Завьяловым. *НОЖ*. Получено с <https://knife.media/zavialov/>
10. Скидан, А. (2003) Обратная перспектива. *Мелика*. М.: Новое литературное обозрение, 2003. Получено с <https://www.vavilon.ru/texts/skidan9.html>
11. Фоменко, И.В. (2003) Книга стихов: миф или реальность? *Европейский лирический цикл. Историческое и сравнительное изучение: Материалы Международной научной конференции*. М.: РГГУ, 2003, 64–74.

12. Хозяйкина, А.В. (2022) «Итоговая» книга стихов как крупная жанровая форма в восприятии современного отечественного литературоведения. *Филологически науки. Вопросы теории и практики*, 2022, Т. 15, Вып. 8, 2419–2424.



УДК 159.92

ИГРА И ИГРУШКА КАК ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ И «МЯГКОЙ СИЛЫ»:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИГРОВЫХ ПРАКТИК СОВРЕМЕННЫХ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Двойнина В.К.

аспирант,

ассистент департамента психологии,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

romantsovavk@mgpu.ru

Смирнова П.В.

кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

smirnovapv@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлен психологический анализ игровых практик и игрушек как действенных инструментов когнитивного, метакогнитивного и личностного развития современных детей и подростков. Также анализируется роль игрушки как инструмента «мягкой силы»: средства формирования культурных ценностей и установок. Представлен анализ индоктринирующего воздействия ряда образцов игровой продукции на психику ребенка на примере «советской игрушки». Выявлены основные тенденции в изменении и развитии современной игры: увеличение вариативности игровых

практик и дальнейшее повышение их технологичности, вытеснение традиционной игры цифровой, исчезновение феномена дворовой игры, выход игры как значимого вида деятельности за пределы дошкольного возраста. Отмечаются явления дизонтогенеза детской игры – ее упрощение, стереотипность, кратковременность и др. Вследствие процессов глобализации и перехода современного общества в эпоху постмодерна, радикального плюрализма на потребительском рынке присутствуют игры и игрушки производителей разных стран, оказывающих разнонаправленное влияние на детскую аудиторию. Это требует от педагогов и детских практических психологов компетенции в оценке ценностных (а главное – нравственных) аспектов и контекстов игр и игрушек. Также специалисты должны уметь выявлять и нейтрализовывать негативное индоктринирующее воздействие, репрезентированное в игровой продукции, развивать ценностно-смысловую сферу воспитанников, управлять игровыми практиками в интересах гармоничного развития личности ребенка.

Ключевые слова: игра, игрушка, игровые практики, инструменты «мягкой силы», когнитивное развитие, метакогнитивное развитие, личностное развитие, индоктринация.

GAME AND TOY AS TOOLS OF DEVELOPMENT AND “SOFT POWER”:
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PLAY PRACTICES OF MODERN
CHILDREN AND ADOLESCENTS

Dvoynina V.K.

doctoral candidate,

instructor of Department of Psychology,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University

Moscow

romantsovavk@mgpu.ru

Smirnova P.V.

PhD,
assistant professor of Department of Psychology,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University
Moscow
smirnovapv@mgpu.ru

Abstract. *The article presents a psychological analysis of play practices and toys as effective tools of cognitive, metacognitive and personal development of modern children and adolescents. It also analyzes the role of toys as an instrument of “soft power”: as a means of forming cultural values and attitudes. The analysis of the game products indoctrinating influence on the child's psyche on the example of “Soviet toys” is presented. The main tendencies in the change and development of modern play are revealed: the increase in the variability of play practices and further increase in their technology, the displacement of traditional play by digital play, the disappearance of the phenomenon of yard play, the emergence of play as a significant activity beyond the preschool age. The phenomena of dysontogenesis of children's play - its simplification, stereotypicality, short duration, etc. - are noted. Due to the processes of globalization and the transition of modern society to the era of postmodernity, radical pluralism in the consumer market there are games and toys from manufacturers of different countries that have a multidirectional influence on the children's audience. This requires teachers and child psychologists to be competent in assessing the value (and, most importantly, moral) aspects and contexts of games and toys. Also, specialists should be able to identify and neutralize the negative indoctrination influence represented in game products, develop the value and meaning sphere of children, manage game practices in the interests of harmonious development of the child's personality.*

Keywords: *play, toys, play practices, soft power tools, cognitive development, metacognitive development, personal development, indoctrination.*

Введение

Игра в различных своих формах не утрачивает значимости и связи с

важнейшими показателями умственного развития в младшем школьном и подростковом возрасте, выступая условием становления когнитивных и метакогнитивных психических функций. Например, в раннем детстве – сензитивном периоде для развития перцептивных действий, восприятие развивается в игровых действиях с предметами-заместителями. В младшем школьном и подростковом возрасте игра и продуктивная деятельность способствуют развитию логического и творческого мышления, развивают способности к рефлексии, улучшают устную речь (Богоявленская, 1997; Савенков, 2010 и др.). Ключевой характеристикой сюжетно-ролевой игры является создание мнимой ситуации и игровых замещений, а также наличие игрового мотива, которые определяют ее специфику и отличают от простого набора игровых действий (Кравцов и Кравцова, 2017).

Современные исследования подтверждают тезисы отечественной детской психологии, сформулированные ее основателями Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности в дошкольном возрасте, в которой развиваются все психические процессы, формируются центральные возрастные новообразования, разворачивается общение со сверстниками. В игре у дошкольника возникает внутренний план действий, развивается наглядно-образное мышление и творческое воображение, формируется произвольность поведения и децентрация (Миллер, 1999; Кравцов и Кравцова, 2017 и др.).

Постановка проблемы

Игра и игрушка также способны оказывать информационно-психологическое воздействие на личность. Многие убеждения и предубеждения, установки и суждения личности являются продуктом внешнего информационно-психологического воздействия, наличие которого личность далеко не всегда осознает. Эти когнитивные структуры могут быть следствием воспитательного влияния на личность или заимствоваться ею у группы значимых лиц, а могут быть продуктом манипулятивного воздействия на личность со стороны заинтересованных лиц, преследующих свои цели. Воздействие её на ментальные

установки личности часто не ощущается теми, на кого оно направлено.

В современной психологии для обозначения информационно-психологического воздействия на личность используется термин «индоктринация» – внедрение в сознание индивида или группы определенных убеждений, ценностей и установок в обход критического восприятия реципиентов (Савенков, 2006а, 2006b; Hassan 2015; Eibl-Eibesfeldt, 1998; Hanks, 2008; Schein et al., 1961).

Обычно об индоктринации говорят в контексте влияния, осуществляемого средствами массовой информации для продвижения в общественное сознание определенных идей и формирования особой, выгодной политическим элитам, точки зрения у аудитории. Однако индоктринационное воздействие на человека и общество может осуществляться в процессе обучения и воспитания (Двойнин, 2018; Hábl, 2017; Hand, 2001; MacMillan, 1983; Momanu, 2012). Различные программы патриотического, гражданского воспитания, реализуемые как в общеобразовательных школах, так и специальных образовательных центрах (например, военно-патриотических) и детских досуговых лагерях предполагают определенную идеологическую обработку. То же можно сказать и об учебных заведениях, реализующих задачи религиозного образования (семинария, медресе, хедер и др.).

В дошкольном и младшем школьном возрасте образовательную и воспитательную функцию в основном реализует игрушка в процессе игровой деятельности. Таким образом, игровую продукцию, так или иначе моделирующую детские игровые практики, можно рассматривать как инструмент «мягкой силы», оказывающий незаметное влияние на формирование сознания и поведенческих сценариев ребенка.

В настоящее время можно констатировать увеличение вариативности игровых практик, в связи с чем кластеры игровой продукции, представленные отечественными и зарубежными производителями в индустрии детских товаров, практически безграничны (Ключко, 2017; Смирнова, 2019). В этой связи практическую актуальность приобретают риски, связанные с доступностью для

потребителя широкого спектра важнейших средств игры – игр и игрушек, в том числе работающих как инструменты «мягкой силы» (Кукла-Барби, Мишка Тэдди и др.). Пристального научного изучения требуют вопросы силы влияния игрушки на формирование психики ребенка.

В данной статье мы рассмотрим современные игры, игровые практики и игрушку как инструменты когнитивного и метакогнитивного развития детей и подростков, в контексте которого осуществляется формирование функциональных и содержательных аспектов психики ребенка, в том числе оценочных суждений, установок, ценностей, поведенческих сценариев. Также мы выделим ключевые тенденции в изменении современной детской игры и сделаем попытку высветить ее основные черты.

Результаты исследования

Феномену игры и игрушки посвящено большое количество исследований в зарубежном и отечественном дискурсе. Выделяются основные линии исследований: теоретические подходы к феномену игрушки в культуре и обществе, кросскультурные исследования игрушки, специфика экспертизы игрушек, особенности современного рынка игрушек, также в фокусе внимания находится влияние игрушки на развитие психики ребенка (Смирнова и Соколова, 2008). Рассмотрим результаты обзора зарубежных и отечественных исследований.

Игра и игрушка как инструмент когнитивного и метакогнитивного развития детей и подростков. Игровая деятельность обладает широкими возможностями для развития ребенка, что воспринимается уже практически аксиоматично. Так, эмпирические исследования Е.О. Смирновой, А.Н. Вераксы и коллег показали наличие достоверных связей между умением составлять рассказ (т.е. выстраивать последовательность событий и устанавливать причинно-следственные связи) и показателями сюжетно-ролевой игры, связанными с развитием внутреннего плана действия и образного мышления, децентрацией от ситуации и удержанием замысла игры в фокусе внимания (Смирнова и др., 2018). Зарубежные исследования также подтверждают наличие

положительных взаимосвязей между уровнем развития сюжетно-ролевой игрой дошкольников и их креативностью, показателями которой выступили умение составить рассказ и выполнить задание на рисование (Mottweiler & Taylor, 2014; Smith, 2010).

В фокусе внимания современных исследовательских проектов также находятся цифровые игры: компьютерные, видеоигры, игры в приложениях. Популярность компьютерных игр и игр онлайн обусловлена интенсивным развитием и внедрением цифровых и интернет-технологий во все сферы общественной жизни, включая образование и досуг, а также эмоциональной привлекательностью подобных игр. Цифровые игры – это игрушки, подключенные к Интернету, книги и игры с дополненной реальностью; игры, созданные для гаджетов (компьютеров, планшетов, смартфонов) и онлайн игры; цифровые образовательные программы с элементами геймификации. При этом цифровая игра сохраняет структуру и содержание обычной игры в сочетании с программным обеспечением, реализующим виртуальное наполнение игрового поля в образно-знаковой системе.

Вопрос влияния именно цифровых игр на когнитивное и метакогнитивное развитие ребенка в современном психолого-педагогическом научном дискурсе освещен достаточно широко. Можно отметить такие работы как Савенков и Цицулина (2022), Акимова и др. (2020). В большей части научных работ дается позитивная оценка влияния видеоигр на когнитивное развитие детей и подростков (Веракса и Бухаленкова, 2017; Anderberg et al., 2013). В ряде практических исследований установлено, что использование цифровых игр улучшает характеристики зрительного внимания, зрительно-моторной координации, пространственной функции, развивает зрительную и рабочую память (Nin et al., 2023; Chu et al., 2024), оказывает особый положительный эффект на скорость реакции (Плотникова и др., 2023), а также развивает мысленную визуализацию решений проблем, способность к переключению и решению зрительных задач в ситуации неопределенности, повышает уровень способности игрока к многозадачности, положительно

сказывается на планировании сложных стратегий поведения и использовании метакогнитивного подхода. Повышение сложности игры увеличивает когнитивную нагрузку на игрока, и именно это улучшает когнитивные способности, необходимые для обучения (Богачева, 2014; Kearney, 2007). В плане борьбы с негативным индоктринирующим воздействием компьютерных игр исследователи отмечают сами сюжеты этих игр, нередко построенных на национальной, расовой нетерпимости, провоцирующих агрессию и др.

В целом эмпирические данные свидетельствуют о позитивном влиянии компьютерных игр на развитие зрительной памяти и произвольного внимания, на общий и невербальный интеллект, развитие пространственно-образного мышления; компьютерные игры-стратегии выступают средством развития исследовательского поведения ребенка (Савенков, Поставнев, Воропаев, 2018; Смирнова, 2017; Моторин, 2023). В отношении же вербально-понятийного интеллекта значимых корреляций не выявлено. Ученые отмечают, что положительное влияние игровой деятельности не распространяется на творческое воображение (Yujı, 1996), а также фиксируют противоречивые эмпирические данные, не позволяющие установить четкие причинно-следственные связи между процессом цифровизации и развитием когнитивных функций у подростков (Агеев, 2023).

Влияние цифровых игр на параметры произвольного внимания изучалось в работе Е.Е. Клопотовой и Т. Кузнецовой. В эксперименте использовались игры различных жанров: игры-стимуляторы («Кондитер», «Парикмахер», «Чистим пони», гонки и др.), развивающие игры (лабиринты, «Пиктограммы», «Мемори», «Исключение лишнего», цифровая версия игры «Dobble» и др.), аркадные игры – с коротким по времени, но высоко интенсивным процессом игры («Тетрис», «Рас-Ман», «Mario» и др.). Авторы заключили, что вектор оказываемого цифровой игрой влияния может быть как положительным, так и отрицательным, что детерминируется жанром игры и экранным временем. Из вышеперечисленных жанров именно развивающие игры направлены на тренировку познавательных процессов ребенка и однозначно положительно

вливают на концентрацию, распределение и переключение произвольного внимания. Отрицательно сказываются на продуктивности когнитивной системы ребенка и способствуют прогрессирующему нарастанию утомления такие свойства цифровых игр как быстрая смена изображений на экране, резкие и неожиданные звуки, яркие спецэффекты и другие характеристики игр аркадного жанра (Клопотова и Кузнецова, 2018).

В близкой по тематике работе Е.Е. Клопотовой и Ю.А. Романовой показано, что умеренно играющие дети характеризуются более высоким уровнем развития когнитивных процессов по сравнению с неиграющими и многоиграющими (Клопотова и Романова, 2020). В работе Л.В. Черемошкиной и С.А. Дюпиной отмечается, что длительная (около 10 лет) и регулярная интернет-активность (от 3 до 6 часов в сутки) улучшает продуктивность мнемических способностей; при увеличении же длительности суточной интернет-активности до 9 часов и более наблюдаются негативные эффекты в работе памяти: снижается произвольность и продуктивность мнемических способностей (Черемошкина и Дюпина, 2022). Несмотря на то, что данное исследование выполнено на лицах юношеского возраста, можно предположить, что и у подростков, и детей более младшего возраста будет наблюдаться схожий криволинейный тренд – погружение в виртуальную среду оказывает положительное влияние на работу памяти и других когнитивных функций до *определенного оптимума*, после превышения которого начинаются деструктивные процессы – нарушения в работе когнитивных функциональных систем психики.

Таким образом, влияние цифровых игр на когнитивное (и в целом психическое) развитие детей и подростков некорректно рассматривать как однозначно положительное. Положительное влияние на развитие познавательных процессов оказывают развивающие компьютерные игры при условии умеренного их использования. Регулярное же использование компьютерных игр провоцирует гиперстимуляцию сенсорных систем и снижение концентрации внимания, а избыточное использования интернета и

гейминга могут привести к появлению различного рода девиаций, а также формированию интернет-аддикции, клинически зафиксированной техногенной зависимости в DSM-V (Каменская и Томанов, 2022).

Можно отметить недостаток исследований, посвященных влиянию компьютерных игр на познавательное развитие в раннем возрасте. В одном из исследований авторы проверяли эффективность применения различных видеоматериалов в процессе обучения детей 2-7 лет. В результате было установлено, что использование данных материалов не дало существенного эффекта. Исследователи отметили трудности у детей переноса умений и навыков, сформированных в двухмерной видеосреде, в трехмерную реальность, связывая это с незрелостью перцептивной системы – несформированностью навыка восприятия глубины (Алехин и Пульцина, 2020).

Необходимо отметить, что наряду с научными работами, освещающими воздействие цифровых игр на познавательные функции детей, в психологической науке все больше внимания стало уделяться изучению влияния на когниции настольных игр (Nikolaeva et al., 2023; O'Neill & Holmes, 2022; Veraksa et al., 2023; Cheung & McBride, 2017).

В последние годы наблюдается возрождение настольных игр, несущих развлекающую, образовательную и развивающую функции. Рост их популярности можно объяснить тем, что они легко интегрируются не только в семейную жизнь, но и в жизнь дошкольного учреждения; кроме того, родители более благосклонно относятся к настольным играм по сравнению с цифровыми. Определенная тенденция просматривается в том, насколько родители склонны принимать участие в играх своих детей: настольным играм явно оказывается более предпочтение по сравнению с цифровыми играми. В последних родители участвуют значительно реже (Щербаков и Семенцова, 2020).

В выборе настольных игр родители руководствуются преимущественно соответствием возрасту; значимыми критериями при выборе выступают сюжет игры и внешнее оформление. При этом в выборе цифровых игр они учитывают рейтинг и количество скачиваний в большей степени, чем рекомендации

педагогов. Условно настольные игры можно разделить на следующие кластеры: развивающие (развитие памяти и внимания, развитие логики, обучающие навыкам чтения и счета) для дошкольников; развлекательные; творческие; направленные на развитие скорости реакции (Токарчук и др., 2024).

В эмпирических исследованиях, связанных с вопросом воздействия настольных игр на развитие детей, освещаются разные аспекты развития математических навыков детей (счет, арифметические действия), навыков рефлексивного мышления. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что игра с числовой доской и в обычные настольные игры с использованием традиционных кубиков с цифрами благотворно влияют на развитие навыков счета у дошкольников и имеет потенциал для применения в школе и дома. В исследованиях активно обсуждается поддержка становления математических компетенций детей с помощью настольных игр с цифрами (Gasteiger et al., 2021; Hendrix et al., 2020; Skillen et al., 2018).

Часть экспериментальных работ посвящена изучению различий во влиянии на познавательную сферу детей цифровых и аналоговых игр. В экспериментальном исследовании Рубцовой О.В. и коллег, направленном на выявление различий в развивающем потенциале настольных игр и их цифровых аналогов (на примере игры «Dobble») на показатели памяти и внимания детей старшего дошкольного возраста, установлено, что цифровая версия игры оказала более значимый развивающий эффект в развитии кратковременной и долговременной слуховой памяти, зрительной памяти, устойчивости произвольного внимания (Рубцова и др., 2024).

С.Б. Ткаченко в своей диссертации сравнивала особенности восприятия у детей дошкольного возраста в условиях компьютерных игр и предметного моделирования. Автором обнаружена следующая закономерность: при моделировании в предметной среде перцептивные действия дошкольников связаны с ориентировочно-исследовательскими и исполнительскими действиями; при этом именно единство ручных и зрительных действий определяют точность перцептивного акта. Что касается компьютерной игры, то

перцептивные действия в ней ограничены исключительно условиями зрительной модальности восприятия. По сравнению с манипулированием объектами предметной реальности, в которой ребенок использует привычные для него способы действия (например, соотносящие действия), в компьютерной игре это ему не доступно. Дошкольнику приходится решать перцептивную задачу на качественно другом уровне, без опоры на моторные действия, применяя операции наглядно-образного мышления (Ткаченко, 2010).

В современных исследованиях также активно изучается влияние игр на развитие исполнительских функций, которые отвечают за саморегуляцию поведения и регуляцию работы когнитивной системы. Исполнительные функции, такие как рабочая память, тормозной контроль и когнитивная гибкость, представляют собой набор нейрокогнитивных процессов, связанных с рассуждением, планированием и саморегуляцией, которые позволяют вести себя целенаправленно. Все больше данных подтверждают важность этих процессов для успешности в обучении детей с самого раннего возраста (Николаева и Вергунов, 2017; Двойнин и др., 2020; Поставнев и др., 2020).

Установлено, что компьютерные игры, в которые играют дошкольники, в целом оказывают положительный эффект на развитие их исполнительских функций. Однако, как правило, этот эффект непродолжителен. Если говорить о долгосрочной перспективе, то более стойким влиянием, по сравнению с цифровыми играми, обладают игры ролевые и настольные. Последние способствуют также развитию межфункциональных связей в психике ребенка, его переходу на новые уровни когнитивного развития (Veraksa et al., 2022; Veraksa et al., 2023).

Интеллектуальные и исследовательские игры предполагают решение умственных задач и открытие субъективно нового знания. Различные виды интеллектуальных соревнований (квизы, викторины, шахматы, го и т.п.), игрушки-головоломки, игры-конструкторы и т.п. повышают концентрацию, переключаемость, устойчивость внимания, развивают аналитические навыки, стратегическое мышление, метакогнитивные навыки – мышление о собственном

мышлении. Интеллектуальная игра приводит к порождению конвергентного и дивергентного продукта и поэтому активизирует различные психические функции, тем самым комплексно и системно воздействуя на развитие когнитивной сферы детей (Цаплина, 2020; Мандель, 2017). В ходе исследовательских игр дети не только открывают для себя новое знание, но и нарабатывают модели исследовательского поведения – учатся ориентировке в проблеме, выдвижению гипотез, их проверке, умению обобщать и делать выводы (Савенков, 2016; Смирнова, 2018).

Особым направлением эмпирических исследований является изучение влияния шахматных игр на когнитивное развитие детей, включая критическое мышление и рефлексивность. Известно, что игра в шахматы развивает наглядно-образное и логическое мышление, улучшает работу внимания, аналитические навыки и мн. др. Кроме того, важным новообразованием в когнитивной сфере, формированию которого способствует практика шахматной игры, является внутренний план действий (Таланцева, 2017). В то же время существует и обратная связь: шахматные навыки обусловлены когнитивными способностями обучающихся (Саркисян и др., 2022).

Роль игрушки в развитии личности. Игрушка – средство создания виртуального мира, являющегося субъективно реальным для дошкольника. Она сопровождает игру, определяет те образы действительности, которые отражаются в игре, таким образом формируя его картину мира и поведенческие сценарии. В данном рассуждении безусловно прослеживается аналогия с позицией Л.С. Выготского об игре как о создаваемом мнимом пространстве, которое не совпадает с пространством реального действия. Таким образом, *игрушка – это способ преобразования не только предмета игры, но и себя.*

При этом необходимо отметить диалектическую сущность игрушки: «она одновременно является и объектом, и субъектом игры, так же, как и сам ребенок. Играющий одновременно хочет действовать с игрушкой и *подчиняться ее воздействию*» (Смирнова и Соколова, 2008, с. 39).

Феноменологические исследования свидетельствуют о значимости игры

и игрушки для консолидации личности и развития идентичности в детском периоде: игры в прятки в младенческом возрасте, ролевой игры – в дошкольном периоде. Однако, как отмечено в работах, главным средством становления идентичности выступают традиционные куклы, которые позволяют создавать социальные сюжеты (Berg, 2003a).

Успешной социализации ребенка способствуют реалистичные игрушки: животные, техника, наборы кухонной утвари, машинки, кукольные домики, куклы, которые помогают ребенку усвоить опыт взрослых. Интерес к реалистичным игрушкам с возрастом растет, вытесняя оригинальные игрушки – пирамидки, юлы, мячи и т.д. Наиболее развивающее значение оказывают полифункциональные игрушки, позволяющие моделировать в игре различные формы человеческих взаимоотношений, деятельности, примерять социальные роли (Berg, 2003b).

В отношении возможного воздействия современных игрушек на агрессивность детей единое мнение в научном сообществе не достигнуто. С одной стороны, ряд работ удостоверяет безвредность агрессивных игрушек; считается, что военные игрушки должны быть доступны для детей. В противовес этому выдвигается позиция потребительского бойкота товара, который по этическим основаниям неприемлем (Retter, 2003).

Игрушка как инструмент «мягкой силы». В данной коннотации игрушка рассматривается не только как предмет культуры и продукт культурного развития, но и значимый инструмент формирования этнического, а также нравственного самосознания детей и подростков (Коротких, 2013).

Однако в условиях тоталитарного режима и военного времени игрушка может стать инструментом пропаганды и внедрения идеологических ценностей.

Так, в ранний советский период (1920-1930-е годы) игрушка выступала ретранслятором главных новых государственных ценностей – трудолюбия, интернационализма, патриотизма. Основное назначение игрушки заключалось в выполнении идеологической функции воспитания “нового” человека, всецело разделяющего ценности новой власти, путем формирования мировоззрения

подрастающего поколения за счет вытеснения дореволюционных игровых образов и сюжетов, а также внедрения «советских реалий» в семейные нормы и устои через новые образы игрушек (крестьян, пионеров, комсомольцев и др.). Например, «технические игрушки» («Экскаватор», «Токарный станок из металла», «Транспорт»), а также строительные конструкторы должны были готовить детей к труду, формируя отношение к трудовой деятельности как неотъемлемому атрибуту повседневной жизни. Для игры «дочки-матери» рекомендовались «Кукла-пионерка», «Кукла-крестьянка» и отвергались дореволюционные куклы, отражающие атрибуты «прежней» жизни, воспитывающие «у девочек ненужные коммунистическому строю способности домашних хозяек, суживающие их горизонты» (Маркович, 1925, с. 23). Идеи интернационализма воплощалась в ряде кукол: «Мордовка», «Киргиз» и т. д. Посредством «оборонной игрушки» («Пулемет Максим», «Танк» и др.) в детскую среду внедрялась военная тематика. Производство игрушек строго регламентировалось нормативно-правовыми актами, подвергалось жесткой цензуре и проверке на идеологическое соответствие (Вычеров, 2018).

Особенности современной игровой деятельности. Наряду с исследованиями, констатирующими увеличение вариативности современной игры и насыщенность образовательной среды московского мегаполиса, ряд научных работ посвящен проблеме редукции и депривации игровой деятельности современного дошкольника (Смирнова, 2013; Кравцов и Кравцова, 2017).

Так, О.А. Белобрыкина отмечает распространение «игрового дизонтогенеза», под которым понимается «нарушенное, не соответствующее психологическим закономерностям развитие игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте, обусловленное рядом социокультурных и образовательных факторов» (Белобрыкина, 2021, с. 24). В норме с развитием ребенка в его игре увеличивается доля творческой составляющей, инициативности и планирования игровых действий (Кравцов и Кравцова, 2017; Веракса и др., 2020; Савенков и Цицулина, 2022; Смирнова, 2013). На основе

данных, полученных в ходе наблюдения, О.А. Белобрыкина характеризует игру современных дошкольников следующим образом: «Игры дошкольников кратковременны, характеризуются однообразием, стереотипностью, узким диапазоном сюжетов и ограниченностью игровых ролей, недостаточностью инициативы и творчества, что в целом свидетельствует о симплификации игровой деятельности и указывает на симптоматику социальной и культурной депривации детей» (Белобрыкина, 2021, с. 27).

Можно выделить следующие детерминанты нарушения игрового онтогенеза:

1) дефицит опыта самостоятельной игровой деятельности в дошкольном возрасте в противовес преобладанию интеллектуалистического подхода к развитию ребенка: творческая свободная игра как самостоятельная деятельность подменяется дидактической игрой, игровые средства обучения которой направлены на формирование знаний, умений и навыков;

2) недооценка потенциала и вследствие этого недостаточная поддержка игры референтным взрослым в зоне ближайшего развития;

3) избыточная насыщенность предметно-пространственной среды квазиигровой атрибутикой и монофункциональными игрушками;

4) низкий уровень компетентности педагогов по руководству игрой;

Таким образом, несмотря на насыщенность образовательного пространства мегаполиса достаточно вариативным игровым содержанием, можно говорить о социокультурно обусловленных глубинных сдвигах в игровой деятельности дошкольников в сторону ее упрощения.

Анализируя существующие игровые практики, в которые включены современные дети разного возраста, мы не можем не затронуть особенности современного родительства. Институт родительства в последние десятилетия претерпел значительные изменения в своих установках относительно воспитания, обучения, развития ребенка, организации его свободного времени, игры (Поливанова, 2015; Смирнова, 2012). Среди предпосылок, которые изменили феномен родительства, отметим следующие: расширение и

повышение значимости периода детства, возникновение периода *emerging adulthood* – «развивающейся зрелости»; дифференциация понятий родительства как процесса воспитания и как роли в социуме, изменилась роль женщины в институте семьи.

Таким образом, представления и модели поведения современных родителей напрямую влияют на специфику игровых практик детей и игрушек, которые попадают в распоряжение детей младшего возраста. Нетрудно видеть, что современные родители, особенно проживающие в мегаполисах, прикладывают усилия для того, чтобы когнитивная сфера ребенка непременно развивалась, уходя от канонического понимания сущности детской игры. Подробнее мы рассматривали данные аспекты современного родительства при анализе лонгитюдного исследования развития познавательной активности ребенка в домашней среде (Смирнова, 2017).

Заключение

В результате анализа результатов современных эмпирических исследований можно сделать выводы о том, что игра и игрушка выступают в качестве действенных средств когнитивного, метакогнитивного и личностного развития, активно воздействующих на сознание ребенка. Помимо этого, игрушка рассматривается как инструмент «мягкой силы», способный повлиять на формирование ценностных ориентиров и установок детей и подростков, оказывать влияние на становление их этнического и нравственного самосознания. В условиях тоталитарного режима и военного времени игрушка может стать инструментом государственной пропаганды и внедрения подрастающему поколению идеологических ценностей. Ярким примером является феномен «советской игрушки».

В качестве значимых и глубинных трендов в развитии игры можно назвать увеличение вариативности игровых практик и дальнейшее повышение их технологичности, вытеснение традиционной игры цифровой у детей в развитых странах, исчезновение феномена дворовой игры вследствие урбанизации.

Вариативность игровых практик связана с развитием игровой индустрии, лавинообразным увеличением ассортимента игр и игрушек на потребительском рынке, и в том числе – со спецификацией игр и игрушек под отдельные частные дидактические, развивающие и развлекательные задачи. Вследствие бурного развития цифровых технологий, современные игры и игрушки становятся высоко технологичными, требующими достаточно серьезной материально-технической базы для реализации игровых практик. Также важным трендом выступает выход игры как значимого вида деятельности за пределы дошкольного возраста – игровые практики активно применяются и на более поздних этапах психического развития – младшем школьном, подростковом, юношеском возрастах. В игровые процессы в современном мире активно включаются взрослые – многие из игровых практик (например, ряд интеллектуальных, цифровых и настольных игр) предназначены для лиц взрослого возраста. Расширяются практики совместных игр взрослых и детей. Вместе с тем отмечаются явления (особенно в дошкольном возрасте) дизонтогенеза детской игры – ее упрощение, стереотипность, кратковременность и др.

Современная техногенная образовательная среда создает широкие возможности для осуществления игровых практик, характеризуется игровой насыщенностью (активное использование элементов геймификации в обучении, применение технологии эдьютейнмента – подхода, объединяющего обучение и развлечение), большим выбором игр и игрушек, предоставляемым конечному потребителю – ребенку и его родителям.

Вследствие процессов глобализации и перехода современного общества в эпоху постмодерна, радикального плюрализма на потребительском рынке присутствуют игры и игрушки производителей разных стран, оказывающих разнонаправленное влияние на детскую аудиторию. Это требует от педагогов и детских практических психологов компетенции в оценке ценностных (а главное – нравственных) аспектов и контекстов игр и игрушек. Также специалисты должны уметь выявлять и нейтрализовывать негативное индоктринирующее

воздействие, репрезентированное в игровой продукции, развивать ценностно-смысловую сферу воспитанников, управлять игровыми практиками в интересах гармоничного развития личности ребенка.

Литература

1. Агеев, Н.Я., Токарчук, Ю.А., Токарчук, А.М., Гаврилова, Е.В. (2023) Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: Обзор эмпирических исследований. *Психолого-педагогические исследования*, 15(1), 37–55.
2. Акимова, Ю.А., Савенков, А.И., Ключко, О.И., Вачкова, С.Н., Цаплина, О.В., Смирнова, П.В. (2020) Психолого-педагогическая экспертиза игрушки. М.: Издательство Юрайт.
3. Алехин, А.Н., Пульцина, К.И. (2020) Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: Обзор современных исследований. *Психология человека в образовании*, 2(4), 366–371.
4. Богачева, Н.В. (2014) Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 4, 120–130.
5. Богоявленская, Д.Б. (1997) Проблемы творчества и одаренности: Логика и история. Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия.
6. Белобрыкина, О.А. (2021) Ребенок вне игры: трансформации игровой деятельности в современном детстве. *Современное дошкольное образование*, 3 (105), 24–32.
7. Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А. (2017) Применение компьютерных игровых технологий для развития регуляторных функций дошкольников. *Российский психологический журнал*, 14(3), 106–132.
8. Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Вересов, Н.Н., Сухих, В.Л. (2020) Современные проблемы детской игры: культурно-исторический контекст. *Культурно-историческая психология*, 16(3), 60–70.

9. Вычеров, Д.А. (2018) Советские игрушки как инструмент воспитания «нового» человека (1930 е—вторая половина 1940 х гг.). *Частное и общественное в повседневной жизни населения России: история и современность*, 2, 206–210.

10. Двойнин, А.М. (2018) Индоктринация в педагогическом контексте. Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. М.: Известия ИППО, 42–47.

11. Двойнин, А.М., Буланова, И.С. (2020) Психология индоктринации: подходы и современные направления исследований. *Вопросы психологии*, 66(4), 1.

12. Двойнин, А.М., Буланова, И.С. (2021) Феномен индоктринации: психологические подходы и современные направления исследований. Психологическое знание: виды, источники, пути построения: Сборник статей. Отв. редакторы: А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Институт психологии РАН.

13. Двойнин, А.М., Романцова, В.К. (2021) О содержании категории «индоктринация» в психологической науке. *Известия института педагогики и психологии образования*, 3, 75–81.

14. Двойнин, А.М., Савенков, А.И., Поставнев, В.М., Троцкая, Е.С. (2020) Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников. *Вопросы психологии*, 6, 106–116.

15. Каменская, В.Г., Томанов, Л.В. (2022) Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков. *Экспериментальная психология*, 15(1), 139–159.

16. Коротких О.В. (2013) Игрушка как образ традиционной культуры и средство духовно-нравственного воспитания ребенка. *Наука и школа*, 4, 127–133.

17. Клопотова, Е. Е., Кузнецова, Т. Ю. (2018) Влияние компьютерных игр на произвольное внимание старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*, 10, 76–82.

18. Клопотова, Е.Е., Романова, Ю.А. (2020) Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников. *Вестник практической психологии образования*, 17(1), 32–40.

19. Ключко, О.И. (2017) Современные игры и игрушки: новые возможности и новые риски. Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. М., 22–28.

20. Кравцов, Г. Г., Кравцова, Е. Е. (2017) Психология игры: культурно-исторический подход. М.: "Левъ".

21. Мандель, Б.Р. (2017) Интеллектуальная игра и образование: развитие профессионально значимых качеств обучающихся. Directmedia.

22. Маркович, М. (1925) Драматизация в дошкольном возрасте (из записной книжки). Дети и театр: Сборник статей. Л.: Мысль, 5–30.

23. Миллер, С. (1999) Психология игры. М.: «Университетская книга».

24. Моторин, В.В. (2023) Использование игровых технологий в начальном обучении программированию: преимущества и перспективы. *Актуальные вопросы общества, науки и образования*, 131–134.

25. Николаева, Е.И., Вергунов, Е.Г. (2017) Что такое " executive functions" и их развитие в онтогенезе. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 10(2), 62–81.

26. Плотникова, В.А., Бухаленкова, Д.А., Чичинина, Е.А. (2023) Взаимосвязь предпочитаемых типов цифровых игр и регуляторных функций у детей 6-7 лет. *Психологическая наука и образование*, 28(4), 32–51.

27. Поливанова, К.Н., Вopilова, И.Е., Козьмина, Я.Я., Нисская, А.К., Сивак, Е.В. (2015) Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей. *Вопросы образования*, 4, 184–200.

28. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В., Двойнин, А.М., Романова, М.А. (2020) Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования. *Вестник*

Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология, 4 (54), 64–73.

29. Рубцова, О.В., Токарчук, Ю.А., Саломатова, О.В., Гаврилова, Е.В. (2024) Связь показателей памяти и внимания с использованием настольных и цифровых игр дошкольниками (на примере игры «Dobble»). *Психологическая наука и образование*, 29(3), 5–19.

30. Савенков, А.И. (2006) Индоктринация личности. *Развитие личности*, 1, 53–61.

31. Савенков, А. И. (2006) Некритическое принятие чужих идей и механизм контроля сознания. *Директор школы*, 2, 71–79.

32. Савенков, А.И. (2010) Психология детской одаренности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 - педагогика и психология. М.: Генезис.

33. Савенков, А.И. (2016) Методика исследовательского и проектного обучения школьников. М.: Дом Федорова.

34. Савенков, А.И. (2022) Психология противодействия лжи и манипулированию. М.: "Издательство ЮРАЙТ".

35. Савенков, А.И. (2025) Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования. М.: Издательство Юрайт.

36. Савенков, А.И., Буланова, И.В., Двойнин, А.М., Карпова, С.И., Поставнев, В.М., Романова, М.А., ... Фролова, Е.В. (2024) Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде. Коллективная монография. М.: Перо.

37. Савенков, А.И., Карпова, С.И., Поставнев, В.М. и др. (2024) Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде. М.: Издательство «Перо», 2024.

38. Савенков, А.И., Поставнев, В.М., Воропаев, М.В. (2018) Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка. Игровая

культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции (29 мая – 03 июня 2018 года, г. Москва). М.: НАИР, 35–39.

39. Савенков, А.И., Цаплина, О.В., Иванова, Е.В., Муродходжаева, Н.С., Кривова, В.А., Савенкова, Т.Д. (2016) Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса. М.: Перо.

40. Савенков, А.И., Цицулина, А.В. (2022) Игра, игрушка и особенности игровых практик современных детей. *Педагогика*, 86(6), 35–47.

41. Саркисян, В.Ж., Манукян, С.А., Испирян, М.М., Геворкян, Л.Л., Хачатрян, Э.А. (2022) Методология исследования влияния психологических характеристик учеников при обучении шахматам. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(4), 97–123.

42. Смирнова, Е.О. (2013) Игра в современном дошкольном образовании. *Психологическая наука и образование*, 5(3), 92–98.

43. Смирнова, Е.О., Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Рябкова, И.А. (2018) Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития. *Культурно-историческая психология*, 14(1), 4–14.

44. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. (2019) Тенденции развития современных игрушек. *Культурно-историческая психология*, 15(2), 99–104.

45. Смирнова, П.В. (2012) Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 4 (22), 54–62.

46. Смирнова, П.В. (2017) Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте. *Научно-педагогическое обозрение*. 3 (17), 84–92.

47. Смирнова, П.В. (2017) Игра и исследовательское поведение современного ребенка раннего возраста (на материале лонгитюда). *Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции, 28–30 сентября 2016 г. (Москва, МГПУ) М.: НАИР, 93–98.*

48. Смирнова, П.В. (2018) Исследовательские игры современных детей младшего возраста и их родителей. Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции. М.: НАИР, 46–49.

49. Таланцева, М.Л. (2017) Шахматы как средство развития интеллектуальной одаренности детей. *Вестник ТОГИРРО*, 3, 19–19.

50. Ткаченко, С.Б. (2010) Особенности перцептивных действий у детей 5-7 лет в условиях дидактических и компьютерных игр. Автореф. дис. ... канд. психол. наук, М., 25 с.

51. Токарчук, Ю.А., Саломатова, О.В., Гаврилова, Е.В. (2024) Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей. *Психолого-педагогические исследования*, 16(1), 76–95.

52. Цаплина, О.В. (2020) Интеллектуальные игры как фактор когнитивного развития личности. Творчество в современном мире: человек, общество, технологии: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. М., 173–175.

53. Черемошкина, Л.В., Дюпина С.А. (2022) Мнемические способности студентов с разной степенью погружения в виртуальную реальность. *Психологический журнал*, 43(3), 102–113.

54. Щербаков, Д.Н., Семенцова, К.Р. (2020) Современные настольные игры - как развивающий фактор в формировании мышления детей. Всероссийская научно-практическая конференция «ДИСК-2020»: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции в рамках Всероссийского форума молодых исследователей «Дизайн и искусство - стратегия проектной культуры XXI века» (24–26 ноября 2020 г., г. Москва). М.: РГУ им. А.Н. Косыгина, 260–266.

55. Anderberg, E., Axelsson, A., Bengtsson, S., Håkansson, M., Lindberg, L. (2013) Exploring the use of a teachable agent in a mathematical computer game for preschoolers. *Intelligent, socially oriented technology*, 154, 161–171.

56. Berg, L. E. (2003) Defining the good toy—an interactionistic approach. *Toys in educational and socio-cultural contexts. Part, 1*, 139–155.
57. Berg, L. E. (2003) Toys and play in identity construction for preschool children. *Toys as communication. Part 2. Selection of papers presented at the International Toy*, 193–208.
58. Chu, C., Paatsch, L., Kervin, L., Edwards, S. (2024) Digital play in the early years: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 40, 1–14.
59. Eibl-Eibesfeldt, I. (1998) Us and the others: The familial roots of ethno-nationalism. Indoctrinability, ideology, and warfare: Evolutionary perspectives. Berghahn, 21–53.
60. Gasteiger, H., Moeller, K. (2021) Fostering early numerical competencies by playing conventional board games. *Journal of Experimental Child Psychology*, 204, 105060.
61. Hand, M. (2001) Is religious education possible? An examination of the logical possibility of teaching religious understanding without religious belief: Thesis. Oxford Univ.
62. Hanks, C. (2008) Indoctrination and the space of reasons. *Educational Theory*, 58(2), 193–212.
63. Hábl, J. (2017) The problem of indoctrination, with a focus on moral education. *Ethics Bioethics*, 7(3-4), 187–198.
64. Hassan, S. (2015) Combating cult mind control: The# 1 best-selling guide to protection, rescue, and recovery from destructive cults. Freedom of Mind Press.
65. Hendrix, N.M., Hojnoski, R.L., Missall, K.N. (2020) Promoting numeracy skills through board game play. *Young Exceptional Children*, 23(2), 100–111.
66. Kearney, P. (2007) Cognitive assessment of game-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 529–531.
67. Macmillan, C.J.B. (1983) " On Certainty" and indoctrination. *Synthese*, 56(3), 363–372.

68. Momanu, M. (2012) The pedagogical dimension of indoctrination: Criticism of indoctrination and the constructivism in education. *Meta: research in hermeneutics, phenomenology, and practical philosophy*, 4(1), 88–105.
69. Mottweiler, C. M., Taylor, M. (2014) Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the arts*, 8(3), 277.
70. Nikolaeva, E.I., Kalabina, I.A. (2023) Ground Rules for Preschooler Exposure to the Digital Environment: A Review of Studies. *Psychology in Russia: State of the art*, 16(4), 37–54.
71. Nin, V., Delgado, H., Goldin, A.P., Fernández-Slezak, D., Belloli, L., Carboni, A. (2023) A Classroom-Embedded Video Game Intervention Improves Executive Functions in Kindergarteners. *Journal of Cognitive Enhancement*, 7(1), 19–38.
72. O'Neill, D.K., Holmes, P.E. (2022) The Power of Board Games for Multidomain Learning in Young Children. *American Journal of Play*, 14(1), 58–98.
73. Retter, H. (2003) Postmodernity—what about toys? *Toys as communication*, 2.
74. Schein E.H., Schneier I., Barker C.H. (1961) Coercive persuasion: A socio-psychological analysis of the “brainwashing” of American civilian prisoners by the Chinese communists. N.Y.: W.W. Norton Co.
75. Skillen, J., Berner, V.D., Seitz-Stein, K. (2018) The rule counts! Acquisition of mathematical competencies with a number board game. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 554–563.
76. Smith, P.K. (2010) *Children and Play*. London: Wiley-Blackwell.
77. Cheung, S. K., McBride, C. (2017) Effectiveness of parent–child number board game playing in promoting Chinese kindergarteners’ numeracy skills and mathematics interest. *Early Education and Development*, 28(5), 572–589.
78. Veraksa, A., Sukhikh, V., Veresov, N., Almazova, O. (2022) Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 560–576.

79. Veraksa, A.N., Veresov, N.N., Sukhikh, V.L., Gavrilova, M. N., Plotnikova, V.A. (2024) Play to foster children's executive function skills: exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 687–709.

80. Yuji, H. (1996) Computer games and information-processing skills. *Perceptual and motor skills*, 83(2), 643–647.



УДК: 37

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ КАК ПРИЕМ АКТИВИЗАЦИИ
КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Десяева Н.Д.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

481795@mail.ru

Зорина М.Н.

магистрант,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

7590546mz@gmail.com

Аннотация. Актуальность предпринятого в данной статье исследования обусловлена тем, что в системе практико-ориентированных заданий, разработанных в целях обеспечения коммуникативного взаимодействия школьников, не всегда уделяется внимание возможностям приема межъязыковых сопоставлений. Между тем такой прием наиболее эффективен при изучении родного и первого иностранного языков. Он также способствует актуализации межпредметных связей. Межъязыковые сопоставления обеспечивают такое коммуникативное взаимодействие, которое позволяет школьникам видеть взаимосвязь между изучаемыми

языками, что способствует повышению их мотивации, формирует у детей навыки критического мышления, поскольку они учатся рассуждать о различиях и сходствах, выстраивать логические связи и делать обоснованные выводы.

С помощью игры можно снять психологическое утомление, ее можно использовать для мобилизации умственных усилий учащихся, для развития у детей организаторских способностей, привития навыков самодисциплины, создания обстановки радости на занятиях.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, прием, межъязыковые сопоставления, межпредметные связи, речевой этикет.

INTERLANGUAGE COMPARISONS AS A METHOD OF ACTIVATING
COMMUNICATIVE INTERACTION OF SCHOOLCHILDREN WHEN
STUDYING RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Desyaeva N.D.

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

Moscow City University

Moscow

481795@mail.ru

Zorina M.N

master's student,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

7590546mz@gmail.com

Annotation. *The relevance of the research undertaken in this article is due to the fact that in the system of practice-oriented tasks developed to ensure communicative interaction among schoolchildren, attention is not always paid to the possibilities of receiving interlingual comparisons. Meanwhile, this technique is most*

effective when learning your native and first foreign languages. It also helps to update interdisciplinary connections. Interlingual comparisons provide a communicative interaction that allows students to see the relationship between the languages they are learning, which helps increase their motivation, develops critical thinking skills in children as they learn to reason about differences and similarities, build logical connections and draw valid conclusions.

With the help of the game, you can relieve psychological fatigue; it can be used to mobilize the mental efforts of students, to develop organizational skills in children, to instill self-discipline skills, and to create an atmosphere of joy in the classroom.

Keywords: *communicative interaction, technique, interlingual comparisons, interdisciplinary connections, speech etiquette.*

Введение

Коммуникативное взаимодействие – это специфическое межличностное взаимодействие людей как членов общества с помощью речи (Ахутина, 1989). Оно играет важную роль в развитии речевых навыков у детей. В школе учащиеся сталкиваются с различными коммуникативными ситуациями.

М.С. Соловейчик отмечала, что «школа может сделать процесс формирования необходимых привычек и обогащения языкового запаса ребенка более целенаправленным и эффективным» (Соловейчик, 1994, с. 230).

В процессе живого речевого общения реализуется конкретная цель на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Общение всегда обоюдное, и в нем проявляется индивидуальность каждого человека через речь и подачу. Индивидуальность расценивается как обоюдное проявление инициативности и заинтересованности участниками друг другом (Зимняя, 2004).

Коммуникативное взаимодействие может осуществляться только при условии речевого поведения участников общения. Условиями воспитания у детей речевого поведения М.С. Соловейчик считает создание необходимой речевой среды, поддержание атмосферы уважения и доброжелательности.

Именно практико-ориентированные задания помогают школьникам «почувствовать значимость сведений, которыми они располагают, и тем самым лучше усвоить эти сведения» (Соловейчик, 1994, с. 230).

Постановка проблемы

В системе практико-ориентированных заданий, разработанных в целях обеспечения коммуникативного взаимодействия школьников, не всегда уделяется внимание возможностям приема межъязыковых сопоставлений. Такой прием наиболее эффективен при изучении родного и первого иностранного языков. Он также способствует актуализации межпредметных связей, о которых Н.Н. Ушаков писал следующее: «Межпредметные связи способствуют глубине и прочности знаний, гибкости их применения, расширяют умственный кругозор учащихся, воспитывают устойчивый познавательный интерес» (Ушаков, 1975, с. 106). Ученый обращает особое внимание на специфику русского языка, который связан со всеми школьными предметами, особенно с иностранным языком. Между русским и иностранным языком устанавливаются сопоставительные связи. Здесь с целью лучшего понимания школьниками сущности изучаемых явлений родного языка привлекаются факты другого.

Обратимся к характеристике понятия «межъязыковые сопоставления». Под ним понимается процесс сравнения двух или более языков с целью выявления сходств и различий между ними. Первое определение межъязыкового сопоставления можно найти в работах Льюиса Кэрролла, особенно в книгах «Алиса в стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье». Он использовал этот метод для сравнения различных языков и создания новых языковых систем.

Понятие межъязыкового сопоставления в отечественной лингвистике разрабатывалось многими учеными, включая И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербу, Е.Д. Поливанова, Н.Ф. Яковлева и других. Однако наиболее значительный вклад в развитие этого направления внес Л.В. Щерба, который разработал теорию лингвистического сопоставления и создал методику

обучения иностранным языкам на основе их сопоставления с родным языком.

Л.В. Щерба разработал теорию лингвистического сопоставления, которая заключается в сравнении двух или нескольких языков для выявления сходств и различий между ними. Эта теория лежит в основе изучения межъязыковых соответствий и различий, а также помогает понять, как языки взаимодействуют друг с другом. Л.В. Щерба писал, что изучение иностранного языка является наилучшим средством, с одной стороны, для познания родного языка, а с другой – для философского его преодоления и для развития диалектического мышления. Но если велико значение иностранного языка для родного, то справедливо громадное значение родного языка для изучения иностранного (Щерба, 1974).

Цель исследования

Цель данного исследования – выявить возможности межъязыкового сопоставления как приема активизации коммуникативного взаимодействия школьников при изучении русского и английского языков.

Результаты исследования

Для эффективного обучения младших школьников русскому и английскому языкам использования приема межъязыковых сопоставлений будет недостаточно. Младшие школьники нуждаются в разнообразных формах преподнесения материала для удержания интереса, а также для их всестороннего развития.

Межъязыковые сопоставления обеспечивают такое коммуникативное взаимодействие, которое позволяет школьникам видеть взаимосвязь между изучаемыми языками, что способствует повышению их мотивации, формирует у детей навыки критического мышления, поскольку они учатся рассуждать о различиях и сходствах, выстраивать логические связи и делать обоснованные выводы. С помощью игры можно снять психологическое утомление, ее можно использовать для мобилизации умственных усилий учащихся, для развития у детей организаторских способностей, привития навыков самодисциплины, создания обстановки радости на занятиях.

К конкретным умениям коммуникативного взаимодействия, которые можно развивать с помощью ролевых игр, мы относим умения использовать средства речевого этикета в конкретных речевых ситуациях и жанрах, навыки составления и написания текста обращения, умение ориентироваться в речевой ситуации, навык грамотной спонтанной речи с использованием средств речевого этикета. Ролевая игра позволяет работать в группе, сотрудничать, контролировать и оценивать процесс и результат деятельности, а также передавать смысл текста с определенной коммуникативной задачей, транслировать информацию собеседнику и получать ее в ответ, соблюдая речевой этикет, передавать эмоциональный отклик для поддержания нужной тональности в отношениях.

Разработка ролевой игры, обеспечивающей коммуникативное взаимодействие школьников, должна опираться на диагностику их готовности к использованию конкретных языковых средств. Диагностика готовности школьников к использованию средств речевого этикета и приема межъязыковых сопоставлений показывает, что значительные трудности для исследуемых представляют понимание коммуникативной ситуации и выбор средств речевого этикета для конкретной речевой ситуации. Мы предполагаем, что это связано с тем, что в учебниках нет примеров коммуникативных ситуаций и правил, которые регулируют, какие средства речевого этикета употреблять в конкретных речевых ситуациях. Также в учебниках не представлены полные словарики средств речевого этикета, что значительно затрудняет освоение данной темы.

Для более уверенного овладения младшими школьниками средствами речевого этикета на русском и английском языках целесообразно проводить ролевые игры, которые расширяют представления обучающихся о межъязыковых связях в контексте овладения речевым этикетом не только русского, но и английского языка.

В ходе игр, основанных на межъязыковых сопоставлениях, дети развивают навыки уважительного общения. Они учатся обращать внимание на

собеседника, выслушивать его мнение и корректно реагировать на него. Это развивает эмоциональный интеллект обучающихся и способность к эмпатии, что крайне важно в межличностных взаимодействиях. В рамках таких игр школьники получают возможность осваивать основные правила ведения диалога, включая активное слушание, очередность высказываний и умение подводить итоги обсуждения. Это формирует у них привычку к конструктивному общению, где важно не только выражать свою точку зрения, но и учитывать мнение других. Межъязыковые игры требуют от учащихся, наряду с высказыванием своих мыслей, их обоснования. Это способствует развитию критического мышления, так как дети учатся формулировать свои аргументы логично и убедительно, основываясь на фактах и примерах, что является важным навыком в любом общении.

Приведем описание ролевой игры «Переполох в лесу». Целью данного тренинга является создание текста обращения с использованием средств речевого этикета на русском и английском языках. Он помогает учащимся понять, как формировать свои высказывания в зависимости от контекста и цели общения. Это включает выбор стиля, структуры и лексики в зависимости от ситуации, что позволяет им более эффективно передавать свои мысли и намерения. В процессе игры школьники не только осваивают правила общения, но и погружаются в предметные темы. Например, при обсуждении диалогов они учатся адаптироваться к конкретным речевым ситуациям, что помогает им лучше понимать культурные и социальные контексты, в которых происходит общение. Это обогащает их кругозор и улучшает навыки межкультурной коммуникации.

Механика проведения ролевой игры «Переполох в лесу»

Дети делятся на 4 команды по 7–8 человек в зависимости от общего количества учеников в классе. У каждой команды есть название на русском и английском языке: «Медведи» (Bears), «Лисы» (Foxes), «Зайцы» (Hares), «Ежи» (Hedgehogs). У каждой команды есть задачи, при решении которых цель игры будет достигнута.

Задачи

- Медведям следует договориться с ежами о том, чтобы в ночное время они не передвигались около берлог. Кроме того, важно, чтобы все животные объединили свои усилия для защиты леса от непослушных волков.
- Лисам следует обратиться за помощью к медведям для защиты от волков, особенно в вечернее время. Волки не принимают участия в жизни леса и не соблюдают установленных правил. Лисам также важно предотвратить возможные конфликты с зайцами.
- Зайцам необходимо пожаловаться лисам на их детенышей, которые на их поляне съели всю еду. Нужно потребовать от лис выделить территорию со свежей травой. Также важно, чтобы лисы принесли извинения и постарались не вызвать конфликтов с ежами.
- Ежам следует оповестить зайцев о том, что опушка готова для игр потомства ежей и зайцев. Открытие завтра. Важно добиться согласия от зайцев, чтобы завтра они присмотрели за потомством ежей. Ежи должны попросить медведей перестать вытаптывать ягодные кустарники, чтобы сохранить запасы пищи для всех жителей леса.

На подготовку вступительной речи дается 10 минут, далее каждая команда обращается к адресату. После обращений дается 10 минут на обсуждение и составление ответа. Каждая команда говорит по очереди, перебивать нельзя. За одно обращение можно обратиться только к одному адресату. Первые 2 круга обращения делаются с подготовкой, далее – спонтанная речь. Каждая из команд должна добиться своих целей.

Учитель, играющий роль совы, выступает регулировщиком общего собрания команд. Его речь включает следующие компоненты: приветствие, правила игры, обратная связь, прощание.

Приветственная речь учителя: «Жители собрались на ежемесячное мероприятие под названием «Переполох в лесу». Каждый месяц они собираются для обсуждения и решения важных проблем, касающихся безопасности и комфортного проживания в лесу».

Тем, кто присутствует, напомнили правила. Каждая команда имеет список задач, которые необходимо решить. Невыполнение этих задач негативно скажется на эффективности собрания и безопасности всех жителей.

За использование английских слов участники получают специальные жетоны, которые позже можно будет обменять на подарки. Призывается помнить об объединяющей цели мероприятия и соблюдать речевой этикет.

Таймер на 10 минут активируется дважды, а учитель контролирует соблюдение правил игры. Игра продолжается до тех пор, пока каждая команда не достигнет своей цели, после чего происходит подсчет жетонов и выдача подарков.

Завершающая речь учитель: «Жители собрались, чтобы обсудить, достигли ли они своих целей и довольны ли результатами работы».

После обмена мнениями участники посчитали количество жетонов, которые они заработали командой. Каждой команде было предложено отправить одного представителя за подарком. В это время все могли поделиться своими эмоциями и впечатлениями о собрании. Лесные жители выразили благодарность за плодотворное и эффективное мероприятие, которое помогло предотвратить лесной переполох.

В рамках командной игры дети смогли реализовать поставленные задачи и достичь целей коммуникации, примеряя на себя разные роли. Это сделало процесс установления контакта проще и приятнее. Игра воспринималась как новое пространство, безопасное для каждого участника, где никто не боялся ошибиться или попробовать создать новые связи.

Заключение

Таким образом, неизведанное становилось особенно интересным и привлекательным для маленьких исследователей. Конкретная речевая ситуация способствовала лучшему запоминанию и пониманию новых знаний. Уровень осознанности знаний у детей заметно возрос благодаря интегрированному обучению, которое сочетало русский и английский языки.

Литература

1. Ахутина Т.В. (1989) Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГПУ.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. (1963) Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х т. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР.
3. Зимняя И.А. (2004) Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос.
4. Зорина М.Н. (2024) Обучение речевому этикету на основе сопоставления русского и английского языков. *Известия института педагогики и психологии образования*. Получено с <http://izvestia-ippo.ru/m-n-zorina-obuchenie-rechevomu-yetiketu/>
5. Соловейчик М.С. (ред.) (1994) Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения». М.: Линка-пресс.
6. Тошхонов М., Турдалиев Б. (2020) Основная задача речевого этикета. *Образовательный журнал*, 13-16.
7. Трепольская Д.С. (2016) Межъязыковое сравнение/сопоставление в обучении второму иностранному языку. *Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения*, 1, 251-260.
8. Ушаков Н.Н. (1975) Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе. М.: Просвещение.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020). Получено с <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>
10. Щерба Л.В. (1974) Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленингр. отделение.



УДК 373.31

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Еремеева О.А.

кандидат психологических наук,

доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)

федеральный университет»

г. Елабуга, Республика Татарстан

[*o.eremeeva75@mail.ru*](mailto:o.eremeeva75@mail.ru)

Газизова Ф.С.

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой

теории и методики дошкольного и начального образования

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)

федеральный университет»

г. Елабуга, Республика Татарстан

[*gfs1967@yandex.ru*](mailto:gfs1967@yandex.ru)

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме создания цифровой онлайн-платформы обучающих игр «ПрофДвиж» для учителей начальных классов по ранней профессионализации детей 7–11 лет, которая способна помочь педагогам использовать в образовательной работе готовые развивающие игры в урочное и внеурочное время. Разработка онлайн-сервиса играет решающую роль в повышении качества ранней профессионализации и создании интересного опыта обучения младших школьников. В данной статье раскрывается аспект проектирования, разработки и внедрения*

образовательных онлайн-игр для образовательных учреждений.

Ключевые слова: обучающая игровая платформа, ранняя профессионализация, обучающие игры, онлайн-сервисы.

THE USE OF ONLINE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF EARLY
PROFESSIONALIZATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Yeremeeva O.A.

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Theory and Methodology
of Preschool and Primary Education*

Yelabuga Institute of the Kazan (Volga Region) Federal University

Yelabuga, Republic of Tatarstan

o.eremeeva75@mail.ru

Gazizova F.S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methodology
of Preschool and Primary Education*

Yelabuga Institute of the Kazan (Volga Region) Federal University

Yelabuga, Republic of Tatarstan

gfs1967@yandex.ru

Annotation. *The article discusses the creation of a digital online platform of educational games "Profdvizhe" for primary school teachers for the early professionalization of children aged 7-11 years, which is able to help teachers, use ready-made educational games in their educational work during regular and extracurricular hours. The development of an online service plays a crucial role in improving the quality of early professionalization work and creating an interesting learning experience for younger students. This article describes the aspect of designing, developing and implementing educational online games for educational institutions.*

Keywords: *educational gaming platform, early professionalization,*

educational games, online services.

Введение

За последнее время в сфере образования произошел огромный прорыв – появилось и набрало популярность обучение с помощью онлайн-технологий. Несмотря на все плюсы, большинству учеников, особенно начальной школы, такой образовательный формат не очень знаком, а некоторые родители не разбираются в правилах и тонкостях онлайн-уроков, обучения через онлайн-игры и т. д.

Младшие школьники 7–11 лет воспринимают современность в цифрах. Им предлагается огромное количество информации по профессиональному развитию. Обучение с помощью игровой среды на сегодняшний день – это многообразие вариантов онлайн-игр, которые занимают особое место в обучении современных детей через использование различных гаджетов.

В проведении различных видов онлайн- и оффлайн-квизов учителям оказывают помощь платформы, на которых создаются индивидуальные траектории квизов, проводятся урочные и внеурочные мероприятия в интересном, доступном формате, которые могут не только передавать детям положительные эмоции, но и давать хорошие знания.

Задача учителя начальных классов в процессе ранней профессионализации с помощью таких инновационных форм – показать детям 7–11 лет возможность обучения через онлайн-технологии.

Федеральный государственный стандарт и Федеральная образовательная программа начального образования говорят о необходимости создания условий для последующего профессионального самоопределения школьников, возникновения у них ярких впечатлений о мире профессий. Цели ранней профессионализации обучающихся 1–4 классов становятся все более разнообразными:

1 класс – сформировать у детей общие представления о роли труда в жизни людей, познакомить с профессиями родителей;

2 класс – расширить представления о разных профессиях и труде;

3 класс – развить общетрудовые знания, умения и навыки, научить организовывать свою работу;

4 класс – воспитать любовь к труду, уважение к людям труда.

Постановка проблемы

На основе научно-технического решения развивающей игровой среды мы предлагаем собственный проект с использованием инновационных технологий – цифровую платформу обучающих квиз-игр «ПрофДвиж» для педагогов начальной школы и обучающихся с 1 по 4 класс.

Тематика игр касается ранней профессионализации детей младшего школьного возраста. Система способна помогать педагогам использовать в работе готовые обучающие игры в урочное и внеурочное время.

Платформа двухуровневая:

1) сайт для предоставления информации, выбора игр по возрастным характеристикам, определения контента, выбора игр по блок-квизам и комплект-квизам, осуществления контроля: входного, аттестационного (единое окно входа – требуется разработка ООО «Промолинк» <https://promo-link.ru/> (сбор информации, аналитика, проектирование, прототип, дизайн, верстка, программирование, наполнение, тестирование, запуск);

2) мобильное приложение для удобства использования игр (для детей, родителей и педагогов, требуется разработка ООО «Промолинк» <https://promo-link.ru/>).

Вопросы исследования

Проведя анализ рынка похожих услуг, а именно таких платформ, как «МайКвиз» (платформа для создания квизов и готовых квизов – <https://play.myquiz.ru/>), «Логилайк» (обучающие игры для детей – <https://logiclike.com/ru/>), «Мерсибо» (развивающие и коррекционные игры для детей – <https://mersibo.ru/>), «Играемся» (игры для детей – <https://www.igraemsa.ru/>), «Навигатум» (игровые инструменты профессионального и личностного самоопределения – <https://navigatum.ru/>) и др., мы обнаружили, что ни на одной из них нет онлайн-квизов, направленных на раннюю профессионализацию

детей от 7 до 11 лет, нет объединенной информации по блокам, как в нашем проекте системы «ПрофДвиж».

Уникальность и конкурентное преимущество проекта заключаются в том, что комплектов обучающих игр, имеющих в своей основе 5 блоков по ранней профессионализации (от профессий прошлого до профессий будущего), не существует. Тогда как в нашем случае мы имеем индивидуальное наполнение контента с помощью сервиса myQuiz, где в режиме реального времени работает функционал проведения конкурсов и викторин.

В настоящее время мы подготовили пять блок-квизов.

Блок-квиз 1. «Время прошлого».

Блок-квиз 2. «Время настоящего» (рис. 1).

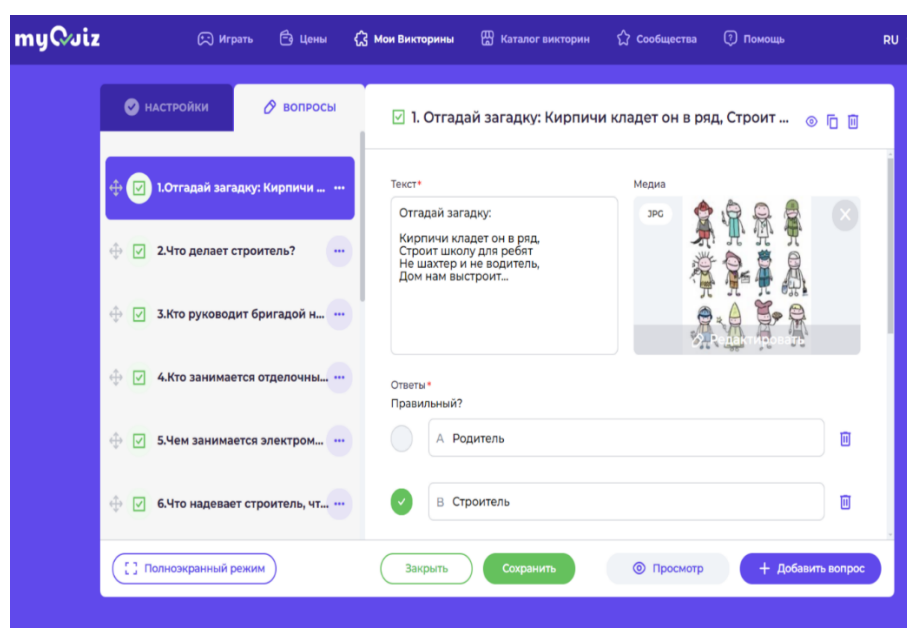


Рисунок 1-Платформа myQuiz

Блок-квиз 3. «Время будущего».

Блок-квиз 4. «Профессии родственников» (по списку профессий в классе образовательной организации).

Блок-квиз 5. «Мир ПрофДвижа – какие профессии ты знаешь» (рис. 2).

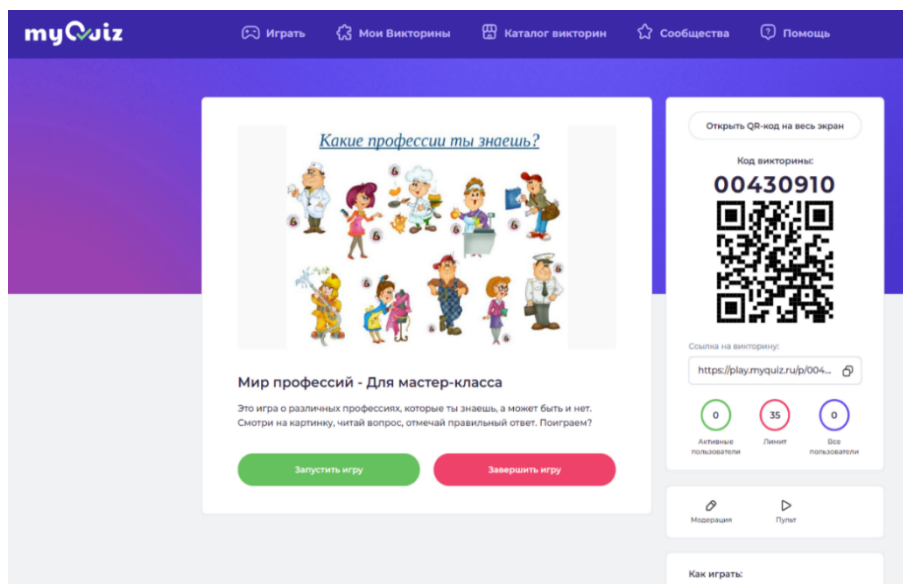


Рисунок 2-Игры для групповых соревнований

Примерное содержание комплекта развивающих онлайн-игр по 3 квизам с названиями профессий представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Название профессий по блок-квизам, разработанным на платформе myQuiz

«Время прошлого»	«Время настоящего»	«Время будущего»
1. Резчик льда	1. Дефектоскопист	1. Проектировщик домашних роботов
2. Фонарщик	2. Инженер-робототехник	2. Проектировщик детской робототехники
3. Трубочист	3. Дизайнер одежды и аксессуаров	3. Электрозаправщик
4. Денщик	4. Инспектор ГИБДД	4. Строитель «умных дорог»
5. Бондарь	5. Учитель начальных классов	5. Проектировщик дирижаблей
6. Пастильщица	6. Вожатый	6. Менеджер космотуризма
7. Коробейник	7. Видеомаркетолог	7. Космогеолог
8. Шорник	8. Проводник	8. Дизайнер виртуальных

	пассажирского вагона	миров
9. Водовоз	9. Урбанист	9. Игропедагог
10. Горшечница	10. Мультипликатор	10. Эковожатый

Создание комплектов обучающих игр (наполнение контентом) будет проходить с использованием интернет-сервиса myQuiz – <https://play.myquiz.ru/> компании «WaveAccess».

Единое окно входа на платформу находится на сайте, который будет использоваться для авторизации пользователей и администраторов. Так как проект предполагает привлечение заинтересованных педагогов, то на сайте будет реализована система обмена опытом внедрения и использования обучающих игр, а также новостная лента с презентацией новинок, где пользователи смогут обмениваться вопросами-ответами.

Переход между компонентами платформы будет осуществляться с помощью двухсторонних ссылок, доступных всем пользователям.

Пользователям (в отличие от администратора) будут доступны следующие действия:

- создание личного кабинета;
- вкладка существующих развивающих игр, комплектов обучающих игр (ссылки на <https://play.myquiz.ru/>);
- просмотр контактных данных экспертов;
- непосредственное участие в игре (<https://play.myquiz.ru/>);
- обмен сообщениями с экспертами и другими пользователями в формате «вопрос – ответ»;
- просмотр новостной ленты;
- поэтапная оплата (за 1 игру, за 1 блок-квиз, за 1 комплект игр);
- работа в мобильном приложении «ПрофДвиж» (по такому же алгоритму пользования, что и на сайте).

Это будет не весь функционал площадки для пользователей (в отличие от администратора), а лишь необходимая часть.

Администраторам сайта, помимо вышеперечисленного, будут доступны следующие действия:

- активное участие в обмене сообщениями в формате «вопрос – ответ»;
- модерирование чатов и размещение новостей в ленте;
- размещение новых развивающих игр на платформе и редактирование существующих;
- просмотр аналитических сведений о действиях пользователей на платформе.

Единое окно входа требует разработки и будет состоять из следующих страниц:

- 1) главное окно для предоставления информации о проекте с отдельным окном авторизации/регистрации;
- 2) личный кабинет пользователя для отображения информации о количестве приобретенных игр;
- 3) вкладка для общения пользователей, содержащая общий чат, личные чаты;
- 4) новостная лента;
- 5) разделы доступных развивающих игр по возрастным категориям и темам, а также соответствующие ссылки на них;
- 6) раздел, содержащий информацию о контактах специалистов (для консультативной помощи пользования играми).

Анализ рынка услуг в сфере обучающих игр с использованием онлайн-технологий показал, что большие платформы, направленные на разные целевые педагогические аудитории, не всегда могут точно решить проблему, а то и вовсе клиенты не могут найти решения проблемы использования обучающих игр с помощью онлайн-сервисов.

Таким образом, предполагаем, что наши услуги будут востребованными. Благодаря доступной стоимости предвидится дополнительное увеличение спроса. Всех потенциальных клиентов мы можем разделить на 3 категории: педагоги, родители, обучающиеся. Наполнение контента для всех трех групп

будет разработано в соответствии с их запросами.

Важной задачей разработчиков «ПрофДвиж» является удовлетворение конкретных запросов клиентов-педагогов в области ранней профессионализации детей. Педагоги, сталкиваясь с определенными проблемами в работе, могут проконсультироваться с ведущим специалистом по обучающим играм, чтобы скорректировать какие-либо моменты в образовательном процессе.

Предоставление услуг в системе «ПрофДвиж» будет производиться через личный кабинет. В соответствии с рекомендациями эксперта педагоги будут подбирать себе услуги (покупка игр, доступ-подписка) из предложенных, оплачивать и получать их. Получив услугу один раз, педагог будет постоянно извещаться о новых играх, наполнении контента блок-квизов и комплект-квизов.

Привлечение клиентов-педагогов будет происходить как при помощи рекламы в онлайн-формате, так и во время очных встреч с представителями компании в ходе различных мероприятий, проводимых ЕИ КФУ для педагогов, например, на Международном фестивале школьных учителей (проводится ежегодно на базе ЕИ КФУ). Взаимодействие с потенциальным клиентом может происходить напрямую в Интернете. Далее мы расскажем о нас и о наших преимуществах, о том, почему клиенты должны выбрать именно нас.

Результаты исследования

Используемая нами система позволяет создать квиз-игру, вывести ее на большой экран или экран ноутбука и подключить участников с применением как мобильных устройств, так и других гаджетов.

Основные технические параметры, включая обоснование соответствия идеи, заключаются в том, что онлайн-платформа «ПрофДвиж» нацелена на помощь учителям начальных классов. MyQuiz управления обучением позволяет организовывать учебные испытания и тесты, а также проводить интерактивные учебные занятия.

Инструментами платформы являются презентация продукта на лендинге, в рассылках и других каналах; рассылка потенциальным клиентам – учителям университетской школы Елабужского института КФУ, а также педагогам России; работа с заинтересованными в развивающих играх образовательными организациями (средние общеобразовательные школы, организации дополнительного образования и проч.); проведение анализа использования игр педагогами; формирование решений для наполнения контента новыми данными по обучающим играм.

На кафедре теории и методики дошкольного и начального образования ЕИ КФУ есть личная страница на платформе myQuiz, а также опыт апробации у социальных партнеров (образовательные организации Елабужского и Чистопольского районов Республики Татарстан), что позволит нам на начальном этапе выявить основные затруднения в применении игр на практике, начать формирование системы игр «ПрофДвиж» и определить предварительный состав клиентской базы.

В данное время составлена небольшая база педагогов организаций начального образования Елабужского, Мамадышского и Чистопольского районов Республики Татарстан, которые участвовали в апробации обучающих игр системы «ПрофДвиж». При этом у них не только возникал интерес к использованию онлайн-сервисов и включению готовых игр данной тематики в работу, но и появлялись вопросы приобретения игр. В дальнейшем планируется привлекать аудиторию путем рекламы в мессенджерах, на телевидении, в интернет-ресурсах путем таргетированной рекламы.

Партнерами проекта являются кафедра ТиМДиНО Елабужского института Казанского Федерального Университета, ООО «Промолинк», интернет-сервис myQuiz, руководители общеобразовательных организаций, представители данных учреждений, которые заинтересованы в реализации игровых онлайн-технологий ранней профессионализации детей. Поставщиками ресурсов являются поисковые системы, социальные сети, платформа

«ПрофДвиж», а потенциальными покупателями – педагоги начального общего образования.

В группу по созданию и реализации проекта входят инициативные, мотивированные студенты и магистранты направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль Начальное образование). Также к развитию проекта привлечены высококвалифицированные преподаватели кафедры ТиМДиНО Елабужского института КФУ, использующие ведущие научные разработки в области ранней профессионализации и онлайн-возможности в данной сфере.

Заключение

Таким образом, образовательная платформа обучающихся игр «ПрофДвиж» дает возможность педагогам начальной школы:

- вести не только образовательную, но и внеурочную деятельность в игровой форме интерактива;
- работать в сообществе заинтересованных педагогов с целью получения, передачи и накопления опыта;
- приобретать новые обучающие игры для использования в образовательной и воспитательной областях.

Организация обучения в данном формате позволяет педагогам преподносить учебную информацию в интересном младшим школьникам формате, что невозможно сделать с помощью наглядно-практических пособий. Предлагаемое нами учебное онлайн-движение нацелено именно на решение проблем, связанных с темой ранней профессионализации детей 7–11 лет.

Литература

1. Вергелес, Г.И., Денисова, А.А. (2019) Технологии обучения младших школьников. СПб.: Питер.
2. Десять обучающих сайтов для детей. СлонУм (2024) Игровые тренировки, библиотеки, конкурсы – 10 надежных онлайн-платформ. Получено с <https://blog.sloum.ru/dlya-roditeley/10-obuchayuschih-saytov-dlya-detey>

3. Еремеева, О.А., Газизова, Ф.С. (2023) Развивающая игровая среда в процессе ранней профессионализации детей младшего возраста (6–11 лет). *Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.* Киров, 78–81.

4. Интерактивные игры для начальной школы (2020) Начальные классы – Сообщество взаимопомощи учителей Педсовет.su. Получено с <https://pedsovet.su/load/554-9-1>

5. Что такое онлайн-обучение (2023) Начальная школа. Международная сеть школ Абакус-центр. Получено с <https://abakus-center.ru/blog/chto-takoe-online-obuchenie>



УДК 37.032

КОНСТРУКТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КОГНИТИВИЗМА И
МЕТАКОГНИТИВИЗМА НА ОТЕЧЕСТВЕННУЮ ПСИХОЛОГИЮ
МЫШЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСТВА

Калашников И. Г.

магистр технических наук, аспирант,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

simpson_inbox.ru

Семенов И. Н.

доктор психологических наук, профессор департамента психологии,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

i_samenov@mail.ru

Аннотация. В статье изучается недостаточно изученная историко-научная проблема воздействия классического когнитивизма на развитие отечественной психологии одаренности и творчества второй половины XX в. как фундаментальной базы современного метакогнитивизма начала XXI в. Показано конструктивное влияние когнитивизма на изучение в ряде научных школ психологии способностей и одаренности, продуктивного мышления и креативной личности в контексте образования и научного творчества.

Ключевые слова: развитие, одаренность, творчество, продуктивное мышление, креативная личность, профессиональная деятельность, познание, когнитивизм, метакогнитивизм, образование, научная школа.

CONSTRUCTIVE INFLUENCE OF COGNITIVISM AND METACOGNITIVISM
ON RUSSIAN PSYCHOLOGY OF THINKING AND CREATIVITY

Kalashnikov I.G.

*Master of Technical Sciences, PhD student,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University
Moscow*

simpson_inbox.ru

Semenov I.N.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Psychology,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University
Moscow*

i_samenov@mail.ru

Annotation. *The article examines the understudied historical and scientific problem of the influence of classical cognitivism on the development of Russian psychology of giftedness and creativity in the second half of the 20th century as the fundamental basis of modern metacognitivism at the beginning of the 21st century. The constructive impact of cognitivism on the study of abilities and giftedness, productive thinking, and the creative personality in the context of education and scientific creativity within various scientific schools of psychology is demonstrated.*

Keywords: *development, giftedness, creativity, productive thinking, creative personality, professional activity, cognition, cognitivism, metacognitivism, education, scientific school.*

Введение

Настоящая статья посвящена изучению такой актуальной – для подготовки в вузах творческих специалистов – области современной науки, как когнитивная и метакогнитивная психология развития продуктивного мышления, раскрытия одаренности и формирования креативной личности. Характеристика достижений этой области человекознания предполагает анализ историко-

научных предпосылок ее возникновения и становления в российском психологическом познании. Эти предпосылки восходят (Савенков, 2016, Семенов, 2022) к дореволюционной экспериментатике (Челпанов, 1909, Шульце, 1912), формировались в довоенных исследованиях мыслительных процессов (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов) и конструктивно сложились в послевоенной советской психологии мышления (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров), когда она стала развиваться во многом под воздействием возникшего на рубеже 1950-1960-х гг. в зарубежной науке когнитивизма. Он был направлен – под влиянием кибернетики (Матюшкин, 1972, Пушкин, 1972) информатики и системной методологии – на изучение микрогенеза и микроструктурных механизмов познавательных процессов (Алексеев, 1979), а также на управление ими посредством программированного обучения (Скиннер, 1968, Матюшкин, 1972). В психолого-педагогическом плане это позднее в 1980-е гг. реализовалось путем организационно-деятельностных игр (Г.П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев, Ю.В. Громыко) в управлении и образовании, что оказало конструктивное воздействие на современную когнитивную психологию продуктивного мышления (Калашников, 2024, Семенов, 2024 и др.).

Целью настоящего исследования является экспликация в целом логики развития отечественной психологии продуктивного мышления для определения роли в его изучении когнитивного подхода в контексте перспектив современного человекознания.

В связи с этим возникают следующие историко-научные и методологические **вопросы исследования**: 1) какова реальная датировка ключевых отечественных исследований творческого мышления 2) какова специфика его экспериментатики в XX в. как базы классической психологии творческого мышления; 3) какова роль в этом развитии классического когнитивизма послевоенного времени; 4) каковы на рубеже XX-XXI вв. пути трансформации когнитивизма в метакогнитивизм как важной перспективы современной психологии? Актуальность исследования этих вопросов

определяется тем, что в современной когнитологии доминирует изучение перцептивных и мозговых процессов с позиций нейрокибернетики и в меньшей степени интеллектуально-познавательных – в контексте психологии продуктивного мышления и развития креативности личности, причем зачастую без учета логики развития человекознания.

Постановка проблемы

В историко-научном плане когнитивный подход, отталкиваясь от классических достижений Вюрцбургской школы и гештальтизма в изучении психологии продуктивного мышления (Семенов, 2022), реализовал с позиций – популярных после войны – кибернетики и информатики, в основном, по сути, необихевиористские представления о роли обратной связи и ее информационного обеспечения в познавательных процессах восприятия, памяти, мышления при переработке информации, принятии решений и обеспечения программированного обучения. Это позволило применить для их экспериментального исследования более точные методы: логико-математические, психофизиологические, психолингвистические и – в психометрической перспективе последующего человекознания – электронно-вычислительные, нейрофизиологические и компьютерно-сетевые. Ныне в зарубежной философии науки это познавательно-технотронное движение квалифицируется даже как своеобразная когнитивная революция, ветвящаяся – под влиянием кибернетики и информатики – на множество системно взаимодействующих направлений интегративной когнитологии (Калашников, 2024, Семенов, 2024). Изучение массива ее разнообразных достижений далеко выходит за рамки настоящей статьи, содержание которой ограничено анализом воздействия классического когнитивизма (Алексеев, 1979) как на становление отечественной экспериментальной психологии мышления, так и инновационного метакогнитивизма (Семенов, 2024) – на перспективу исследования творческого потенциала личности. Ибо они являются определяющими факторами умственного развития в образовании его субъектов: как обучающихся (студентов, магистрантов, аспирантов), так и педагогов

(преподавателей, методистов, управленцев).

Методы исследования: для решения возникающих, в связи с этим проблем в настоящей статье применяются как традиционные средства историко-научных исследований, так и оригинальные методы предметно-номинативной систематизации источников по когнитивной психологии мышления и институционально-персонологического анализа изучения ее проблематики субъектами познавательной деятельности в этой сфере человекознания. Научная новизна представленного в настоящей статье историко-психологического анализа развития во второй половине XX в. отечественной психологии мышления во взаимодействии с когнитивизмом заключается в том, что он ведется с методологических позиций подходов: как традиционных (культурно-исторического, системно-междисциплинарного, субъектно-деятельностного), так и инновационных – номинативно-предметно-содержательного, институционально-персонологического и рефлексивно-смыслового.

Результаты исследования.

Важный базовый этап – для перспектив прогресса современной российской психологии начала XXI в. – это ее послевоенный период, когда в развитие традиций Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна стали вестись теоретико-экспериментальные исследования мышления, в т. ч. с 1960-х гг. под влиянием зарубежного когнитивизма. Этот период охватывает почти полувековое развитие: от победы в Великой Отечественной войне вплоть до образования новой России в начале 1990-х гг. В условиях же «заморозки» – с середины 1930-х гг. до конца 1950-х гг. – в спецхране психолого-педологических трудов по изучению умственных процессов П.П. Блонским и Л.С. Выготским, отправным пунктом для начала становления послевоенной психологии творческого мышления явился опубликованный в 1943 г. в журнале «Военная мысль» фундаментальный труд крупнейшего специалиста по изучению способностей и одаренности Б. М. Теплова «Ум полководца». Он был опубликован в МГУ в 1945 г. (Семенов, 2024) и с учетом его анализа стали вестись психологические исследования мышления. В данном фундаментальном

труде Б.М. Тепловым характеризовалась феноменология рационально-интеллектуальных (по сути, когнитивных) и личностно-рефлексивных (т.е. метакогнитивных) свойств мыследеятельности выдающихся полководцев. Это построенное на качественном анализе теоретическое исследование творческого мышления по военно-историческим и литературно-художественным источникам получило во время войны высокую оценку не только психологов, но и генералитета, в т.ч. Верховного главнокомандующего маршала И.В. Сталина. По его воле после войны было рекомендовано профессору Б.М. Теплову организовать кафедру логики и психологии в идеологически значимой Академии общественных наук при руководстве компартии. В это сложное и противоречивое время послужило важной поддержкой авторитета психологической науки, хотя и порой с ее упреками – особенно на рубеже 1940-1950-х гг. – в якобы переоценке достижений «иностранщины», что привело к опале С.Л. Рубинштейна (с запретом публикации им авторских трудов в 1948-1956 гг.) и затормозило становление в СССР экспериментальной психологии продуктивного мышления.

Провозвестницей же ее изучения в отечественной науке явилась сотрудница сектора философских проблем психологии Института Философии АН СССР Л.И. Анцыферова (бывшая дипломница П.Я. Гальперина и аспирантка С.Л. Рубинштейна). Она в 1953 г. на совещании психологов впервые выступила с опубликованным докладом об исследовании решения творческих задач, развернутые результаты которого доложила (Анцыферова, 1957) на организованном С.Л. Рубинштейном совещании по психологии познания. Перед этим в 1954 г. на совещании психологов заведующий кафедрой психологии МГУ А. Н. Леонтьев доложил о проведенных им (совместно с Я.А. Пономаревым и Ю.Б. Гиппенрейтер) опытах по изучению мышления, что постоянно переиздается в хрестоматиях (Леонтьев, 1981). Эти две публикации Л.И. Анцыферовой и А.Н. Леонтьева наряду с изданной в 1960 г. первой в стране монографией по творческому мышлению Я.А. Пономарева являются началом теоретико-экспериментальных исследований психологии продуктивного

мышления второй половины XX в., фундаментальные достижения которой признаны в российской (Семенов, 2024) и мировой науке (Mathaus, 1988).

Традицию же экспериментального изучения творческого мышления заложил в 1950-1960-е гг. на кафедре психологии МГУ им. М.В. Ломоносова ее доцент П.Я. Гальперин. Он интересовался проведением (со студентами и аспирантами МГУ: Л.И. Анцыферовой, Я.А. Пономаревым, И.П. Калошиной, Л.Ф. Обуховой, И.Н. Семеновым, Б.Д. Элькониным, В.Л. Даниловой, Р.Н. Котик и др.) совместных опытов по общепсихологическому исследованию решения задач «на соображение» (термин математика академика А.Я. Хинчина) для построения психолого-педагогических приемов по формированию творческого мышления.

Из этой плеяды учеников П.Я. Гальперина наиболее известен своими экспериментами по изучению «внутреннего плана умственных действий» и интуитивных механизмов продуктивного мышления его курсовик Я.А. Пономарев. Он защитил в 1951 г. дипломную работу и в 1958 г. кандидатскую диссертацию под руководством А.Н. Леонтьева. С публикации в 1960 г. первой в советском человекознании монографии Я. А. Пономарева «Психология творческого мышления» начинается в отечественной психологии систематическое теоретико-экспериментальное исследование продуктивного мышления (Н.Г. Алексеев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин, К.А. Славская, О.К. Тихомиров и др.). Его изучение происходило под воздействием как классических достижений Вюрцбургской школы, гештальтпсихологии, необихевиоризма, так и возникшего в зарубежной психологии когнитивизма (Дж. Брунер, Дж. Миллер, У. Найссер, Ж. Пиаже, В.К. Эстес и др.) под влиянием кибернетики (Н. Винер, У. Эшби), системной методологии (Л. Бергаланфи), информатики (К. Шеннон) и «компьютерной метафоры» (О.К. Тихомиров) для описания работы мозга и ума в сравнении с переработкой информации компьютером.

Важно подчеркнуть, что еще до этой когнитивной эволюции, а точнее – революции (Семенов, 2024), произошедшей в западной науке 1950-1970-х гг.,

Б.М. Теплов еще в середине 1940-х гг. во время войны в труде «Ум и воля полководца» по сути предвосхитил психологический анализ как когниций, так и метакогниций (Калашников, 2024, Семенов, 2024) в составе качеств продуктивного мышления, а Я.А. Пономарев в начале 1960-х гг. сосредоточился на интеллектуалистском изучении его когнитивных свойств, явив прецедент «предкогнитивизма» и фактически опередив его появление в зарубежном человекознании.

Одним из фундаментальных направлений эволюции послевоенной советской психологии является взятый – ее первоначальным лидером С.Л. Рубинштейном – курс на ассимиляцию зарубежных методов, в т.ч. по исследованию познавательных процессов. Эти методы описаны в инициированном им издании руководства по экспериментальной психологии (Вудвортс, 1950). Реализация этого курса была начата С.Л. Рубинштейном в изучении его научной школой не только логических процессов мыслительной деятельности (анализ, синтез, абстракция, обобщение), но также продуктивного мышления в решении творческих задач (Анцыферова, 1957). Далее этот курс продолжился в «оттепель» 1960-х гг. созданной им научной школой (Е.В. Шорохова, Л. И. Анцыферова, К. А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, Е.А. Будилова, М.Г. Ярошевский), в т. ч. с учетом (Пушкин, 1971; Брушлинский, 1970, Матюшкин, 1972, Пушкин, 1971) в 1970-е гг. принципов и достижений когнитивизма. Историко-теоретическими предпосылками этому послужило издание в середине 1960-х гг. под редакцией Е.В. Шороховой двух аналитических обзоров зарубежной и советской психологии мышления, а также под редакцией А. М. Матюшкина – подборки переводов его психологических и кибернетических исследований. Помимо традиции С.Л. Рубинштейна ассимиляция когнитивизма велась также во второй половине XX в ряде научных школ (А. Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого, В.А. Лефевра, Н.Г. Алексеева, А.И. Савенкова, И.Н. Семенова, В.Ф. Спиридонова, Д.В. Ушакова).

В связи с этим мало изученная, но актуальная историко-научная проблема состоит в выяснении того существенного влияния, которое оказал зарубежный когнитивизм на отечественное человекознание, в частности на психологию: общую (А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, Б.Ф. Ломов, Б.М. Теплов, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров, И.Н. Семенов, Д.В. Ушаков), инженерную (Н.Г. Алексеев, Д.Н. Завалишина, В.П. Зинченко, В.А. Лефевр, В.Н. Пушкин, И.Н. Семенов, В.Д. Шадриков), возрастную (А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, З.А. Решетова), социальную (Г.М. Андреева, Е.С. Кузьмин, А.В. Петровский), педагогическую (П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин, М.М. Махмутов, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина). Новизна предлагаемого нами институционально-персонологического подхода (Семенов, 2022, Семенов, 2023) состоит в том, что согласно ему впервые проводится историко-научный анализ этого конструктивного воздействия на материале когнитивного изучения в послевоенной психологии способностей и одаренности (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина), мышления и творчества (А.В. Брушлинский, И.П. Калошина, О.К. Тихомиров) в контексте таких сфер социальной практики, как образование (А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, Н.Ф. Талызина), управление (К.А. Абульханова, Н.Г. Алексеев, В.А. Лефевр, И.Н. Семенов, О.К. Тихомиров, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий), науковедение (М.Г. Ярошевский, Я.А. Пономарев, Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, Э.Г. Юдин).

Предлагаемым нами решением этой поставленной историко-научной проблемы является методологическая квалификация содержания первой – т.е. «оттепельной» по возникновению – половины послевоенного человекознания в виде «предкогнитивной» советской психологии мышления с доминированием изучения психического отражения посредством перцептивно-интеллектуальной деятельности, а второй половины – т.е. «перестроечной» на своем пике в 1980-1990-е гг. – в виде «посткогнитивной» или точнее метакогнитивной отечественной психологии с акцентом на учет ее социально-интерсубъектных (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, М.Г. Ярошевский), коммуникативно-личностных (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.В. Петровский,

И.Н. Семенов) и рефлексивно-смысловых (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий, А.В. Карпов, О.К. Тихомиров, И.А. Васильев, Т.В. Корнилова, Н.Б. Ковалева) свойств развития мышления и творчества у креативного субъекта инновационной деятельности и профессионального мастерства, изучаемых в психологии, персонологии, акмеологии, педагогике.

С учетом этого экспликация логики развития изучения мышления в отечественном человекознании обнаруживает, что в российской философии и психологии интерес к анализу вопросов творчества и одаренности возник в начале XX в. (Савенков, 2016, Семенов, 2024) в период Серебряного века русской культуры в трудах гуманитариев (А. Н. Веселовского, К.Н. Вентцеля, И. И. Лапшина, Н.О. Лосского, Н.В. Овсяннико-Куликовского) и психологов-экспериментаторов (А.Ф. Лазурского, Г.И. Россолимо, Г.И. Челпанова). После революции эти проблемы анализировали Н.В. Петровский, Г.Г. Шпет, Б. А. Экземплярский и ряд ученых (Н.В. Крогиус, С.Л. Рубинштейн и др.) на материале анализа переводов трудов зарубежных классиков (А. Бине, Д. Дьюи, О. Кюльпе, П. Наторпа, В. Штерна и др.). Реальное же экспериментальное изучение продуктивного мышления велось в послевоенной советской психологии – с учетом рукописных переводов книг и статей гештальтистов (М. Вертгеймера, О. Зельца, В. Келева, К. Дункера) – в общепсихологических исследованиях 1950-1990-х гг. (Л.И. Анцыферова, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Л.Ф. Обухова, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, И.Н. Семенов, О.К. Тихомиров и др.). Важным стимулом развития этого направления отечественной общей психологии послужило издание в 1960 г. первой в ней монографии «Психология творческого мышления» Я. А. Пономарева.

Оформившийся в 1960-е гг. в зарубежной психологии когнитивизм как «общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения» (Алексеев, 1979) вскоре начал оказывать конструктивное влияние и на советскую психологию и педагогику изучения и развития мышления. Этому способствовали: 1) разработка логико-методологических средств системного

подхода к социотехнической трактовке мыследеятельности в руководимом Г.П. Щедровицким Московском методологическом кружке (Н.Г. Алексеев, И.С. Ладенко, В.А. Лефевр, Н.И. Непомнящая, В.М. Розин, И.Н. Семенов, Э.Г. Юдин и др.); 2) ассимиляция достижений когнитивизма в микроструктурной экспериментатике инженерной психологии и эргономики восприятия, внимания, памяти и принятия решений (В.А. Барабанщиков, Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, М.С. Роговин, И.Н. Семенов, В.Д. Шадриков); 3) предметная рефлексия и концептуальное развитие принципов кибернетики, методов когнитивизма, системного моделирования для изучения механизмов мышления (Н.Г. Алексеев, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, Т.В. Кудрявцев, Н.И. Непомнящая, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, И.Н. Семенов, О.К. Тихомиров); 4) развитие культурно-деятельностной традиции Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева – А.Р. Лурии (в трудах В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, З.А. Решетовой, А.А. Леонтьева, А.К. Марковой) и процессуально-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна (его учениками: К.А. Абульхановой, Л.И. Анцыферовой, Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинским, А.М. Матюшкиным, И.С. Якиманской) посредством трансформации системной трактовки кибернетики применительно к деятельностной модификации принципов программированного и проблемного обучения (П.Я. Гальперин, Т.В. Кудрявцев, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина), формирования научных понятий и творческого мышления (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Л.Ф. Обухова, И.Н. Семенов, В.Л. Данилова, Б.Д. Эльконин) и управления усвоением знаний (Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова, И.П. Калошина).

В 1960-1990-е гг. психологи обратились также к систематическому анализу психологии, персонологии, педагогики и акмеологии активности субъектов творчества выдающихся личностей в сфере науки (А.А. Бодалев, Б.М. Кедров, Н.А. Логинова, А.Н. Лук, Т.Д. Марцинковская, И.Н. Семенов, М.Г. Ярошевский) и искусства (Л.Я. Дорфман, Н.В. Кузьмина, Е.Б. Старовойтенко), детской одаренности (Д.Б. Богоявленская, Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, А.А. Мелик-Пашаев, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, Е.И. Щепланова, В.С.

Юркевич) и профессионального мастерства взрослых специалистов (К.А. Абульханова, В.С. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Н. Семенов, Ю.В. Синягин, С.Ю. Степанов и др.). Ввиду общепсихологического и методологического значения академических научных школ изучения продуктивного мышления и креативности личности ныне с учетом достижений неоконгнитивизма ведутся циклы институционально-персонологических исследований когний и метакогний (Л.И. Анцыферова, А.В. Карпов, А.А. Карпов, Т.В. Корнилова, А.А. Матюшкина, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, Д.В. Ушаков и др.) в современной отечественной психологии рубежа XX - XXI вв.

С позиций реализуемой нами научной школы (Макурова, 2015) «рефлексивной психологии, акмеологии, персонологии, педагогики творчества» фундаментальной предтечей советского предкогнитивизма и даже посткогнитивизма является – как уже отмечалось выше – знаменитая статья «Ум и воля полководца», опубликованная в журнале «Военная мысль» (1943) ведущего основателя отечественной дифференциальной психологии способностей и одаренности Б. М. Теплова (Семенов, 2024) В ней он на материале научно-литературного, качественного анализа воинского мастерства выдающихся военачальников впервые вскрыл по сути не только когнитивные механизмы их предметно-исследовательского, познавательного-критического и продуктивно-практического мышления, но также охарактеризовал его основные метакогниции: социо-культурные, коммуникативно-личностные, рефлексивно-смысловые свойства ума субъектов профессиональной деятельности выдающихся военачальников, что актуально донине особенно в контексте изучения принятия решений в современных системах управления.

В продолжение этого базового и оригинального подхода Б.М. Теплова далее в 1950-1960-е гг. советские ученые вели теоретико-экспериментальные исследования по психологии способностей и одаренности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн), а также по механизмам

продуктивного мышления (К.А. Абульханова, Н.Г. Алексеев, Л.И. Анцыферова, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, Д.В. Ушаков, В.Ф. Спиридонов) и по развитию ума и личности, знаний и компетенций субъектов образовательной и профессионально-творческой деятельности (Л.И. Анцыферова, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Н.Н. Нечаев, А.В. Петровский, А.И. Подольский, З.А. Решетова, В.В. Рубцов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.Д. Шадриков, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский и др.).

В науковедческом плане необходимо подчеркнуть, что каждое из выделенных направлений послевоенной психологии имело свою логику развития. Они при этом также испытывали воздействие таких различных и порой противоречивых, а иногда тесно взаимосвязанных концептуально-методологических течений, как: кибернетика, информатика, программированное и проблемное обучение, эвристика, когнитивизм, компьютеризация, цифровизация, сциентизм, системный анализ, модернизм, экзистенциализм, психотерапия, гуманистическая психология и т.д. Примером этого являются воздействия, испытанные ветвящимися под их влиянием в ходе своего послевоенного развития первопроходческие исследования в двух крупнейших научных школах, созданных С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым (опыт других школ: третьей – Б.Г. Ананьева-Н.В. Кузьминой в Ленинграде, четвертой – В.С. Филатова-М.С. Роговина в Ярославле, пятой – Б.Ф. Ломова в Москве, шестой В.С. Мерлина-Л.Я. Дорфмана в Перми требует специального анализа, что выходит за рамки данного обзора).

Так, например, в общепсихологической школе С.Л. Рубинштейна изучались не только перцептивно-чувственные свойства (Е.Н. Соколов), рефлексорные механизмы (Е.А. Будилова, Н.С. Мансуров) и логико-предметные формы мышления (А.М. Матюшкин, К.А. Славская), но также дискурсивная роль познавательной активности (А.М. Матюшкин), сознания личности (К.А. Абульханова-Славская), ее мотивации (Л.И. Анцыферова) и подсознания (М.Г. Ярошевский) в продуктивной деятельности субъекта (А.В. Брушлинский, К.А.

Абульханова) в эвристических процессах (В.Н. Пушкин, Д.Н. Завалишина), а также в онтогенезе творческих способностей и одаренности (Д.Б. Богоявленская, Л.И. Ларионова, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков) и их личностно-деятельностной реализации в образовании (А.А. Мелик-Пашаев, И.С. Якиманская), профессионализме (Л.И. Анцыферова), в научном творчестве (М.Г. Ярошевский, А.В. Юревич, И.Н. Семенов) и социальных взаимодействиях (К.А. Абульханова, В.П. Карцев).

Аналогично в развивающей культурно-историческую традицию Л.С. Выготской-А.Р. Лурии научной школе психологии деятельности А.Н. Леонтьева изучаются не только ее перцептивно-мнемические аспекты (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко) и умственно-действенные механизмы (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина) в развитии способностей, творчества, самодеятельных занятий (Я.А. Пономарев, Ч.-М. Гаджиев, Л. М. Попов), но также смысловые действия (О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, В.А. Терехов, И.А. Васильев, А.А. Матюшкина), эвристические действия (И.И. Ильясков, И.П. Калошина) и рефлексивные приемы (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов, А.В. Советов, А.В. Лосев, С.В. Кузнецов, В.Г. Аникина) творческого мышления. При этом на рубеже XX-XXI вв. в ряде научных школ исследователи также разрабатывают психотехнологии формирования человека в образовании (Е.А. Климов, Д.И. Фельдштейн, Г.И. Давыдова, В.К. Зарецкий, А.И. Подольский, В.В. Рубцов, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, С.Д. Смирнов, И.С. Якиманская), профессионализме (З.А. Решетова, Н.Н. Костюков, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, В.М. Дюков, А.А. Деркач, О.Д. Ковшуро), смыслы развития личности (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Э. В. Сайко, И.Н. Семенов, В.Э. Чудновский) и формы ее общения и социализации в группах и коллективах (Г.М. Андреева, А.И. Донцов, Р.Л. Кричевский, А.В. Петровский, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов и др.).

Однако, подчеркнем, что систематические экспериментальные исследования продуктивного мышления в когнитивном контексте кибернетики

стали проводиться лишь в научных школах послевоенной отечественной общей психологии (С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной), развивавшихся с 1950-х гг. в академических институтах философии и психологии АН СССР (Брушлинский, 1970), ИИЕиТ (Пономарев, 1969, Семенов, 1971, Ярошевский, 1971), Академии педагогических наук (Матюшкин, 1969, 1972; Пушкин, 1971) и в вузах МГУ им. М.В. Ломоносова (Тихомиров, 1972), Ленинградского (Л.М. Веккер) и Ярославского (Ю.К. Корнилов) госуниверситетов и др.

Так, в 1960-1970-е гг. творчество ученых изучается преимущественно в науковедческом контексте под руководством ученика С. Л. Рубинштейна крупнейшего историка классической психологии М.Г. Ярошевского в созданном им в 1966 г. секторе проблем научного и технического творчества Института истории естествознания и техники (ИИЕиТ) АН СССР. Здесь, с учетом системно-психологического анализа Н.Г. Алексеевым и Э.Г. Юдиным истории психологии продуктивного мышления (Ярошевский, 1971) сотрудники сектора (Пономарев, 1969, Семенов, 1971, Семенов 1973) стремились провести теоретико-экспериментальное моделирование процессов научно-творческого мышления на материале исследования поиска решения задач на смекалку (что восходит к опытам с ними в научной школе П. Я. Гальперина 1950-1960-х гг.).

В 1980-1990-е гг. теоретико-экспериментальные исследования творческих процессов ведутся в основном на базе Института психологии АН СССР: 1) в лаборатории профессора МГУ О.К. Тихомирова (реализуя его концепцию смыслового опосредствования мыслительной деятельности в трактовке А.Н. Леонтьева); 2) в группе психологии мышления А.В. Брушлинского (в субъектно-деятельностных исследованиях с М.И. Воловиковой «не мгновенного инсайта», роли общения с М.А. Поликарповым, решения личностью «нравственных задач» с Л.В. Темновой и др.); 3) в группе аспирантов Я.А. Пономарева (Л.М. Попов, Ч. Гаджиев, Д.В. Ушаков, Т.А. Галкина, Н.А. Пастернак) интуиции и творчества как побочного продукта умственных действий; 4) системного изучения организации продуктивного мышления в созданной Я.А. Пономаревым (с его заместителями

Н.Г. Алексеевым, И.Н. Семеновым) секции творчества Общества психологов; 5) в руководимом энтузиастом системной философии деятельности Г.П. Щедровицким Московском методологическом кружке (ММК), участники которого (Н.Г. Алексеев, И.С. Ладенко, В.А. Лефевр, Н.И. Непомнящая, И. Н. Семенов, В.С. Швырев, Э. Г. Юдин, и др.) тесно сотрудничали в 1970-1990-е с психологами и педагогами в контексте развития творчества в образовании, науковедении, управлении, в т.ч. в современном человекознании с учетом интегративного взаимодействия с когнитивизмом (Семенов, 2024) и с цифровизацией социума (Калашников, 2024, Семенов, 2022).

Заключение

Все эти отечественные теоретико-экспериментальные исследования и практико-прикладные разработки, испытавшие в той или иной степени системно-методологическое воздействие на себе классического – перцептивно-интеллектуалистского – когнитивизма, явились конструктивным базисом для эвристического поступательного изучения продуктивного восприятия и мышления (особенно в ситуациях неопределенности при принятии решений в управлении), а также позднее в конце XX в. – для перехода к микро-анализу посткогнитивизма (Н.Г. Алексеев, Г.М. Андреева, В.П. Зинченко, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков) и обращению к рефлексивно-коммуникативному метакогнитивизму (А.В. Карпов, А.А. Карпов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов). Эти инновационные направления современного человекознания подробнее нами характеризуются – с позиций рефлексивной психологии, акмеологии и педагогики развития творчества – в учебно-методическом пособии (Семенов, 2024) в актуальном ныне социокультурном контексте цифровизации (С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, И.С. Гришин, Н.Б. Ковалева, В.Ф. Петренко и др.) социума и образования, в т.ч. в перспективе использования для их модернизации как рефлексивно-эвристических достижений когнитивно-метакогнитивной психологии, так и в когнитологической перспективе цифровизации (Б.М. Величковский, П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков и др.) нейро-электронных средств

проектирования информационных сетей и логико-математического совершенствования искусственного интеллекта (Семенов, 2021). Цифровизация этих средств расширяет проблемное поле изучения общей и педагогической психологии развития мышления и личности в социокультурном контексте психолого-педагогического обеспечения инновационного образования. Оно знакомит обучающихся с историей, теорией и достижениями когнитивной и метакогнитивной психологии в контексте проблем модернизации различных ступеней современного непрерывного профессионального образования.

Проведенный нами анализ этих тенденций человекознания позволяет провести обобщение опыта научного изучения ума во второй половине XX в. Оно показывает (Семенов, 2024), что общая логика развития психологии продуктивного мышления определяется взаимодействием теоретико-экспериментального изучения его проблем и механизмов с разработкой описывающих их концептуальных моделей и реализующих методов исследований, обеспечивающих практически значимые психотехнологии диагностики (Семенов, 1985, Семенов 2023) и формирования (Макурова, 2015) когнитивно-метакогнитивных (Семенов, 2024) свойств продуктивного мышления (Гришин, 2022, Пономарев, 1983, Семенов, 2023 и др.) и других познавательных процессов в образовательной, профессиональной и творческой деятельности личности.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. (1979) Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. 1979, 2, 164–169.
2. Анцыферова, Л.И. (1957) Роль анализа в процессе решения творческих задач / Л.И. Анцыферова // Тезисы докладов на Совещании по вопросам психологии познания / под ред. С. Л. Рубинштейна. – М.: Институт философии АН СССР; Изд-во АН СССР, 95–111.
3. Брушлинский, А.В. (1970) Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – М.: Мысль, 192 с.

4. Вудвортс, Р. (1950) Экспериментальная психология = Experimental psychology / Р. Вудвортс; сокр. пер. с англ. под ред. Г.К. Гуртового, М.Г. Ярошевского; [вступ. ст. М.Г. Ярошевского «Деградация современной буржуазной психологии», с. 5–49]. — М.: Изд-во иностранной литературы, 799 с.
5. Гришин, И.С. (2022) Психология продуктивного мышления и развитие решения одаренными учащимися задач естественнонаучного цикла / И.С. Гришин, И.Н. Семенов // *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы всерос. научн.-практ. конф. с межд. участием* Москва, ИППО МГПУ, 8 апреля 2022. – М.: МГПУ, 2022, 17–22.
6. Калашников, И.Г. (2024) Интеграция психолого-педагогических аспектов изучения когнитивных и метакогнитивных компонентов человеческого капитала субъектов образования // И.Г. Калашников / *Материалы конф. с межд. участием: «Кроссдисциплинарность в науке: проблемы и перспективы»*. Отв. ред. С. В. Черненкокая. – М.: МГПУ. 2024.
7. Леонтьев, А.Н. (1981) Опыт экспериментального исследования мышления / А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, Ю.Б. Гиппенрейтер [1954] // *Общая психология: психология мышления. Хрестоматия* / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 269–280.
8. Макурова, А.В. (2015) Развитие И.Н. Семеновым рефлексивной психологии: от исследований мышления к формированию научной школы (обзор по материалам книги В. Маттеуса, Nettingen, 1988) / А.В. Макурова // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2015,1–2, 22–56.
9. Матюшкин, А.М. (1969) Вопросы методики экспериментального исследования психологических закономерностей творческого мышления / А.М. Матюшкин // *Научное творчество* / отв. ред. М. Г. Ярошевский и др. – М.: Наука, 533 с.

10. Матюшкин, А.М. (1972) Кибернетические модели и психологические закономерности мышления / А.М. Матюшкин, В.И. Михеев, И.В. Тихомирова // *Новые исследования в психологии*. 1972, 1.
11. Пономарев, Я.А. (1983) Исследование проблем психологии творчества / Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий; под ред. Я.А. Пономарева. – М.: ИП АН; Наука, 228 с.
12. Пономарев, Я.А. (1969) Психологическое моделирование научного творчества / Я. А. Пономарев // *Научное творчество*. Серия: Науковедение / отв. ред. С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 309–340.
13. Пушкин, В.Н. (1971) Психология и кибернетика / В.Н. Пушкин. - М.: Педагогика, 231 с.
14. Савенков, А.И. (2016) Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX — начала XX вв. / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова // *Одаренный ребенок*. 2016, 3, 334 с.
15. Семенов, И.Н. (2023) Институциональная и персонологическая рефлексия развития философии, психологии, педагогики одаренности и творчества (к 90-летию Д. Б. Богоявленской) / И.Н. Семенов, Л.И. Ларионова // *Известия РАО*. 2023, 2. 181-200.
16. Семенов, И.Н. (2024) История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества. Учебно-методическое пособие / И.Н. Семенов, И.Г. Калашников. – М.: МГПУ, 2024, 210 с.
17. Семенов, И.Н. (1973) Методика исследования поведения личности в группе при коллективном решении творческих задач / И. Н. Семенов // *Личность в психологическом эксперименте* / под ред. А.В. Петровского. – М.: МГПИ, 1973, 94–114.
18. Семенов, И.Н. (1971) Опыт экспериментального моделирования интеллектуально-личностных аспектов творческой деятельности / И.Н. Семенов // *Материалы IV Съезда психологов СССР*. – Тбилиси: Мерцниеба, 1971.

19. Семенов, И.Н. (1985) Рекомендации по диагностике практического интеллекта / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. — Фрунзе: Кирг. респ. ин-т усоверш. учителей, 28 с.
20. Семенов, И.Н. (2022) Философско-методологические аспекты зарождения экспериментальной психологии мышления и рефлексии (к 160-летнему юбилею О. Кюльпе и 125-летию его Вюрцбургской школы) / И.Н. Семенов // *Психологический журнал*. – 2022, 4, 59–68.
21. Семенов, И.Н. (2021) Философско-психологические аспекты человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования / И.Н. Семенов, И. С. Гришин // *Мир психологии*. 2021, 1–2 (105), 20–33.
22. Скиннер, Б. (1968) Наука об учении и искусство обучения / Б. Скиннер // *Программированное обучение за рубежом*. – М.: Высшая школа, 32–46.
23. Человек и компьютер / под ред. О. К. Тихомирова (1972) — М.: МГУ, 261 с.
24. Челпанов, Г.И. (1909) Об экспериментальном исследовании высших умственных процессов / Г. И. Челпанов // *Вопросы философии и психологии*. 96 М.: Тов-во И. Н. Кушнеров и Ко., 283 с.
25. Шульце Р. (1912) Техника психологического и педагогического эксперимента / Р. Шульце; Пер. со 2 нем. изд. студентов Психоневрол. ин-та И. Адрианова, Г. И. Беляева, Е.Л. Израэля [и др.], С предисл. проф. А. Ф. Лазурского. — Санкт-Петербург: М. К. Костин, 1912. — XII, 303 с. ил.; 25.
26. Ярошевский, МГ. (1971) Проблемы научного творчества в современной психологии / М.Г. Ярошевский, Я.А. Пономарев, Н.Г. Алексеев; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: ИИЕиТ, Наука, 336 с.
27. Matthaues, W. (1989) Sowjetische Denkpsychologie. Gottingen: Verlag fur Psychologie. Gottingen, Toronto, Zurich. 1988. S. 807. (Рецензия: Семенов И.Н. Современная советская психология мышления: панорама фундаментальных достижений // *Психологический журнал*. Т. 10. 1989, 6, 160–162.



УДК: 37

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК
УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Криворотова Э. В.,

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

[*nanoring@mail.ru*](mailto:nanoring@mail.ru)

Макарова Д. В.,

*доктор педагогических наук, преподаватель русского языка и литературы
ресурсного Центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий»*

г. Москва

[*dinokkk@mail.ru*](mailto:dinokkk@mail.ru)

Доброрадных А.С.,

аспирант,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

[*dobroradnykh@mail.ru*](mailto:dobroradnykh@mail.ru)

Аннотация. Актуальность предпринятого в данной статье исследования обусловлена тем, что в богатейшей системе методических приёмов, направленных на развитие грамматического строя речи как одного из важнейших условий совершенствования языковой личности, часто игнорируются познавательные задачи. Однако такой прием наиболее эффективен при изучении русского языка, поскольку способствует развитию

лингвистического мышления и совершенствованию владения языком. Обращение к познавательным задачам в процессе организации работы, направленной на развитие грамматического строя речи, даёт возможность не только обратить внимание школьников на имеющуюся взаимосвязь, к примеру, между синонимическими синтаксическими конструкциями, но и способствует повышению их мотивации. Это обусловлено тем, что учащиеся всё более искусно начинают владеть языком как важнейшим инструментом выражения и порождения мысли и становления языковой личности носителя языка.

Посредством познавательных задач можно сфокусировать внимание обучающихся на том или ином языковом явлении, которое является особенно значимым. Познавательную задачу можно с успехом использовать как средство активизации умственной деятельности в процессе работы, направленной на развитие грамматического строя речи и совершенствования языковой личности обучающихся.

Ключевые слова: грамматический строй речи, лингвистическое мышление, познавательные задачи, языковая личность.

DEVELOPMENT OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF STUDENTS'
SPEECH AS A CONDITION FOR IMPROVING THE LINGUISTIC

PERSONALITY

Krivorotova E. V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching Methods,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

nanoring@mail.ru

Makarova D. V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Lecturer of Russian language and Literature

Medical Sechenov Pre-University Resource Center,

Moscow

dinokkk@mail.ru

Dobroradnich A. S.,

Graduate student,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

dobroradnykh@mail.ru

Abstract. *The relevance of the study undertaken in this article is due to the fact that in the rich system of methodological techniques aimed at developing the grammatical structure of speech as one of the most important conditions for improving the linguistic personality, cognitive tasks are often ignored. However, such a technique is most effective in learning the Russian language, since it contributes to the development of linguistic thinking and improvement of language proficiency. Addressing cognitive tasks in the process of organizing work aimed at developing the grammatical structure of speech makes it possible not only to draw the attention of schoolchildren to the existing relationship, for example, between synonymous syntactic constructions, but also helps to increase their motivation. This is due to the fact that students are increasingly beginning to master the language as the most important tool for expressing and generating thoughts and developing the linguistic personality of a native speaker. By means of cognitive tasks, it is possible to focus the attention of students on a particular linguistic phenomenon that is especially significant. The cognitive task can be successfully used as a means of activating mental activity in the process of work aimed at developing the grammatical structure of speech and improving the linguistic personality of students.*

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

Введение

Как известно, грамматический строй речи есть «способ выражения грамматических отношений между словами как синтаксическая характеристика языка; организация сложной синтаксической единицы, обнаруживаемое в ней

соответствие определённым моделям построения» (Ахманова, 1966, с.457). Организация целенаправленной работы по развитию грамматического строя речи обучающихся способствует совершенствованию языковой личности носителя языка. По известному определению Ю.Н. Караулова, языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств (Караулов, 2003, с. 45). С точки зрения Г.И. Богина, под языковой личностью понимается личность речевая, то есть человек как носителя языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т. е. комплекс психофизиологических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения (Богин, 1986, с. 3).

Постановка проблемы

Выявляя сущностные признаки языковой личности, исследователи называют, как правило, следующие из них: умение пользоваться всеми видами речевой деятельности; умение гибко и системно использовать потенциал лингвистического образования для саморазвития и самореализации в речевом творчестве; способность отражать в текстах ценностные и эстетические установки, сформированные в определённом социуме и осознанные носителями языка на личностном уровне; способность в процессе создания и интерпретации текстов познавать действительность, передавать своё отношение к ней, формировать свою «картину мира» и корректировать представление о ней в процессе социализации и развития; способность реализовать свой творческий потенциал, свою индивидуальность. К.Ф. Седов считает, что языковая личность – «это человек, способный совершать речевые поступки» (Седов, 2004, 32), и в данном случае речь идёт, несомненно, о проявлении прагматического уровня языковой личности.

Сегодня, как никогда, для формирования языковой личности социально адаптированного и коммуникативно компетентного человека необходимо

разумное следование методическим новациям, исходящее из безусловного признания системности, поскольку любой языковой знак подлинно осознается лишь в контексте всей системы данного языка. Кроме того, любое методическое начинание актуально лишь тогда, когда оно является элементом целостной системы педагогических представлений. Как нам представляется, именно целенаправленная, систематическая работа по формированию лингвистического мышления учащихся, представляющая собой целостную систему приёмов, среди которых важнейшее место занимают познавательные задачи, и реализующаяся как на лексико-семантическом, так и на грамматико-стилистическом уровне, способствует совершенствованию языковой личности обучающихся. Именно этим в значительной степени определяется значение изучения грамматики, что обобщающий характер её законов, во-первых, помогает овладеть языковыми закономерностями и языком в целом, а, во-вторых, способствует, благодаря наличию в самой грамматической системе определённой иерархии и специфических отношений, формированию представлений о строении, элементах и процессах действительности, о различных отношениях, выражаемых и отражаемых системой языка.

Как отмечают психологи, в процессе усвоения языка и использования слов для обозначения окружающих предметов и явлений ребенок овладевает не только системой знаний о предмете, но так или иначе относит их к определенным логическим категориям, поскольку «язык опосредствует восприятие человека, позволяет осуществлять анализ и синтез информации, кодирование в известные системы поступающих впечатлений» (Телегина Э.Д., Филиппов С.П., с. 89), что в конечном итоге формирует языковую картину мира в целом. Следовательно, чтобы достичь необходимого уровня сформированности языковой картины мира, то есть, сформировать систему, адекватно отражающую явления экстралингвистической действительности, необходимо создать предпосылки для формирования такого образа мира, который действительно являлся бы результатом всей духовной жизни подрастающего человека. Несомненно, определяющая роль в протекании данного процесса принадлежит языку и

владению языком на достаточно высоком уровне.

При этом важнейшим условием и значимым элементом содержания работы с языком «на эмоциональном и рациональном уровнях, направляемой и поддерживаемой учителем на всех этапах обучения, является целостная и ценностная характеристика русского языка» (Дейкина, 2019, с. 11), что является, в свою очередь, основой для эффективной организации процесса формирования лингвистического мышления школьников. Понятие *лингвистическое мышление* мы предлагаем рассматривать как качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью вербальному вероятностному прогнозированию и наличием положительной мотивации процесса оперирования свойствами лингвистических единиц (Криворотова, 2024, с. 14).

Кроме того, необходимо учитывать, что процесс овладения терминологической системой русского языка и собственно языковыми средствами может, при благоприятных и продуманных методических условиях, способствовать развитию лингвистического мышления обучающихся, что наиболее эффективно в условиях вербальной коммуникации, реализуемой в процессе решения познавательных задач.

Как отмечают многие учёные, именно в процессе организации познавательной деятельности с привлечением познавательных задач, проблемных ситуаций, в процессе активизации мыслительной деятельности при обучении русскому языку формируется специфическое грамматическое (по терминологии А.В. Текучёва), или шире - лингвистическое мышление (Н.С. Державин, Э.В. Криворотова, Н.М. Ушакова), являющее собой способность оперирования сплавом метаязыковых структур со структурами собственно языковыми. При этом необходимо отметить, что в методике преподавания русского языка сложилась традиция, предполагающая целенаправленное формирование у обучаемых данной специфической разновидности мышления,

представляющего собой соединение абстрактно-логического и образного мышления.

Овладение языковыми средствами (необходимым запасом слов и грамматических форм, механизмами словоизменения и словосочетания) создает предпосылки «для дальнейшего усложнения познавательной деятельности, для развития мышления» (Л.Л. Касаткин и др. 2001, с. 38). При этом существенно важны речь и знания как необходимые составляющие процесса мышления: «Речь – это канал развития интеллекта... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания. Знания – информационный материал мышления; только наличие богатого, разнообразного, личностно и социально значимого содержания может обеспечить успешное развитие и мышления, и речи человека» (Н.И. Жинкин. 1969, с.103). Несомненно, речь не идёт об отождествлении мышления и речи, что было бы неправомерно, поскольку в каком-то отношении мышление шире, чем речь, ибо опирается не только на язык. Любопытно, что всего четверть века назад учёные, высказывая мысль о том, что «мыслительные коды (пока) защищены от постороннего вторжения, которое могло бы угрожать субъекту» (Л.Л. Касаткин и др. 2001, с. 39), предвидели ситуацию возможности этого *постороннего вторжения*, которое, если человек не будет способным установить защиту, может нанести непоправимый вред человеку и человечеству в целом. Думается, что одним из таких мощных средств защиты от манипулятивного внешнего воздействия является осознанное и глубокое владение языком и понимание роли тех или иных языковых средств для формирования определённого смысла. По сути, именно достижение в процессе обучения русскому языку высокого уровня языковой компетенции и может стать подобным щитом.

Известно, что предметная компетенция, которая приобретается в процессе изучения русского языка как учебного предмета и характеризует определённый уровень владения языком, «включает следующие виды компетенции: лингвистическую (языковую), речевую, коммуникативную, социокультурную, стратегическую и профессиональную» [А.Н. Щукин. 2006, с. 227].

Языковая, или лингвистическая компетенция трактуется в словаре А.Н. Щукина как «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом. Учащийся обладает языковой, или лингвистической компетентностью, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [А.Н. Щукин. 2006, с. 390].

Несмотря на то что в лингвометодической науке понятия лингвистическая и языковая компетенция рассматриваются как синонимичные, попытаемся дифференцировать данные понятия.

Как видно из определения А.Н. Щукина, под лингвистической компетенцией понимается то же, что и под языковой компетенцией, а «именно владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням» [А.Н. Щукин. 2006, с. 391]. Но при этом, с нашей точки зрения, о сформированности лингвистической компетенции говорит именно наличие представлений о системе изучаемого языка, а умение пользоваться этой системой на практике есть компетенция языковая.

В условиях реализации деятельностного подхода, учитывающего характер взаимоотношений субъекта обучения (учащихся) и предмета изучения (собственно языка), существуют значительные возможности развития лингвистического мышления школьников, определённый уровень сформированности которого, во-первых, обеспечивает высокий уровень сформированности лингвистической компетенции, а, во-вторых, открывает возможности для активного совершенствования всех уровней языковой личности.

Исходя из известного положения о том, что языковая личность есть «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [Ю.Н. Караулов. 2013, с. 39], важно иметь в виду роль внешних и внутренних факторов, влияющих на протекание процессов становления языковой личности.

В системе практико-ориентированных приёмов, направленных на развитие грамматического строя речи обучающихся, особое место занимают познавательные задачи. При этом необходимо иметь в виду, что сам процесс построения системы познавательных задач опирается на учет следующих реалий, как наличие определенных затруднений, выявленных и обозначенных в языковом материале, наличие объективных трудностей, возникающих в процессе обращения к изучаемому грамматическому материалу и выявленных учителем в ходе работы с обучающимися. Причём, и об этом с уверенностью можно сказать, что все эти трудности имеют основанием непонимание учащимися (и отсутствие зачастую попыток достичь этого понимания со стороны учителя) одной из основных закономерностей грамматики, а именно того, что функции грамматических единиц находятся в постоянном и регулярном межкатегориальном взаимодействии. Не менее важным для процесса построения познавательных задач и включения их в учебную деятельность является наличие у учителя чёткого представления о той системе логических и логико-лингвистических операций, которые будут положены в основу построения системы познавательных задач.

Предлагая рассматривать овладение фактуальным и концептуальным знанием как процесс решения интеллектуально-познавательных задач, некоторые учёные считают, что типология задач должна соответствовать уровням интеллектуального развития и включать: 1) познавательные задачи, требующие обобщающе-абстрагирующей деятельности, поскольку для образования системы понятий и формирования соответствующих умений обучающимся необходимо предоставить возможность поработать с достаточным количеством единичных фактов и помочь им вычленить их существенные черты, противопоставив эти черты несущественным; 2) аналитические задачи; при этом любопытно и то, что анализ и синтез усваиваемого (в частности, в процессе решения задачи) материала осуществляется в условиях сопоставления и противопоставления, причём усвоению и осознанию существенных признаков языкового явления

способствует выделению и осознанию причин несущественности тех или иных признаков; 3) задачи, требующие синтетической деятельности ума. 4) задачи по классификации объектов. Причём в результате развития умственной деятельности, активизируемой в процессе решения познавательных задач, влечёт за собой наблюдаемое многими психологами (Богоявленский Д.Н., Выготский Л.С., Менчинская Н.А.) явления, а именно, выпадение отдельных звеньев процесса рассуждения, благодаря чему этот процесс приобретает свёрнутый вид, что, несомненно, ускоряет поиск ответа на тот или иной вопрос.

Цель исследования

Цель данного исследования – выявить возможности процесса развития грамматического строя речи для совершенствования языковой личности обучающихся.

Результаты исследования

Для достижения эффективности процесса совершенствования языковой личности, структура которой представлена, как известно, вербально-семантическим, когнитивным и прагматическим уровнями, обучающихся недостаточно направленности работы только на обогащение словарного запаса, овладение которым, несомненно, есть необходимое условие формирования языковой картины мира. Значительную роль при этом в совершенствовании языковой личности играет работа по развитию связной речи, важнейшим элементом которой является развитие грамматического строя речи.

Развитие грамматического строя речи предполагает всё более успешное использование в речи различных синтаксических конструкций, как изучаемых, так и изученных ранее, что обеспечивает достаточно свободное оперирование синонимическими конструкциями, имеющимися в языке, что, в свою очередь, обеспечивает эффективность коммуникативного взаимодействия, даёт возможность ученику видеть взаимосвязь между изучаемыми явлениями языками, способствует повышению интереса к языку, способствует становлению логического мышления, поскольку наблюдения за различными способами выражения одной и той же мысли разными синтаксическими средствами

способствуют выстраиванию логико-грамматических связей и, что не менее важно, формированию умения делать обоснованные выводы.

В качестве конкретных приёмов, направленных на формирование умений, связанных с совершенствованием грамматического строя речи, мы предлагаем рассматривать познавательные задачи.

Как отмечает Т.В. Напольнова, «для ориентировки в новой ситуации существенную роль играет обучение специальным поисковым умениям общедидактического характера» [Т.В. Напольнова. 1983, с. 27]. Во-первых, это умение видеть проблему в языковом материале; во-вторых, умение подбирать языковые факты для решения этой проблемы и систематизировать их; в-третьих, умение строить доказательство в процессе выполнения задания на основе найденных фактов; в-четвёртых, умение формулировать выводы на основе решения проблемы и определять возможное их количество; в-пятых, умение формулировать способ решения, то есть определять операции, осуществление которых в процессе решения проблемы приводит к правильному выводу. Как показывает анализ школьной практики, именно процесс формулирования набора операций, осуществление которых в процессе решения проблемы приводит к правильному выводу, создаёт для школьников наибольшие трудности.

Обозначая такие этапы решения задачи, как осознание проблемы, способы решения которой еще неизвестны; расчленение задачи на данные и искомые (осознание вопроса и данных); выявление зависимости между данными условиями и вопросами; осуществление решения; проверка решения, сопровождающаяся интерпретацией текста и его преобразованиями, подтверждаемая системой взаимосвязанных суждений, благодаря чему исследуемый объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах. Очевидно, в данном случае мы можем говорить о приёме обучения, реализующем один из продуктивных методов.

Является бесспорным, что без осознания взаимосвязи развития языка и мышления невозможно достижение поставленных перед изучением родного

языка целей, которые предельно четко и емко были сформулированы в свое время К.Д. Ушинским: «...учение детей отечественному языку имеет три цели: во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют «даром слова», во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка, и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, то есть грамматические его законы в их логической системе» (К.Д. Ушинский. 1954, т.2, с. 682-683). Сказанное выше, во-первых, важно в том смысле, что здесь совершенно четко обозначена взаимосвязь процесса обучения русскому языку и процесса развития логического, а параллельно с ним и собственно лингвистического мышления, включающего логическое мышление как элемент структуры языковой личности носителя языка.

В целях развития грамматического строя речи, рассматриваемого нами в качестве важнейшего условия совершенствования языковой личности, мы предлагаем использовать систему познавательных задач, построенных на художественном тексте и предполагающих не только оперирование тем или иным лингвистическим материалом, но и включение этого материала в формулирование собственных доказательных рассуждений.

Обратимся к тексту, на основании которого строятся познавательные задачи:

Узкими горными тропинками, от одного дачного поселка до другого, пробиралась вдоль южного берега Крыма маленькая бродячая труппа. Впереди обыкновенно бежал, свесив набок длинный розовый язык, белый пудель Арто, остриженный наподобие льва. У перекрестков он останавливался и, махая хвостом, вопросительно оглядывался назад. По каким-то ему одному известным признакам он всегда безошибочно узнавал дорогу и, весело болтая мохнатыми ушами, кидался галопом вперед.

Рассмотрим примеры познавательных задач и их возможностей для организации работы по развитию грамматического строя речи как условия совершенствования языковой личности обучающихся.

ПЗ.1. Как вы думаете, можно ли согласиться с утверждением, что в данном

тексте есть и определительные, и обстоятельственные наречия?

Важным моментом в процессе решения задачи является в данном случае то, что в процессе доказательного рассуждения и отнесения наречий *впереди назад вперед* к обстоятельным, а наречия *безошибочно* – к определительным ученик должен сформулировать мысль о том, что это отнесение он осуществляет на основании задаваемых вопросов (к обстоятельным наречиям задаются вопросы *где? куда? когда? зачем?* и т.п., а к определительным - *как? каким образом? в какой степени?*). Именно формулирование и письменная фиксация доказательного рассуждения является в данном случае определяющим моментом для развития грамматического строя речи обучающихся, который, несомненно, связан с совершенствованием прагматического уровня языковой личности.

ПЗ.2. Как вы думаете, во всех ли следующих словосочетаниях форма зависимого слова зависит от грамматических характеристик главного: *белый пудель, вдоль южного берега, кидался галопом, кидался вперёд, бежал впереди, узнавал дорогу, безошибочно узнавал, махая хвостом.*

Как видим, в процессе формулирования ответа на вопрос, поставленный в задаче, ученику необходимо, опираясь на имеющиеся у него знания о словосочетании, создать доказательный текст, в котором обоснованно и убедительно будет высказана его точка зрения.

Заключение

Таким образом, процесс развития грамматического строя речи, эффективно протекающий в процессе решения познавательных задач, создаёт несомненные предпосылки совершенствования не только собственно вербально-семантического уровня, но также когнитивного и прагматического уровней языковой личности, поскольку, осознавая возможности синтаксического богатства языка и овладевая умением им пользоваться, учащиеся приобретают возможность подняться на более высокий уровень понимания текста и осуществляют более успешную коммуникацию.

Литература

1. Ахманова О.С. (1966) Словарь лингвистических терминов. - М.: Советская энциклопедия, – 606 с.
2. Богин Г.И.
3. Богоявленский Д.Н. (1979) Трудности усвоения грамматических понятий// РЯШ. № 1. С. 21-34.
4. Выготский Л.С. (2004) Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос.
5. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика: Монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
6. Десяева Н.Д. Научный текст как объект педагогической интерпретации//Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения. Саранск, 2002. С.5-30.
7. Жинкин Н.И. (1985) Психологические основы развития мышления и речи // РЯШ. № 1. С. 47-54.
8. Касаткин Л.Л. , Клобуков Е.В., Крысин Л.П. (2001). Русский язык. М.: Академия, 766 с.
9. Криворотова Э.В. (2024) Феномен *лингвистическое мышление* в контексте школьного языкового образования. М.: «Экон-Информ».
10. Криворотова Э.В. (2005) Познавательные задачи на уроках русского языка// Русский язык в школе. № 3. С. 10-14.
11. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции личности. М.: Лабиринт, 2004.
12. Телегина Э. Д., Филиппов С. П. (2012) Экопсихологический подход к развитию мышления в обучении // Новое в психолого-педагогических исследованиях. №3 (27). С. 83 – 96.



УДК 37.015.3

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДИКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ

Ланщикова Д.Н.

аспирант,

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

Москва

[*LanschikovDN@gmail.com*](mailto:LanschikovDN@gmail.com)

Аннотация. Изучению формирования познавательной потребности школьников, как фундамента возникновения и развития учебной мотивации, посвящено достаточно большое количество психолого-педагогических исследований, и, тем не менее, актуальность решения различных аспектов ключевой проблемы практики школьного образования остается актуальной. Цель нашего исследования заключается в выявлении и изучении связи между удовлетворенностью жизнью и уровнем интенсивности сформированности познавательной потребности обучающихся подросткового возраста, а также возможного взаимовлияния изучаемых феноменов. Исследование проведено на базе общеобразовательной школы г. Москвы, в котором приняли участие 678 подростков возрастной категории 14-15 лет (7-8 классы). Использованы методика В.С. Юркевич по выявлению интенсивности познавательных потребностей и Шкала удовлетворенности Э. Динера. Получены статистически значимые связи, между удовлетворенностью жизнью и – частым занятием умственной деятельностью (,753**); – предпочтением трудного вопроса на «сообразительность» (,683**); – чтением дополнительной литературы (,766**); – эмоционально-позитивным отношением к интересному

заданию ($,782^{**}$); – активностью на уроке в виде вопросов к учителю ($,649^{**}$) при ** — уровень значимости $p \leq 0,01$. По результатам регрессионного анализа выявлено, что удовлетворенность жизнью подростков можно рассматривать как предиктор частоты занятий умственной деятельностью школьника ($B=0,096$ при уровне значимости $0,012$ и показатель $R^2 = 0,009$) и такой формы активности на уроке, как вопросы учителю ($B=0,127$, уровень значимости $0,001$, показатель $R^2 = 0,016$). Гипотезы исследования подтверждены, в частности, установлены значимые связи между удовлетворенностью жизнью школьников подросткового возраста и познавательной потребностью; доказано, что удовлетворенность жизнью обучающихся подросткового возраста может рассматриваться как предиктор, определяющий развитие познавательной потребности.

Ключевые слова: школьники-подростки, образовательная среда, познавательная потребность, удовлетворенность жизнью.

LIFE SATISFACTION OF ADOLESCENTS AS A PREDICTOR OF THE FORMATION OF COGNITIVE NEED

Lanshchikov D.N.

Postgraduate student,
Moscow State University,
Moscow

LanschikovDN@gmail.com

Annotation. A large number of psychological and pedagogical studies are devoted to the study of the formation of cognitive needs of schoolchildren as a foundation for the emergence and development of learning motivation, and, nevertheless, the relevance of solving various aspects of the key problem of the practice of school education remains relevant. The purpose of our study is to identify and study the relationship between life satisfaction and the level of intensity of formation of cognitive needs of adolescent students, as well as the possible mutual influence of the studied phenomena. The study was conducted on the basis of a comprehensive school in Moscow, in which 678 adolescents in the age category of 14-15 years old (7-8

grades) participated. The methodology of V.S. Yurkevich to identify the intensity of cognitive needs and the Satisfaction Scale of E. Diener were used. Statistically significant connections were obtained between life satisfaction and - frequent mental activity ($,753^{**}$); - preference of a difficult question on “intelligence” ($,683^{**}$); - reading additional literature ($,766^{**}$); - emotional and positive attitude to an interesting task ($,782^{**}$); - activity at the lesson in the form of questions to the teacher ($,649^{**}$) at ** - significance level $p \leq 0,01$. According to the results of regression analysis it was revealed that adolescents' life satisfaction can be considered as a predictor of the frequency of schoolchildren's mental activity ($B=0.096$ at a significance level of 0.012 and $R^2 = 0.009$) and such form of activity in the classroom as questions to the teacher ($B=0.127$, significance level 0.001 , $R^2 = 0.016$). The hypotheses of the study are confirmed, in particular, significant relationships between life satisfaction of adolescent schoolchildren and cognitive need are established; it is proved that life satisfaction of adolescent students can be considered as a predictor determining the development of cognitive need.

Keywords: *adolescent schoolchildren, educational environment, cognitive need, life satisfaction.*

Введение

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в современной образовательной среде у школьников подросткового возраста снижается не только интерес к обучению, но и познавательная потребность. Школьникам с низким уровнем познавательной потребности становится не интересно обучаться в школе, а одной из причин посещения школы у многих подростков становится желание общения друг с другом. Контроль со стороны родителей посещения учеником школы, к сожалению, не имеет значимого воздействия на сформированность учебной мотивации.

Постановка проблемы

Современная задача образовательной организации уделить достаточно времени на формирование устойчивого развития познавательной потребности

среди обучающихся подросткового возраста. В связи с этим, проблема нашего исследования состоит в предположении о существовании связи между сформированностью познавательной потребности и удовлетворенностью жизнью школьников-подростков, и каковы причинно-следственные связи между этими феноменами.

Вопросы исследования

Развитие содержания образования, методов и инструментов работы со школьниками вызывает необходимость обучения педагогов новым навыкам и умениям, которые отвечают требованиям современных образовательных программ. Но не маловажным умением среди педагогов остается развитие познавательной потребности школьников. Знание возрастной и педагогической психологии помогает учителям выбрать необходимый стиль взаимодействия с детьми для их поддержки в обучении.

Основными направлениями для изучения особенностей формирования познавательной потребности школьников подросткового возраста можно обозначить так: выявление особенности формирования познавательной потребности среди школьников, влияние удовлетворенности школьников-подростков на развитие познавательной потребности, изучение причинно-следственных связей между этими двумя феноменами.

Результаты исследования

В отечественной психологии проблему формирования и развития познавательной потребности рассматривали Л.И. Божович, А.К. Маркова, В.С. Юркевич, Т.О. Гордеева и многие другие исследователи.

По мнению Л.И. Божович, потребность в познании является одной из ведущих на всех стадиях развития ребенка и на каждой возрастной стадии познавательная потребность приобретает новые формы и наполнение, отражая изменения в социальной ситуации и личностном развитии ребенка. Л.И. Божович отмечала, что познавательная потребность – это достаточно динамичный процесс и развивается с самого рождения ребенка. В процессе онтогенеза познавательная потребность имеет свои отличительные особенности, которые

можно выделить несколько этапов развития: первый этап - биологический, главную роль играют внешние раздражители; второй этап - любознательность или потребность во впечатлениях; третий этап - целенаправленная потребность. Познавательная потребность обусловлена наличием внутренних социально значимых целей человека, а также является внутренним источником учебной мотивации школьника, и сама потребность после получения необходимой информации не угасает, а получает свое развитие и становится «не насыщаемой».

Развитие познавательных интересов в подростковом возрасте связано с изменением содержания и характера учебной деятельности, в этот период важную роль играют новые дисциплины, новый выбор предметов для углубленного изучения, дополнительное образование. В процессе школьного обучения мышление подростка развивается и преобразуется в теоретическое, дискурсивное, основанное на оперировании понятиями. Это развитие мышления способствует формированию нового типа познавательных интересов, направленных не только на факты, но и на понимание закономерностей. Развитие теоретического мышления приводит к формированию рефлексии — способности направлять мысль на собственное рассуждение и анализировать свои собственные потребности. Это, в свою очередь, определяет формирование нового уровня самосознания у подростка (Божович, 2022).

По мнению Л.И. Божович, влияние значимых людей на формирование познавательной потребности подростка трудно переоценить – эмоциональная поддержка со стороны педагогов, создание атмосферы успеха и поддержка в преодолении трудностей способствуют сохранению устойчивой познавательной потребности. Стремление подростка завоевать авторитет среди сверстников побуждает подростка к лучшему усвоению знаний, что, в свою очередь, способствует укреплению познавательной мотивации. Однако положительное влияние сверстников в коллективе можно увидеть в классах предпрофессионального направления, где обучающиеся уже имеют повышенный уровень познавательной потребности. В общеобразовательных

классах дети с развитой познавательной потребностью становятся объектом для насмешек со стороны детей.

А.К. Марковой отмечается, что познавательная потребность является важным фактором, определяющим успешность учебной деятельности подростков, стимулируя активное участие школьников в учебном процессе, повышая интерес к изучению новых тем и способствуя развитию навыков самообразования. Одним из показателей сформированной познавательной потребности является овладение школьником самостоятельного поиска новых знаний. Познавательная потребность школьников может формироваться и поддерживаться через использование активных методов обучения, таких как проблемное обучение, исследовательская деятельность и коллективные формы работы, которые позволяют учащимся реализовывать свои интересы и развивать способность к саморегуляции. Именно сотрудничество является основой поведения педагога при взаимодействии с обучающимся, для формирования познавательной потребности (Маркова, 1983).

По мнению В.С. Юркевич, познавательная потребность может иметь две формы: активную – потребность в добывании знаний; пассивную – потребность в получении знаний. Поисковая активность формируется у детей с рождения, но в период взросления претерпевает изменения. Задача педагога выступить наставником и помощником подростка для реформирования пассивной формы познавательной потребности в активную форму. Такая работа педагога с детьми индивидуальна и не имеет жестких рамок (Юркевич, 2021).

Для активизации познавательной потребности необходима ситуация непонимания, неясности (которую вполне может создать педагог), что способствует возникновению вопросов со стороны школьника. Создание проблемных ситуаций осуществляется педагогом таким стилем взаимодействия с учениками, который включает и требовательность, и теплое внимание к школьникам (Юркевич, 2021).

Познавательная потребность школьников стимулирует стремление к новым знаниям и к углубленному изучению материала, что способствует

развитию теоретического мышления, к такому наблюдению пришла В.С. Юркевич. Познавательная потребность возникает на основе биологической, такой как врожденная активность нервной системы и потребность в сенсорной стимуляции, которая в свою очередь формирует основу для познавательной активности. Далее познавательная активность развивается в более сложную форму – стремление к пониманию и структурированию знаний. Познавательная потребность тесно связана с интеллектуальными способностями учащихся и влияет на академические достижения. Эта связь проявляется в том, что школьники с высокой познавательной потребностью демонстрируют большую заинтересованность в процессе обучения, проявляют инициативу в поиске дополнительной информации и стремятся к самостоятельному решению задач. Высокий уровень развития познавательной потребности способствует совершенствованию самоконтроля и целеустремленности, что позволяет учащимся добиваться успехов в различных школьных дисциплинах. Потребность в познании может влиять и на самооценку и ожидания учеников. Те, у кого эта потребность выражена слабо, могут сильнее зависеть от внешней оценки, тогда как ученики с высоким уровнем познавательной мотивации более устойчивы к внешним факторам со стороны значимых людей (Юркевич, 2021).

Т.О. Гордеева, вслед за многими исследователями природы мотивации, акцентировала внимание на разделении внутренней мотивации и внешней. Внутренняя мотивация оказывает существенное влияние на образовательный процесс обучающегося. Чем выше внутренняя мотивация, тем меньше обучающийся зависит от внешнего воздействия на учебную мотивацию. Школьники с высокой познавательной мотивацией проявляют большую целеустремленность, организованность и самостоятельность в учебной деятельности, что способствует повышению академических достижений и развитию личной ответственности. Внутренняя мотивация отличается от внешней тем, что цель ее совпадает с деятельностью (то есть является и мотивом, и целью). Высокая внутренняя мотивация приносит ребенку эмоциональное удовлетворение за свои результаты в обучении, а внешняя мотивация может

быть направлена на достижение учебных знаний, но с другой целью (удовлетворение требований родителей, учителей). Внутренний диалог и положительная оценка собственных усилий создают у школьников ощущение личной значимости и контроля над учебным процессом, усиливая желание развиваться и овладевать новыми знаниями (Гордеева, 2021). Это подтверждает ценность познавательной мотивации как фактора, способствующего не только обучению, но и личностному росту.

В качестве предиктора эмоционально-позитивного отношения к обучению со стороны школьников А.В. Золотарева предлагает рассмотреть такой элемент внешней мотивации, как отношение к педагогу. Автор отметила, что понимание педагогами мотивационной сферы подростков отличаются от мнения самих школьников. Это различие может создавать преграды для эффективного взаимодействия и мотивации учеников. Для улучшения взаимопонимания между учителями и школьниками автор предлагает повышать квалификацию педагогов, анализировать обратную связь от школьников, адаптировать новые методики и создавать позитивную образовательную среду (Золотарева, Серафимович, 2021).

Дж.Л. Ховард, в изучении феномена мотивации, выделяет самоопределяющуюся мотивацию, которая движет людьми изнутри, а не внешними факторами. При этом выделяя три ключевые потребности, при удовлетворении которых у человека повышается внутренняя мотивация: автономия, компетентность, связь и родство. Поддержка автономии поведения подростка со стороны учителей и родителей будет способствовать развитию самоопределяющейся мотивации через удовлетворение базовых потребностей ученика, поскольку самоопределяющаяся мотивация входит в учебную мотивацию, а познавательная потребность является ее внутренним источником. Дж.Л. Ховард сделал вывод, что именно поддерживающее отношение со стороны родителей и учителей помогают сформировывать у ребенка внутреннюю мотивацию (Ховард, 2021).

В другой своей работе Дж.Л. Ховард выявил влияние различных типов мотивации на успеваемость, настойчивость, благополучие, целевые ориентиры

школьника и самооценку. Автор подтвердил, что если в деятельности школьника преобладает внутренняя мотивация, то увеличивается настойчивость, успеваемость, самооценка и благополучие обучающегося.

Е. Диннер рассматривал психологическое благополучие как «субъективное» состояние, включающее три ключевых элемента: удовлетворенность жизнью, комплекс приятных эмоций и комплекс неприятных эмоций. «Субъективное благополучие» рассматривалось Е. Диннером как важная часть психологического благополучия, которая включает когнитивную оценку собственной жизни и соответствие личным ожиданиям и целям. Люди, обладающие высоким уровнем субъективного благополучия, чаще всего удовлетворены своей жизнью, хотя в отдельных ситуациях могут испытывать негативные эмоции, такие как печаль или гнев (Янг, 2021).

Удовлетворенность жизнью, по мнению Р.М. Шамионова, является частью более широкого понятия «субъективного» благополучия, в которое помимо когнитивных аспектов личности были включены эмоциональные. Высокий уровень удовлетворенности жизнью может быть показателем высокого уровня психологического благополучия, а также успешной реализации личностного потенциала. Р.М. Шамионов выделяет пять факторов субъективного благополучия: эмоциональное, экзистенциально-деятельностное, эго-благополучие, гедонистическое благополучие и социально-нормативное благополучие. Удовлетворенность жизнью затрагивает практически все эти аспекты, особенно экзистенциально-деятельностное благополучие, которое связано с удовлетворенностью своей деятельностью и смыслами жизни (Шамионов, 2021). Субъективное благополучие, включая удовлетворенность жизнью, проявляется не только в эмоциональном состоянии личности, но и в социально-психологическом контексте, влияя на восприятие человеком общества и окружающего мира (Шамионов, 2019). При изучении удовлетворенности жизнью с другими аспектами благополучия, можно найти тесные связи этого показателя с уровнем счастья, положительными и отрицательными эмоциями, что делает удовлетворенность жизнью является

важным индикатором общего субъективного благополучия личности (Шамяионов, 2021).

Т.О. Гордеева рассматривала удовлетворенность жизнью в контексте личностного потенциала человека и его способности определения своего поведения и целеполагания (самодетерминация). Чем выше уровень самодетерминации человека, тем выше удовлетворенность жизнью, поскольку человек берет ответственность за свою жизнь и способен эффективно управлять своими действиями и достижениями. Теория самодетерминации включает в себя внешнее или внутреннее воздействие через самомотивацию. Самомотивация выступает в роли диалога с самим собой в двух разных стилях: поддерживающего и контролирующего. Контролирующий тип воздействия выражается в самокритике, а поддерживающий, при достижении результатов, положительно влияет на субъективное благополучие человека. При этом субъективное благополучие отражается на средней успеваемости ребенка (Гордеева, 2021).

Цель исследования

Цель исследования заключается в выявлении и изучении связи между удовлетворенностью жизнью обучающегося подросткового возраста и сформированностью познавательной потребности, а также в выявлении взаимосвязи двух феноменов: удовлетворенности жизнью подростков и сформированности познавательной потребности. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что, возможно, удовлетворенность подростков жизнью имеет не только связи с познавательной потребностью, но может рассматриваться, как предиктор сформированности познавательной потребности. Эмпирическое исследование было проведено в общеобразовательной школе г. Москвы, в котором приняли участие 678 подростков 7-х и 8-х классов (14-15 лет).

Методы исследования

Для измерения удовлетворенности жизнью была использована методика Э. Динера, которая позволяет выявить оценку когнитивной стороны благополучия

и включает в себя элементы самооценки текущей жизни, достижения поставленных целей и соответствие жизни идеалу. Исследования показали, что удовлетворенность жизнью является относительно стабильным показателем, который отражает общий уровень удовлетворенности основными аспектами жизни, такими как социальные отношения, здоровье, работа и личные достижения. Методика учитывает такие параметры, как соответствие достигнутых целей личным ожиданиям, чувство успешности и реализацию личных стремлений. Подростки оценивают свою жизнь по различным критериям, включая личные достижения, социальные отношения, здоровье и общее благополучие.

С целью выявления уровня интенсивности познавательной потребности подростков была использована методика В.С. Юркевич, которая охватывает несколько этапов развития познавательной потребности: потребность в новых впечатлениях, любознательность и целенаправленная познавательная деятельность.

В целях установления связей между познавательной потребностью и удовлетворенностью жизнью нами проведено эмпирическое исследование обучающихся подросткового возраста. В таблице 1 представлены результаты по методике В.С. Юркевич «Интенсивность познавательных потребностей».

Таблица № 1. Распределение интенсивности познавательной потребности у обучающихся 7 и 8 классов (n = 678; в %)

№	Интенсивность познавательной потребности (ПП)	Процент
1	Высокая познавательная потребность	1,5
2	Тенденция к высокой ПП	12
3	Средний уровень ПП	57,4
4	Тенденция к низкой ПП	23,6
5	Низкая познавательная потребность	5,5

Как показали результаты исследования, познавательная потребность у более чем половины опрошенных школьников выражена на среднем уровне, это

свидетельствует о том, что школьники проявляют недостаточный уровень интереса к умственной работе. Скорее всего, для проявления интереса к учебе и выполнению заданий, почти 60 процентов школьников нуждаются в поддержке и стимулировании со стороны учителей и родителей. По результатам, представленным в таблице, у школьников преобладает пассивная форма познавательной потребности, которая направлена на получение информации, но не на его поиск.

Подростки с высокой познавательной потребностью проявляют больший интерес к учебе, чаще занимаются умственной деятельностью, стремятся к самостоятельному получению знаний и активны в преодолении трудностей, решают сложные задачи, ищут творческий подход в учебной и вне учебной деятельности. Из опрошенных 678 подростков, лишь 8 школьников имеют высокий уровень познавательной потребности – этот результат свидетельствует о ситуации, которая требует большей включенности со стороны педагогов и родителей по «работе» с формированием познавательной потребности.

Группа школьников с тенденцией к высокой познавательной потребности составляет 12%. В эту группу вошли школьники, которые демонстрируют готовность к более углубленному изучению материала, хотя мотивация не столь устойчива и требует поддержки для закрепления на высоком уровне – 23,6%. Учеников, у которых выявлен низкий уровень познавательной потребности, а также имеющих тенденцию к низкой познавательной потребности около одной трети из опрошенных подростков, это примерно 205 школьников. Эти показатели указывают на значительную часть школьников, у которых отсутствует стремление к познанию и занятию умственной работой, что для практики образовательной организации является серьезной проблемой, поскольку достижение качества образования блокируется достаточно серьезной причиной – сниженная и очень низкая познавательная потребность у школьников-подростков. Низкий уровень познавательной потребности у подростков является показателем низкого уровня учебной мотивации, а

повысить учебную мотивацию таких школьников достаточно сложно. В последствии это может привести к педагогической запущенности.

Также нами была проведена методика Э. Диннера «Шкала удовлетворенности жизнью» (Табл.2).

Таблица № 2. Распределение уровней удовлетворенности жизнью у обучающихся 7-х и 8-х классов (n = 676; в %)

№	Шкалы удовлетворённости жизнью	7-8 классы	7 класс	8 класс
1	В высшей степени доволен, результат намного выше среднего	20,8	16,7	19,1
2	Очень доволен, результат выше среднего	43,4	43,6	47,2
3	Более-менее доволен, средний результат	26,4	27,9	34,5
4	Слегка недоволен, результат чуть ниже среднего	7,7	10,3	9,6
5	Недоволен, результат явно ниже среднего	1,3	1,5	2
6	Очень недоволен, результат намного ниже среднего	-	-	-

Выявлено, что большая часть учащихся имеет высокие показатели удовлетворенности жизнью – около четверти школьников находятся на уровне «в высшей степени доволен», а практически половина опрошенных подростков — на уровне «очень доволен». Школьники с высоким уровнем удовлетворенности жизнью обычно оценивают свою жизнь как успешную, чувствуют стабильность и уверенность в завтрашнем дне, испытывают позитивное отношение к себе и окружающим, склонны к позитивному мышлению, у них преобладают крепкие социальные связи в школе и в кругу общения. У четверти школьников выявлен умеренный уровень удовлетворенности жизнью, свидетельствующий, что школьники могут испытывать определенные сложности. Школьники со средним уровнем удовлетворенности жизнью не проявляют высоких положительных эмоций.

Слегка недовольны своей жизнью 7,7% респондентов, и лишь 1,3% выражают значительное недовольство. Отсутствие учеников, которые были бы «очень недовольны», указывает, что неудовлетворенность жизнью опрошенным школьникам не свойственно.

Сравнивая результаты по двум проведенным методикам, можно отметить, что, у одной и той же группы подростков удовлетворенность жизнью и познавательная потребность не столь высокая. Средний уровень удовлетворенности жизнью имеют почти половина школьников (43%), при этом 57,6% школьников имеют средний уровень познавательной потребности. Получается, что подростки, которые имеют средний уровень познавательной потребности вовлечены в образовательный процесс в школе, но при этом не испытывают потребности ни в обучении, ни в познании.

Проведение дескриптивной статистики по результатам двух проведенных методик, а также по критерию Колмогорова-Смирнова показало необходимость применения непараметрического критерия Спирмена (р-значение для всех шкал по методикам составило 0,000, что свидетельствует о статистически значимых отклонениях от нормального распределения).

В целях выявления связей между удовлетворенностью жизнью и уровнем сформированности познавательной потребности был проведен корреляционный анализ между результатами двух методик: Э. Диннера «Шкалы удовлетворенности жизнью» и В.С. Юркевич «Интенсивность познавательной потребности» школьников подросткового возраста (табл.3).

Таблица № 3. Корреляционные связи между удовлетворенностью жизнью и уровнем сформированности познавательной потребности (Спирмен; n=677)

№	Познавательная потребность	Сферы удовлетворенности школьников
1	Частое занятие умственной работой	,753**
2	Предпочтение трудного вопроса на «сообразительность»	,683**

3	Чтение дополнительной литературы	,766**
4	Эмоциональное отношение к интересному умственному заданию	,785**
5	Вопросы к учителю	,649**

*Примечания: ** – уровень значимости $p \leq 0,01$;*

** – уровень значимости $p \leq 0,05$.*

Выявлено, что высокий уровень удовлетворенности жизнью положительно коррелирует с частым занятием умственной работой (,753**). Подростки, удовлетворенные своей жизнью, имеют значительную положительную корреляцию с предпочтением более сложных вопросов, требующих сообразительности (,683**). Высокая положительная корреляция получена между удовлетворенностью жизнью и чтением дополнительной литературы (,766**). Высокая корреляция наблюдается между удовлетворенностью жизнью и эмоциональным отношением к интересным умственным заданиям (,785**). Положительная значимая корреляция между удовлетворенностью жизнью и количеством задаваемых вопросов к учителю (,649**). Предположение о том, что между удовлетворенностью жизнью и познавательной потребностью школьников-подростков получена статистически значимая связь – первая часть гипотезы подтверждена.

В целях выявления влияния удовлетворенности жизнью на интенсивность познавательной потребности школьников был проведен шкальный регрессионный анализ, который показал следующие результаты.

Таблица №4. Регрессионные связи между двумя феноменами: удовлетворенность жизнью и сформированность познавательной потребности у подростков

		В- коэффициент регрессии	Уровень значимости	показатель R^2
	Познавательная потребность			

1	Частое занятие умственной работой	0,096	0,012	0,009
2	Эмоциональное отношение к интересному умственному заданию	0,059	0,129	0,003
3	Вопросы учителю	0,127	0,001	0,016
4	Чтение дополнительной литературы	0,009	0,811	0,000
5	Предпочтение трудного вопроса на «сообразительность»	0,002	0,962	0,000

Анализ регрессионной модели, в которой удовлетворенность жизнью использовалась в качестве зависимой переменной, а познавательная потребность – в качестве независимой переменной, показал следующие результаты:

– занятие умственной работой: коэффициент регрессии В составил 0,096 при уровне значимости 0,012 и показатель $R^2 = 0,009$. Удовлетворенность жизнью является предиктором занятием умственной деятельностью;

– вопросы учителю: $B=0,127$, уровень значимости 0,001, показатель $R^2 = 0,016$. Удовлетворенность жизнью является предиктором интенсивности познавательной потребности школьника на уроке в форме вопросов учителю.

На основе результатов регрессионного анализа выявлено, что удовлетворенность жизнью является предиктором активности ребенка в классно-урочной системе в виде вопросов учителю и занятий умственной деятельностью. Отсутствуют связи со шкалами: чтение дополнительной литературы, предпочтение вопросов на сообразительность и эмоционально-позитивным отношением к интересному умственному заданию.

Анализ связей удовлетворенности жизнью подростков с чтением дополнительной литературы, предпочтением вопросов на сообразительность и эмоционально-позитивным отношением к интересному умственному заданию осуществлялся непараметрическим критерием Спирмена. Все связи получили статистическую значимость.

Высокий уровень удовлетворенности жизнью может иметь связь с высоким уровнем познавательной потребности школьников. Это может быть

связано с тем, что обучающиеся которые имеют высокие образовательные результаты, получают удовлетворение от получения новых знаний, достижения высоких образовательных результатов. Школьники с высоким уровнем познавательной потребности могут испытывать удовлетворение от решения сложных задач, принятия решений, которые ведут к улучшению жизни. Творческий подход помогает таким подросткам находить нестандартные решения и подходы к различным проблемам. Достижения в других областях помогают добиваться признания успехов. Позитивное отношение к жизни помогает им находить положительные моменты в любой ситуации.

В тоже время школьники со средним уровнем познавательной потребности не испытывают потребности в достижении высоких образовательных результатов, им может быть интересно во время образовательного процесса, но они не будут выполнять дополнительные учебные действия сверх необходимых для обучения в школе.

По результатам регрессионного анализа, удовлетворенность жизнью показала наличие взаимосвязи с умственной деятельностью и активностью школьника на уроке в форме вопросов учителю. Вероятно, это связано с тем, что вопросы учителя во время образовательного процесса стимулируют интерес школьника к учебе, а самостоятельность в выполнении заданий обеспечивает развитие ответственности. По уровню сложности и контроля: вопросы учителю являются относительно простым и контролируемым способом взаимодействия, который подростки могут использовать для улучшения своего понимания материала.

Удовлетворенность жизнью подростков не показала взаимосвязи с эмоциональным отношением к интересному заданию, чтению дополнительной литературы и предпочтению трудных вопросов на сообразительность. Возможно, это связано с влиянием современных технологий: изменения восприятия печатного текста и ориентации на развлекательные мероприятия. Чтение дополнительной литературы и предпочтение трудных вопросов,

возможно, негативно воспринимаются подростками, так как несут дополнительные затраты времени, усилий, внутренней мотивации.

Полученные нами результаты эмпирического исследования мы сравнили с результатами исследований, которые посвящены аналогичной проблеме. По мнению Т.О. Гордеевой внутренняя мотивация, основанная на потребности в познании и достижении, способствует более высокому уровню настойчивости и продуктивности в учебной деятельности. Внутренняя мотивация школьников важна для успешного освоения сложных учебных курсов и дисциплин. Школьники, которые ориентируются на внутренние цели и личное развитие, более успешны в освоении сложного учебного материала. В отличие от внешне мотивированных школьников. Школьники с высокой мотивацией лучше справляются с учебными задачами и обладают большей психологической устойчивостью, что особенно важно в условиях высоких образовательных требований (Гордеева, 2022). Т.О. Гордеева при исследовании результатов PISA 2018 по читательской грамотности отметила важность поддержки родителей и учителей для развития навыка чтения у школьников. Удовлетворенность базовых психологических потребностей, по мнению Т.О. Гордеевой связано с удовлетворенностью школой, самоуважением, настойчивостью и с внутренней мотивацией учебной деятельности (Гордеева, 2024).

В другом исследовании Т.О. Гордеева подтвердила наличие связей между субъективным благополучием и средней успеваемостью ($,11^{**}$); и самооценку текущей успешности ($0,44^{**}$). Что также подтверждает наши выводы о том, что удовлетворенность жизнью школьников-подростков связана с познавательной потребностью, так как является внутренним источником учебной мотивации, влияющей на академическую успеваемость.

В исследовании Р.И. Суннатовой, посвященной изучению личностного ресурса педагога, как условия конструктивности коммуникации с обучающимися, показано, что такие профессионально значимые коммуникативные навыки педагогов, как: принятие личности школьника, создание доверительных отношений с обучающимися, формирование у

школьников чувства веры в свои возможности, умения педагога воздерживаться от давления на личность обучающихся, могут рассматриваться как условия, обеспечивающие конструктивность коммуникации с обучающимися.

В исследовании К. Париссе пришла к выводу, что школьники с более высоким уровнем удовлетворенности психологических потребностей демонстрируют стабильный уровень познавательной потребности и меньшую утомляемость. Ученики с более низким уровнем удовлетворения психологических потребностей демонстрировали снижение уровня познавательной потребности и показывали стабильно высокую утомляемость. У всех школьников повышалась академическая успеваемость. Более высокий уровень удовлетворенности психологических потребностей школьников связан с более высокими академическими достижениями.

В исследовании А. Инок была подтверждена гипотеза о том, что между автономной мотивацией учителя и школьника имеются положительные связи. Поддержка учителя помогает школьнику увеличить свою автономию и компетентность.

Результаты исследования подтверждают нашу гипотезу о наличии связи между удовлетворенностью жизнью и познавательной потребностью. В частности, удовлетворенность жизнью может быть предиктором познавательной потребности.

Получены следующие результаты. Только одна десятая часть опрошенных подростков имеют высокий уровень познавательной потребности и около трети от общего числа школьников имеют тенденцию к низкой познавательной потребности.

Более половины школьников удовлетворены своей жизнью и только треть школьников имеет средний уровень удовлетворенности жизнью.

Подростки с высокой удовлетворенностью жизнью имеют статистически значимые положительные связи с занятием умственной работой, чтением дополнительной литературы, эмоциональным отношением к интересным умственным заданиям и предпочтением более сложных вопросов, требующих

сообразительности и активности в классно-урочной системе в форме вопросов к учителю.

По результатам регрессионного анализа было установлено, что удовлетворенность жизнью является предиктором активности ребенка в классно-урочной системе в виде вопросов учителю и занятий умственной деятельностью.

Практическая значимость нашего исследования состоит в возможности разработки инструментов по повышению квалификации педагогов, а именно в направлении развития коммуникативных навыков. Это позволит создать поддерживающую атмосферу в классе со стороны педагогов, способствуя формированию удовлетворенности жизнью школьников, что рассматривается как предиктор познавательной потребности.

Заключение

Преобладание школьников подросткового возраста со средним уровнем познавательной потребности и высоким уровнем удовлетворенности жизнью говорит о том, что образование становится менее важным для них, а на первое место выходит налаживание взаимоотношений со сверстниками.

Согласно результатам, удовлетворенность жизнью школьников-подростков является предиктором умственной деятельности и активности в классно-урочной системе, что предопределяет возможности применения в практике школьного обучения, а именно: умение учителя выстраивать доверительные отношения с учениками, реализация поддерживающего и понимающего отношения будет способствовать удовлетворенности школьников, что в свою очередь предопределяет учебную активность, поддержку познавательной потребности, что в целом положительно отразится на качестве знаний обучающихся.

Литература

1. Божович Л. И. (2022). Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер. ISBN 978-5-4461-1955-4.

2. Галашева О.С. Психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью в связи с социально-психологической адаптацией подростков / О. С. Галашева, Л.А. Головей // *Мир науки. Педагогика и психология*. — 2023. — Т. 11. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN323.pdf>
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Степанова М.А. Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой // *Психологическая наука и образование*. 2022. Том 27. № 6. С. 46–56. DOI: 10.17759/pse.2022270604
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // *Психологическая наука и образование*. 2021. Том 26. № 5. С. 6—16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260501>
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению) // *Психологическая наука и образование*. 2024. Том 29. № 1. С. 75–86. DOI: 10.17759/pse.2024290106
6. Ермолова Т.В., Балыгина Е.А., Литвинов А.В., Гузова А.В. // Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] / *Современная зарубежная психология*. 2019. Том 8. № 2. С. 7—18. doi: 10.17759/jmfp.2019080201
7. Ильясова Д.Т., Хан Н.Н. Учебная мотивация как один из показателей качества образования в современных школах // *Universum: психология и образование: электронный научный журнал* 2023. 4(106). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/15163> (дата обращения: 23.12.2024).
8. Золотарева А.В., Серафимович И.В. Мотивация к учебной деятельности у современных подростков: результаты регионального исследования в школах, находящихся в сложных социальных условиях // *Психологическая наука и образование*. 2021. Том 26. № 6. С. 58—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260604>

9. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников// Воспитание и учение/Библиотека учителя, учебное пособие. 1983. С. 64
10. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ /Мониторинг общественного мнения: *Экономические и социальные перемены*. 2020. № 1. С. 117—142.
<https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
11. Суннатова Р.И. Личностный ресурс педагога как условие конструктивности коммуникации с обучающимися // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. Сб. ст. под ред. Л.М. Митиной. М.: *Психологический институт РАО*. 2021. С. 89-92.
12. Шамионов Р.М. Дискриминационные установки в современном обществе: монография / под ред. проф. Р.М. Шамионова. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2021. – 158 с. – ISBN 978-5-292-04707-0.
13. Шамионов Р.М. «Соотношение зависти, субъективного благополучия и владения социальными навыками». *Известия Саратовского университета*. Философия, психология, педагогика. Выпуск 2019. Т.19, вып.4, С. 422-431. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-4-422-431>
14. Юркевич В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков // *Психологическая наука и образование*. 2021. Том 26. № 6. С. 128—138. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260610>
15. Юркевич В.С. «От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода». *Современная зарубежная психология*. 2021. Том 10, № 4. С. 33–43. DOI: [10.17759/jmfp.2021100403](https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100403).
16. Diener E., Eunkook M., Richard L., Heidi L. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 1999, vol. 125 (2), pp. 276–302.
17. Howard JL, Bureau J, Guay F, Chong JXY, Ryan RM. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory.

Perspect Psychol Sci. 2021 Nov;16(6):1300-1323. doi: 10.1177/1745691620966789. Epub 2021 Feb 16. PMID: 33593153.

18. Howard JL, Bureau J, Guay F, Chong JXY, Ryan RM Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Rev Educ Res.* 2022 Feb;92(1):46-72. doi: 10.3102/00346543211042426. Epub 2021 Sep 11. PMID: 35330866; PMCID: PMC8935530.

19. Inok Ahn, Ming Ming Chiu, Helen Patrick, Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction, *Contemporary Educational Psychology*, Volume 64, 2021, 101950, ISSN 0361-476X, doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950.

20. Parisse C., Theodorou A., Baldner C., Marini M., Prislei L., Alparone F.R., Livi S., Personality and Individual Differences: Need for cognitive closure and prosocial behavior in high school students: *The role of perspective taking and empathic concern.* *Rev Educ Res.* 2023 aug; doi.org/10.1016/j.paid.2023.112396

21. Yang, A., & Wang, D. The relationship between self-esteem and subjective well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies.* 23(4), 1234-1256. (2022). <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00432-x>.



УДК 371

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПОСРЕДСТВОМ РОБОТОТЕХНИКИ

Маркова Н.Г.

доктор педагогических наук, доцент, профессор,

Набережночелнинский государственный педагогический университет;

г. Набережные Челны

markova-nadezhda@yandex.ru

***Аннотация.** Данная статья посвящена описанию экспериментального исследования, направленного на развитие пространственных представлений детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством робототехники. В теоретической части исследования на основе анализа отечественной и зарубежной литературы обосновывается возможность развития пространственных представлений на основе робототехники в дошкольном и младшем школьном возрасте. Было выявлено, что применение элементов робототехники и роботоконструирования на занятиях в ДОУ и НОО способствует трансформации абстрактного понятия «пространство» в наглядную форму. В зарубежных исследованиях подчеркивается, что интерактивность и обратная связь от роботов помогают ускорять процесс усвоения понятий последовательности, ритмичности у дошкольников и младших школьников.*

В основе экспериментальной части исследования лежит авторская программы по образовательной робототехнике «Путешествие на машине времени», которая направлена на развитие пространственных представлений на базе инженерно-технических навыков у детей 5-8 лет. Результаты

экспериментального исследования показали, что у большинства детей (45%) из дошкольной группы и (53%) из группы начальной школы повысился уровень развития представлений о пространстве и уровень развития навыка поискового планирования.

Ключевые слова: пространственные представления, робототехника, старшие дошкольники, начальная школа, познавательное развитие, младший школьник, дошкольное образовательное учреждение.

WAYS TO DEVELOP SPATIAL REPRESENTATIONS AS PART OF
COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND
PRIMARY SCHOOL AGE

Markova N. G.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor,
Naberezhnochelninsky state pedagogical University;*

Naberezhnye Chelny

markova-nadezhda@yandex.ru

Annotation. *This article is devoted to the description of an experimental study aimed at the development of spatial representations of preschool and primary school children through robotics. In the theoretical part of the study, based on the analysis of domestic and foreign literature, the possibility of developing spatial representations on the basis of robotics in preschool and junior school age is substantiated. It was revealed that the use of robotics and robot construction elements in preschool and ECE classes contributes to the transformation of the abstract concept of 'space' into a visual form. Foreign studies emphasise that interactivity and feedback from robots help to accelerate the process of learning the concepts of sequence and rhythmicity in preschoolers and junior schoolchildren.*

The experimental part of the study is based on the author's educational robotics programme 'Journey on the Time Machine', which is aimed at the development of spatial representations on the basis of engineering and technical skills in children aged 5-8. The results of the experimental study showed that the majority of children (45%)

from the preschool group and (53%) from the primary school group increased the level of development of spatial representations and the level of development of exploratory planning skill.

Keywords: *spatial representations, robotics, senior preschoolers, primary school, cognitive development, junior schoolchild, preschool educational institution.*

Введение

Проблема развития пространственных представлений в дошкольном и младшем школьном возрасте является многоаспектной задачей, которая обусловлена особенностями познавательного развития ребенка 5-8 лет. Анализ психолого-педагогической литературы [Зимарева, 2023; Костикова, 2019; Сырова, 2021] показал, что данные представления развиваются постепенно от разрозненных поверхностных представлений до целостного образа в течении всего периода дошкольного детства и начала младшего школьного периода.

Традиционно пространственные представления проходят путь своего становления на основе анализа произведений классической и народной литературы [Архипов, 2022; Бочкина, 2024] занятий по окружающему миру [Минибаева, 2019], математического развития ребенка [Нелепа, 2019]. В процессе анализа произведений классической и народной литературы ребенок учится определять направление движения героев, скорость их перемещения, запоминает стороны света. На занятиях по окружающему миру ребенок вместе с педагогом изучает природные маркеры сторон света (мох – с северной стороны дерева, муравейник – с южной стороны света и т.д.). Занятия, направленные на математическое развитие, способствуют структурированию знаний и развитию основных навыков ориентации в пространстве. Так, на основе решения математических задач происходит развитие нескольких пространственных навыков: умение ориентироваться в пространстве, становление основ моделирования, умение определять пространственные отношения предметов. Именно в этом возрасте дети овладевают основами ориентирования и словесной системой отсчета. Абрамовой Н.П.

подчеркивается, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста важно осознавать возможность отображения пространственных свойств объектов с помощью «разнообразных формах графики: в виде рисунка, чертежа, схемы, символической записи» [Абрамова, 2012].

Т.П. Бессоновой были выделены виды пространственного моделирования:

- «- одиночные изображения объектов;
- пространственные зависимости между разными объектами;
- способы отображения пространственных изменений между объектами»

[Бессонова, 2014].

Данные виды пространственного моделирования учитывают одно из важнейших свойств пространства - сохранность. Д.А. Костикова считает, что данное свойство пространства позволяет отразить взаимное расположение объектов в евклидовом пространстве, в зависимости от угла наблюдения.

Необходимо отметить, что традиционные педагогические методы воздействия на развитие пространственных представлений не всегда являются достаточно эффективными. В связи с этим возникает потребность в поиске инновационных подходов [С. С. Усов, 2024], которые способствовали бы более осмысленному, структурированному освоению категории пространство. Одним из данных направлений является робототехника.

Применение элементов робототехники и роботоконструирования на занятиях в ДОУ и НОО способствует трансформации абстрактного понятия «пространство» в наглядную форму. Дети совместно с педагогом создают модели дорог, катапульты и передвижные механизмы, которые помогают измерить расстояние между предметами и измерить скорость их движения. Задействование роботизированных устройств позволяет детям «в динамике, проводить аналогии с действительными жизненными ситуациями, фиксировать хронологические закономерности» [Pirborj, 2024]. Так, например, конструирование железной дороги с системой стартового отсчета, наглядно

учит ребенка определять причинно-следственные связи и пространственную последовательность этапов движения транспорта.

Необходимо отметить возможность программирования роботов. Целенаправленное программирование, сопоставленное с учебной задачей, помогает ребенку в экспериментальной деятельности развить способность к пространственному прогнозированию, что в дальнейшем поможет ему развить способность к планированию. Поэтапное усложнение элементов программирования способствует развитию внутренней пространственной структуры мышления, помогая дошкольникам и младшим школьникам переходить от простого наблюдения к активному моделированию процессов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить наиболее часто используемые на занятиях с детьми способы роботоконструирования и робототехники:

1. Последовательность действий [Азнабаева, 2019].
2. Цикличность событий [Шиян, 2015].
3. Измерение пространства [Зимарева, 2023].
4. Прогнозирование пространственных событий.
5. Связывание пространственных событий с деятельностью.
6. Скорость, темп.
7. Сюжетные истории с роботами [Огурцова, 2021].

Поочередное применение данных способов работы на занятиях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста способствует поддержанию оптимального уровня развития пространственных представлений и закреплению полученных ранее знаний.

Результаты анализа зарубежной литературы по проблеме исследования показали, что основной формой занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста являются игры с интерактивными роботами. В основе этих игр лежит сенсомоторное взаимодействие и стимуляция познавательной активности ребенка. Их сочетание позволяет повысить эффективность процесса обучения. Так, в работах L.M. Pirborj, F. Alnajjar, S. Shafigh был описан

успешный опыт применения гуманоидных роботов в процессе интеграции детей к новому пространству детского сада или школы. Авторы подчеркивают, что «процесс интеграции в новую образовательную среду происходит легче, если он осуществляется через игру и у ребенка есть помощник – роботизированная система» [Pirborj, 2024]. В работах F.M. Carrano использование роботов и роботоконструирования рассматривается как возможность развития когнитивных навыков ребенка, которые включают пространственные представления. Ученый считает, что «интерактивность и обратная связь от роботов помогают ускорять процесс усвоения понятий последовательности, ритмичности у дошкольников и младших школьников» [Carrano, 2024].

Обобщая, отметим, что робототехника как способ развития пространственных представлений дошкольников и младших школьников является многообещающим и перспективным направлением. Одним из его неоспоримых плюсов является наглядность, которая позволяет в доступной для ребенка форме передать всю сложность категории «пространство».

Методы и методология исследования

Цель исследования: развитию пространственных представлений будут способствовать занятия робототехникой.

Методологическая основа исследования:

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского.

Теория амплификации детского развития А.В. Запорожца.

Теория формирования прединженерного мышления у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста Е.А. Зимаревой, Е.Н. Скавычевой

Исследование проводилось в период с сентября 2023 по май 2024 года в ООО «Центр «Снейл», г. Омск. В нем приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) и 80 детей младшего школьного возраста. Дети были разделены на 4 группы – 2 контрольные и 2 экспериментальные. В дошкольных группах было по 30 человек, в группах детей младшего школьного

возраста по 40 детей в каждой. Занятия длились 2 раза в неделю, длительностью 35 минут каждое.

В качестве диагностического инструментария были использованы:

Методика А. З. Зака «Диагностика особенностей развития поискового планирования».

Методика Д.С. Рыжикова «Диагностика пространственных представлений ребенка».

Выбор данных диагностических методик обоснован тем, что для нас было важно выявить взаимосвязь между уровнем развития пространственных представлений и основным навыком, необходимым для конструирования – поисковым планированием.

Диагностика проводилась в два этапа – в сентябре 2023 года (в начале исследования) и в мае 2024 года (в конце исследования).

Результаты исследования

Формирующая часть исследования была посвящена работе с детьми, направленной на развитие пространственных представлений посредством робототехники. Работа была реализована на основе авторской программы по образовательной робототехнике «Путешествие на машине времени», которая направлена на развитие пространственных представлений на базе инженерно-технических навыков детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Основопологающей частью для данной программы стали учебные задачи, направленные на развитие конструкторских навыков. Все занятия проходили в игровой форме, согласно хронологии тематического планирования. Каждая учебная задача посвящена отдельному историческому пространству – замок, парк, современный дом, крестьянская изба и т.д.

После проведения комплекса формирующих занятий мы сравнили результаты, полученные в начале и конце эксперимента.

В дошкольных группах на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе была выявлена положительная динамика уровня развития пространственных представлений (методика Д.С. Рыжиковой

«Диагностика пространственных представлений ребенка») возрос на 48% относительно их результатов в начале эксперимента (рис. 1). В контрольной группе уровень развития представлений о пространстве возрос всего на 10%.



Рисунок 1-Результаты диагностики пространственных представлений в ДОУ (методика Д.С. Рыжиковой)

В группах, находящихся в начальной школе, мы получили схожие результаты (рис. 2). Единственным различием было то, что изначальный уровень развития пространственных представлений у них был выше. Это связано с естественным развитием данных представлений в возрасте 7-8 лет.



Рисунок 2-Результаты диагностики пространственных представлений в НОО (методика Д.С. Рыжиковой)

Дети экспериментальных групп, не зависимо от возраста, демонстрировали возросший уровень знаний о различных архитектурных сооружениях, умели обозначить на схеме вход, окно и мебель. В контрольных группах у детей незначительно возрос уровень знаний о различных

архитектурных сооружениях, умения рисовать план пространства или конструировать дом из деталей конструктора – не сформированы.

На следующем этапе нашего исследования мы провели диагностику особенностей развития поискового планирования с помощью методики А. З. Зака. Для нас было выявить способность детей поэтапно планировать свои действия в процессе решения задачи. Навык поэтапного планирования является основополагающим в процессе роботоконструирования и тесно связан с пониманием временных процессов. Сравнение результатов диагностики показало, что в дошкольных группах на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе была выявлена положительная динамика уровня развития навыка поискового планирования. Показатель высокого уровня развития возрос на 52% относительно результатов в начале эксперимента (рис. 3). В контрольной группе уровень развития представлений о пространстве возрос всего на 14%.



Рисунок 3-Результаты диагностики навыка поискового планирования в ДОО (методика А. З. Зака)

В группах, находящихся в начальной школе, мы получили схожие результаты (рис. 4). Необходимо уточнить, что изначальные результаты детей, учащихся в начальной школе, были лучше, чем у детей из старшей группы ДОО. Это связано с естественным развитием данных представлений в возрасте 7-8 лет.



Рисунок 4-Результаты диагностики навыка поискового планирования в ДОУ (методика А. З. Зака)

Дети экспериментальных групп, не зависимо от возраста, демонстрировали возросший уровень умения определять последовательность действий при решении диагностических заданий. Отметим, что в ситуации «специальной ошибки», совершенной экспериментатором, они не только замечали ошибку, но и не боялись поправлять взрослого. В контрольных группах у детей данный навык возрос незначительно.

Выводы

Подводя итоги нашего исследования необходимо отметить, что полученные в экспериментальной части результаты свидетельствуют о наличии положительного влияния занятий робототехникой и роботоконструированием с детьми дошкольного и младшего школьного возраста на развитие представлений о пространстве и навыка поискового планирования. Благодаря проведенным занятиям у детей экспериментальных групп появились углубленные знания о различиях архитектурных строений и особенностях их внутренней планировки. Также, у них были выявлена положительная динамика навыка поискового планирования, заключающегося в умении поэтапно решать поставленную экспериментатором или педагогом задачу. Обобщая, можно сказать, что робототехника является новым образовательным направлением в ДОУ и НОО, открывающим множество многообещающих перспектив в обучении дошкольников и младших школьников категории пространство.

Литература

1. Азнабаева, А.Т. (2019) Роботоконструирование в проектно-исследовательской деятельности дошкольника / А.Т. Азнабаева // *Инженерное образование – поколению будущего. Материалы межрегиональной научно-практической конференции*, Уфа: 2019,13-16.
2. Архипов, С.В., Варфоломеева, Н.С., Усов, С.С., Харченко, Н.Л. (2022) Общая характеристика идиостилистики в тексте авторской сказки. *Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире*, 2022, 2,71-79.
3. Абрамова, Н.П. (2012) Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // *Формирование целостного мировоззрения современной личности: материалы науч.-практ. конф.*, г. Барнаул, 20 апр. 2012 г. Барнаул, 140–143
4. Бессонова, Т.П., Ворошилова, Е.П. (2014) Развитие пространственных представлений у детей. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2014, 5, 1–16.
5. Бочкина, Е.В. (2024) Народная сказка как способ развития представлений о времени и пространстве как подсистемы целостной картины мира дошкольников. *Педагогика и просвещение*, 2024, 4, 97-112.
6. Зак, А.З. (2022) Как развивать логическое мышление 800 занимательных задач для детей 6-15 лет. М.: Издательство АРКТИ.
7. Зимарева, Е.А. (2023) Формирование прединженерного мышления старших дошкольников. *Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология*, 2023, 3, 39-49.
8. Выготский, Л.С. (2000) Мышление и речь. СПб.: Издательство Питер.
9. Костикова, Д.А. (2019) Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре. *Известия ВГПУ*. 7 (140). Получено с URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prostranstvennyh-predstavleniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-igre> (дата обращения: 10.02.2025).

10. Макарова, В.Н., Фандеева, Т.А. (2017) Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения. *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. Получено с URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-starshih-doshkolnikov-prostranstvennyh-i-vremennyh-predstavleniy-i-yazykovyh-sredstv-ih-vyrazheniya> (дата обращения: 29.01.2025).

12. Минибаева, Э.Р. (2019) Особенности формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. *Балтийский гуманитарный журнал*, 2019, 8, 3(28), 93-95.

13. Нелепа И.Ю. (2019) Управление процессом развития математических представлений детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. *Теория и практика современной науки*, 2019, 8(50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-protsessom-razvitiya-matematicheskikh-predstavleniy-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 10.02.2025).

14. Огурцова, Е.Ю. (2021) Сторителлинг на занятиях по робототехнике. *Научный поиск: личность, образование, культура*, 2021, 4 (42), 21-26.

15. Сырова С.И. (2021) Интеллектуальное развитие детей через формирование у дошкольников пространственно-временных представлений. *Образовательная среда сегодня: теория и практика. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. Чебоксары: 2021, 105-107.

16. Хнычкина, Е.Е. (2014) Познавательные универсальные учебные действия и их оценка - стратегия развития учителя. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. Получено с URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-universalnye-uchebnye-deystviya-i-ih-otsenka-strategiya-razvitiya-uchitelya> (дата обращения: 29.01.2025).

17. Шиян, О.А. Е.В. Бочкина, Е.В. Крашенинникова. Как развивать циклические представления у дошкольников? *Современное дошкольное образование: теория и практика*, 2015, 2(54), 22-33.

18. Усов С.С., Хорохорина Г.А., Е.В. Ежова (2024) Этические аспекты цифровой трансформации образования. *Вестник педагогических наук*, 2024,8, 239-245.

19. Carrano F.M. (2024) Robotic Treatment of Inflammatory Diseases / F.M. Carrano // URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-42257-7_14#citeas (date of request: 01/30/2025).

20. Pirborj L.M., Alnajjar L.M., Shafigh F.S. (2024) Empowering Helpers: Reversing Roles in Paediatric Rehab with Humanoid Robots and Sensory Games. *International Conference on Intelligent Environments (IE)*. Ljubljana (Slovenia), 2024, 105-108.



УДК 371

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
КАК ЧАСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Маркова Н.Г.

доктор педагогических наук, доцент, профессор,

Набережночелнинский государственный педагогический университет

г. Набережные Челны

markova-nadezhda@yandex.ru

Кудашева А.А.

магистрант

Набережночелнинский государственный педагогический университет;

г. Набережные Челны

anatskevich@gmail.com

***Аннотация.** Данная теоретическая статья посвящена обзору основных направлений и способов развития пространственных представлений как части познавательного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Главная ее цель заключалась в изучении способов развития пространственных представлений как части познавательного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, анализ, синтез, обобщение и систематизация полученных на основе теоретического анализа данных. В основной части статьи был проведен анализ психолого-педагогических исследований, позволивший выявить 3 основных подхода к развитию пространственных представлений как части познавательного развития. К данным направлениям отечественными учеными были отнесены: развитие на материале сказок; развитие посредством применения языковых*

средств выражения; развитие на основе ориентирования на собственном теле. Все три направления взаимодополняют друг друга и могут быть использованы одновременно. Также ими было отмечено, что в процессе развития как части познавательного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста особую роль играет уровень развития мышления, в целом, и основных мыслительных функций, в частности.

Ключевые слова: старшие дошкольники, начальная школа, познавательное развитие, пространственные представления, младший школьник, познавательные универсальные учебные действия, мыслительные операции, дошкольное образовательное учреждение.

WAYS TO DEVELOP SPATIAL REPRESENTATIONS AS PART OF
COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AND
PRIMARY SCHOOL AGE

Markova N. G.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor,
Naberezhnochelninsky state pedagogical University*

Naberezhnye Chelny

markova-nadezhda@yandex.ru

Kudasheva A.A.

master's student

Naberezhnochelninsky State Pedagogical University

Naberezhnye Chelny

anatskevich@gmail.com

Annotation. *This theoretical article is devoted to the review of the main directions and ways of development of spatial representations as a part of cognitive development of children of senior preschool and junior school age. It is primary purpose was to study the ways of development of spatial representations as a part of cognitive development of children of senior preschool and junior school age, analysis, synthesis, generalization and systematization of the data obtained on the basis of*

theoretical analysis. In the main part of the article the analysis of psychological and pedagogical researches was carried out, which allowed to reveal 3 main approaches to the development of spatial representations as a part of cognitive development. To these directions domestic scientists referred: development on the material of fairy tales; development through the use of linguistic means of expression; development on the basis of orientation on their own body. All three directions complement each other and can be used simultaneously. They also noted that in the process of development as a part of cognitive development of children of senior preschool and junior school age a special role is played by the level of development of thinking, in general, and basic thinking functions, in particular.

Keywords: *senior preschoolers, primary school, cognitive development, spatial representations, junior schoolchild, cognitive universal learning actions, thinking operations, preschool educational institution.*

Введение

Одним из приоритетных направлений современного дошкольного и начального школьного образования является формирование пространственных представлений. Это связано с тем, что изучение категории «пространство» входит в содержание блока элементарных математических представлений, которое является одной из базовых образовательных областей – познавательное развитие.

Для нашей статьи необходимо провести разграничение особенностей познавательного развития в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе. Так, в ДОУ данный раздел представлен совокупностью качественных и количественных изменений в психическом развитии ребенка, происходящих под непосредственным влиянием образовательной среды, педагога и накопленного ребенком опыта. В начальной школе помимо основных изменений в психическом развитии ребенка формируются познавательные универсальные учебные действия (УУД), которые «являются совокупностью приемов и действий учащегося, которые способствуют более успешному

усвоению новых знаний, умений и навыков и могут быть применены не только в учебной, но и жизненной ситуации» (Кудашева, 2024). Необходимо отметить, что формирующее воздействие в ДОУ и начальной школе, направленное на познавательное развитие должно выделять несколько взаимосвязанных образовательных навыков:

- 1) формирование умения самостоятельно формулировать цель и задачу;
- 2) развитие способности самостоятельного поиска и выделения необходимой информации;
- 3) выработка умения самостоятельно структурировать знания;
- 4) «формирование умения выстраивать осознанный диалог;
- 5) развитие навыка рефлексии» (Хнычкина, 2014) и т.д.

Развитие данных образовательных навыков в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте происходит за счет всестороннего когнитивного развития ребенка. Старший дошкольный и младший школьный возраст являются периодами оптимальными для когнитивного развития, а если говорить более конкретно, то для целенаправленного развития такой высшей психической функции, как мышление, как основы для формирования пространственных представлений.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили ФГОС ДОО, ФГОС НОО, теоретические методы (анализ психолого-педагогических и социологических источников, научных исследований, нормативных документов).

Цель исследования: изучение способов развития пространственных представлений как части познавательного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, анализ, синтез, обобщение и систематизация полученных на основе теоретического анализа данных.

Анализ отечественных научно-педагогических исследований

В психолого-педагогической и философской литературе существует

несколько разнообразных подходов к определению понятия «мышление». Одним из основных определений для понятия мышление принято считать термин введенный С.Л. Рубинштейном. Ученый понимал под мышлением «целенаправленный процесс, который направлен на использование, приращение и развитие знаний в процессе решения противоречивых ситуаций» (Рубинштейн, 2002). Л.С. Выготский дал другое определение понятия мышления. Он считал, что «мышление является деятельностью, суть которой состоит в оперировании значениями» (Выготский, 2000).

Ж. Пиаже под мышлением понимал набор сложных структур, составляющих основу интеллектуальной деятельности. К функциональным образованиям, обеспечивающим структурное и целенаправленное развитие мышления ребенка, относятся сенсорные функции различных модальностей, операциональные механизмы, способствующие появлению необходимой психической активности для этого, мотивационные механизмы, обеспечивающие и контролирующие деятельность и оценку окружающей действительности.

Данное разнообразие определений сводится к тому, что мышлению присущи мыслительные операции или механизмы с помощью которых ребенок познает окружающий мир и, которые нельзя изучать по отдельности.

В процессе понимания термина мышления одну из важнейших ролей играет деятельность понимания. Это возможно благодаря тому, что мышление включает в себя несколько аналитических функции – синтез, обобщение, анализ, сравнение, абстрагирование. Данные аналитические функции позволяют активно воспринимать, перерабатывать и хранить вновь полученную информацию. Р.С. Немов отмечал, что «на мышлении лежит функция открытия нового для человека знания, сопровождаемая данным процессом решением поставленных проблем и творческое преобразование действительности» (Немов, 2003).

Ученые педагоги отмечают, что в процессе обучения ребенка дошкольного и младшего школьного возраста огромную роль играет познавательная функция

мышления. С помощью данной функции ребенок открывает новые для себя знания. Л.С. Выготский выделил основные особенности мышления, которые помогают ему в процессе открытия нового знания. К данным особенностям ученый отнес:

1. опосредованный характер мышления;
2. обобщенность мышления.

Под опосредованностью мышления Л.С. Выготский понимал возможность человека познавать один предмет через другой. Другую особенность мышления - его обобщенность ученый описывал как способ познания общих характеристик в различных объектах, в нахождении их взаимосвязи. Человек обобщает, когда ему нужно выделить что-то отдельное в конкретном.

Л.С. Выготским было подчеркнуто, что «главным условием для возникновения мышления является проблемная ситуация» (Выготский, 2000). Под проблемной ситуацией понимается возникновение противоречий между существующим опытом и необходимостью преодолеть интеллектуальную задачу, содержащую новые направления деятельности. Данное противоречие всегда решается с помощью применения поисковой стратегии.

Благодаря хорошо спланированной поисковой стратегии ребенок старшего дошкольного и младшего школьного возраста изучает сущность окружающего мира и понимает его законы. Он прогнозирует возможные явления, планирует свои будущие действия и ориентируется в пространстве. Для того, чтобы ребенок мог успешно ориентироваться в пространстве ему необходимо научиться применять основные мыслительные операции:

1. синтез;
2. анализ;
3. абстрагирование;
4. обобщение;
5. конкретизация.

Применений данных операций способствует формированию поэтапного построения пространственного плана, «вычлняя» его существенные элементы.

Данное действие относится к умению ориентироваться в пространстве и группе пространственных представлений. В Большом психологическом словаре «пространственные представления понимаются как представления о пространственных отношениях и свойствах объектов (величина, форма, расположение, удаленность и т.д.)» (Большой психологический словарь, 2004).

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте существует несколько направлений развития пространственных представлений: 1) развитие на материале сказок (Л.Ф. Баянова, Е.В. Бочкина, Е. В. Быкова, Л. В. Журавлева, И. П. Копылова, А.И. Савенков, О.А. Шиян и др.). В данном направлении пространственные представления развиваются на основе анализа «перемещений сказочных героев и решении ситуаций, основанных на противоречиях» (Бочкина, 2024); развитие посредством применения языковых средств выражения (В.Н. Макарова, Т.А. Фандеева и др.). Пространственные направления развиваются за счет изучения пространственных предлогов; 3) развитие на основе ориентирования на собственном теле (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.). Согласно литературным источникам, в данном направлении пространственно-временные представления развиваются за счет умения определять направление движения объекта относительно собственного тела. Рассмотрим каждое из этих направлений более подробно.

Развитие пространственных представлений на материале сказок основано на основных принципах решения познавательных задач. Ребенок совместно со взрослым формулирует цель и задачу, которую он будет решать, затем на основе прочитанного или услышанного литературного произведения он производит анализ материала с целью выделения необходимой информации, затем он структурирует ее для ответа, который может перерасти в дискуссию. После достижения поставленной цели взрослым (учителем или воспитателем) «производится рефлексия произведенного анализа сказки с выявлением сильных и слабых сторон проведенной работы» (Архипов, Варфоломеева, Усов, Харченко, 2022). Е.В. Бочкина и А.И. Савенков подчеркивают, что «подобный способ развития пространственных представлений способствует не только

целенаправленному развитию мыслительных операций, но и охватывает речевое развитие детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» (Бочкина, Ларионова, Савенков, 2024)

Представители второго направления развития пространственных представлений посредством применения языковых средств выражения (В.Н. Макарова, Т.А. Фандеева и др.) предлагали встраивать в систему занятий физической культурой, музыкальной деятельности и родной речи элементы обучения пространственным предлогам, а также, приемы, позволяющие сформировать социализированную речь. К социализированной речи Ж. Пиаже (Пиаже, 1994) отнес:

- адаптированную информацию – высказывания, с помощью которых ребенок влияет на поведение другого и может регулировать направления движения в пространстве;
- вопросы;
- ответы;
- просьбы.

Благодаря процессу формирования социализированной речи ребенок учится самостоятельно ориентироваться в пространстве, спрашивать направления движения и помогать находить нужное направление движения другому человеку.

Представители третьего направления придерживались позиции, что наиболее полно можно развить пространственные представления на основе ориентирования на собственном теле. Ими был разработан комплекс упражнений, который позволял сперва научить ребенка ориентироваться на собственном теле – распознавать части тела и их расположение (справа-слева), а затем ориентироваться в пространстве относительно своего тела. Ребенку предлагается описать место нахождения какого-либо предмета в пространстве. Полученные навыки должны закрепляться на практике.

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенное теоретическое исследование показало, что в основе развития пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста находится познавательное развитие. Отечественными учеными был сделан вывод о том, что такая психологическая функция как мышление, является основой для формирования пространственных представлений в данном возрасте. Это связано с тем, что в процессе развития пространственных представлений перед ребенком встает задача решения проблемной ситуации – поиск короткого пути или ориентация на местности. Для решения данной проблемной ситуации необходимо применение поисковой стратегии, в основе которой лежат основные мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение и систематизация. Благодаря применению данных мыслительных операций ребенок может самостоятельно выстроить алгоритм решения для каждой отдельной задачи.

Стоит отметить, что в отечественной педагогике и психологии было разработано несколько направлений, которые позволяют развить у ребенка дошкольного или младшего школьного возраста пространственные представления. К данным направлениям относят: развитие на материале сказок; развитие посредством применения языковых средств выражения; развитие на основе ориентирования на собственном теле. Все три направления взаимодополняют друг друга и могут быть использованы одновременно.

Заключение

Произведённый анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать выводы о том, что в дошкольных образовательных учреждениях и в начальной школе предусмотрено развитие пространственных представлений как части познавательного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Отечественными и зарубежными учеными было отмечено, что для целенаправленного развития пространственных представлений необходима организация развивающих занятий, основанных на освоении основных мыслительных функций, развитие умения ориентироваться на собственном теле, формировании умения анализировать прочитанный или прослушанный текст и расширение активного словарного запаса.

Произведенное теоретическое исследование не является исчерпывающим. Дальнейшей перспективой для нашего исследования является проведение формирующего эксперимента, направленного развитие пространственных представлений посредством занятий, направленных на познавательное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Литература

1. Архипов, С.В., Варфоломеева, Н.С., Усов, С.С., Харченко, Н.Л. (2022) Общая характеристика идиостилистики в тексте авторской сказки. *Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире*, 2022, 2, 71-79.
2. Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещерякова. М.: Издательство Прайм-ЕВРОЗНАК.
3. Баянова, Л. Ф. (2021) Познание дошкольником макросреды посредством сказки. *Современное дошкольное образование: теория и практика*, 2021, 11, 2-7.
4. Бочкина, Е.В. (2024) Народная сказка как способ развития представлений о времени и пространстве как подсистемы целостной картины мира дошкольников. *Педагогика и просвещение*, 2024, 4, 97-112.
5. Бочкина, Е. В., Ларионова, Л.И., Савенков, А.И. (2024) Характеристика взаимосвязи представлений о пространственно-временных циклах и социальной адаптации у детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2024, 12 (1), 527-543.
6. Быкова, Е.В., Журавлева, Л.В., Копылова, И.П., Шиян, О.А. (2023) «Сказка сказок» в детском саду школы А.Н.Тубельского. *Современное дошкольное образование: теория и практика*, 2023, 17, 2-19.
7. Выготский, Л.С. (2000) Мышление и речь. СПб.: Издательство Питер.
8. Кудашева, А.А. (2024) Применение средств формирования познавательных УУД школьников младшего возраста на уроках робототехники. *Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации (шифр -МКАА): Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 27 марта 2024 года*. М., 23-27.

9. Макарова, В.Н., Фандеева, Т.А. (2017) Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения. *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. Получено с URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-starshih-doshkolnikov-prostranstvennyh-i-vremennyh-predstavleniy-i-yazykovyh-sredstv-ih-vyrazheniya> (дата обращения: 29.01.2025).

10. Немов, Р.С. (2003) Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

11. Пиаже, Ж. (1994) Психология интеллекта. М.: Издательство Психологическая классика.

12. Рубинштейн, С.Л. (2002) Основы общей психологии. М.: Издательство Питер.

13. Хнычкина, Е.Е. (2014) Познавательные универсальные учебные действия и их оценка - стратегия развития учителя. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. Получено с URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-universalnye-uchebnye-deystviya-i-ih-otsenka-strategiya-razvitiya-uchitelya> (дата обращения: 29.01.2025).

14. Шиян, О.А. (2024) Нарративная практика «Сказки с провокациями» как пространство развития творческого мышления дошкольников. *Современное дошкольное образование*, 2024, 1(121), 19-31.



УДК 81.13

НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Набилкина Л.Н.

доктор культурологии, доцент

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,*

Арзамасский филиал ННГУ

г. Арзамас

nabilkina@yandex.ru

Данилина А.А.

студент

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,*

Арзамасский филиал ННГУ

г. Арзамас

nastena-tigr@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются привычки, характер и стереотипы, связанные с англичанами, а также их истинная природа. Приводятся актуальные и популярные представления о повседневной жизни англичан и особенностях их характера. Многие стереотипы позволяют лучше понять стиль жизни британца, что помогает в изучении иностранного языка. Распространенные представления о нации, культуре страны, традициях, обычаях необходимы для качественной коммуникации на английском языке. Они должны изучаться, чтобы школьник лучше понимал осваиваемый язык. Статья помогает познакомиться со многими представлениями о жизни англичан, которые будут полезны изучающему английский язык.*

***Ключевые слова:** стереотип, образ жизни, культура, восприятие, язык, национальный характер.*

NATIONAL STEREOTYPES IN ENGLISH LESSONS

Nabilkina L.N.

Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, National Research Nizhny Novgorod

State University named after N.I. Lobachevsky,

Arzamas Branch of the National Research University,

Arzamas

nabilkina@yandex.ru

Danilina A.A.

student, National Research Nizhny Novgorod

State University named after N.I. Lobachevsky,

Arzamas branch of the National Research University,

Arzamas

nastena-tigr@mail.ru

Annotation. *The article examines the habits, character and stereotypes associated with the British, as well as their true nature. Current and popular ideas about the daily life of the British and the characteristics of their character are presented. Many stereotypes allow you to better understand the British lifestyle, which helps in learning a foreign language. Common ideas about the nation, the country's culture, traditions, and customs are necessary for high-quality communication in English. They must be studied so that the student better understands the language he is learning. The article helps to get acquainted with many ideas about the life of the English, which will be useful to students of English.*

Keywords: *stereotype, lifestyle, culture, perception, language, national character.*

Введение

Стереотипы представляют собой неизменные упрощенные представления об общественных группах или процессах, формируемые не на основе собственного опыта, а путем внешнего воздействия и перенимания. Также это прочно сложившийся, устойчивый образец чего-либо, как отмечает русский

филолог Л.П. Крысин. По его мнению, в современном мире особенно остро стоит задача анализа национальных черт различных народов в контексте стремительных изменений их образа жизни и идентичности (Крысин, 2023).

В процессе преподавания и освоения языков формируются устойчивые представления, которые коренятся в многолетнем педагогическом опыте. Это представления:

- о необходимости заучивать лексику;
- о принципиальном значении регулярной грамматической работы;
- о необходимости непрерывного просмотра кино и сериалов без субтитров.

Хотя эти методы, несомненно, имеют свою значимость, они далеко не единственный путь к успешному изучению английского языка.

Постановка проблемы

Главный вопрос данного исследования заключается в раскрытии понятия «стереотип», используемого в преподавании английского языка. Стереотипное мышление является распространенным явлением в нашем обществе, поэтому цель нашей работы – рассмотреть некоторые стереотипы об Англии и понять важность их изучения на уроках английского языка.

Изучение английского языка тесно связано со знакомством с культурой стран, в которых говорят на этом языке. Часто ученики в обучении интересуются стереотипами, которые могут влиять на их восприятие языка и культуры. Знание стереотипов о британцах поможет избежать недоразумений и углубить понимание реальной жизни в Великобритании.

В работе представлены теоретические методы исследования, а именно: анализ, т. е. рассуждение о стереотипах, и поиск решения данной проблемы, синтез информации о стереотипах, полученной из других источников.

Затронутой теме были посвящены работы таких российских ученых, как А.В. Павловская и С.Г. Тер-Минасова. Они считают, что стереотипы могут иметь положительное значение. В то же время современный английский антрополог К. Фокс утверждает, что понимание английского менталитета

основывается на трех категориях коммуникативных стереотипов, которые возникают из-за социально-психологического дискомфорта: рефлекс, позиции и ценности.

Термин «стереотип» был введен в 1922 году Вальтером Липпманом, который исследовал проблему социальных стереотипов и определял «стереотип» как образ в нашем сознании. Западные исследования в этой области представлены работами таких ученых, как Г. У. Олпорт (Allport G. W. The Nature of Prejudice, 1954), Т. Адорно (Adorno T. W. The Authoritarian Personality, 1950) и Дж. Г. Мартин (Martin J. G. The Tolerant Personality, 1926). В их трудах представлены различные интерпретации стереотипа как явления, формирующегося под влиянием различных внешних и внутренних факторов и обладающего определенными психологическими механизмами.

Научная новизна данного исследования заключается в выявлении роли и значения английских стереотипов в социально-культурной жизни общества, а также в процессе изучения иностранного языка.

Стереотипы могут привести к ограниченному пониманию языка. Обучающиеся могут пропустить контекст, в котором используются слова, если они изучают их только из списка. Ученик не всегда может понять значение слова «bear» – «медведь», когда он не видит его в контексте, так как другое его значение – это «нести».

Результаты исследования

Чтобы качественно изучать язык, понимать другую нацию, общаться на языке носителя, нужно изучить культуру, традиции страны, а также помнить о существующих стереотипах. Так, Англия является одной из самых развитых стран мира. Она установила торговые связи со многими государствами. Отношения с англичанами нашли отражение в языках многих народов. На русском языке мы можем сказать об англичанах, что они консервативны, вежливы, любят чай, очередь и беседовать о погоде.

Народ Англии обладает уникальными чертами, причем как положительными, так и отрицательными. Эта нация сохранила лучшие

качества германских народов и отличается консервативным характером. Англичане – это творческий, трудолюбивый, тщеславный, порой жестокий и активный народ. Благодаря этим особенностям они стали лидерами в различных областях жизни. Сегодня англичане продолжают демонстрировать свои традиции, культуру, искусство и музыку.

Можно вспомнить большое количество стереотипов, когда мы говорим о британцах и их национальном характере. Многие из них описала Кейт Фокс в своей книге «Наблюдая за англичанами». Фраза «British humor» существует уже давно. Использование данной фразы характеризует человека с неприглядной стороны (Фокс, 2011).

Великобритания известна во всем мире как страна, жители которой любят травяные чаи. Те, кто изучает ее традиции, также знают о «five o'clock tea» – времени, когда все жители Великобритании собираются вместе, чтобы выпить чая. Для англичан это не просто напиток, а многовековая традиция, передающаяся их поколения в поколение.

Отличительная черта типичного британца – сдержанность, умение не поддаваться эмоциям – передана, например, в выражении «stiff upper lip» – «умение сохранять спокойствие и не позволять другим людям видеть, что вы на самом деле чувствуете в трудной или неприятной ситуации» (Michael Rundell, 2005).

Данные черты характера воспитываются в британцах с раннего возраста: они находятся в «спартанских» условиях, крайне редко слышат похвалу и нечасто выражают свои эмоции.

Еще одной особенностью британцев считается их эксцентричность (eccentricity). Например: «Looked at now, Terry And June, which demonstrates that the core of Englishness is eccentricity, is very stoical, almost moving» (Roger Lewis, 2018).

В то же время, наряду с высокими моральными принципами, в английском характере присутствует такая черта, как лицемерие, которая настолько глубоко укоренилась в английской культуре, что приезжий

наблюдатель может столкнуться с ней повсюду. Эта тенденция может быть объяснена стремлением англичан соблюдать приличия. Многие их действия свидетельствуют о неискренности и имеют лицемерный оттенок, так как англичане склонны следовать установленным нормам поведения.

Англичан с иронией называют гениями традиций за их уважительное отношение к обычаям и ритуалам, которые они считают основой стабильного существования своей лингвокультурной общности. Привязанность к традициям – одна из главных черт английского характера, которую многие воспринимают как консерватизм. Действительно, англичане стремятся сохранить в неизменном виде свои обычаи, поведение и ритуалы, иногда доведенные до абсурда, что выделяет их среди большинства других народов (Маслова, 2010, с. 79).

Существует мнение, что англичане имеют особую привязанность к природе и жизни за пределами городов. Для типичного англичанина мечта о жизни в сельской местности связана с ощущением тишины и спокойствия. «The «more English» are more likely to be found outside the major cities» (John Denham, Lawrence McKay, 2021)

Как отмечает К. Фокс, даже в городах англичане предпочитают не селиться в многоквартирных домах с общими дворами, как это делают жители других стран: каждому из них необходимо иметь свое собственное пространство и земельный участок (Фокс, 2011).

Многие думают, что англичане много пьют, и в этом есть доля правды. Люди разных возрастов и социальных слоев регулярно посещают пабы. Одни приходят туда раз в неделю, для других же это заведение стало «вторым домом» (Чернышев, 2016, с. 39). Пабы – очень популярное заведение у британцев, они собираются в них с друзьями по выходным и проводят время за просмотром спортивных каналов и прослушиванием музыки.

Может показаться, что Британия в целом олицетворяет аристократию и роскошь. Однако даже в Лондоне можно увидеть резкие контрасты: всего в двадцати минутах на метро от центра находятся трущобы, где проживает

рабочий класс, и уровень преступности там превышает московские показатели. Если в Москве жизнь протекает более стабильно, то в Лондоне наблюдаются резкие перепады.

Дожди в Англии не такие частые, как принято считать. Во многих других городах осадки выпадают почти на 35% больше, чем в Лондоне. Тем не менее стереотип о туманном Лондоне сохраняется, так как люди представляют его как загадочный город Шерлока Холмса. Однако это не имеет отношения к погоде: лондонский туман – это на самом деле загрязненный воздух, результат индустриальной революции XIX века.

Некоторые считают, что в Англии на завтрак едят только овсянку. Однако традиционный английский завтрак, известный как Full English Breakfast, состоит из довольно тяжелых и калорийных продуктов, таких как сосиски, бекон, фасоль, яичница с грибами и помидорами. Ко всему этому еще подают тосты с соленым маслом (Чернышев, 2016, с. 42).

Стереотипы, распространенные в этой стране, в основном вызывают гордость у англичан, хотя некоторые из них могут быть довольно раздражающими. Они добавляют особую изюминку в повседневную жизнь и подчеркивают богатство английской культуры.

Для более глубокого понимания английского языка и британской культуры необходимо отказаться от упрощенных взглядов и полагаться на достоверные источники информации. Общение с носителем языка поможет развеять стереотипы. Это уникальный шанс, который даст учащемуся возможность не только освоить нужную лексику и грамматику для уверенного общения, но и познакомиться с культурными особенностями Великобритании, ее традициями и обычаями. Также преодолению стереотипов могут способствовать чтение, просмотр фильмов и сериалов.

Заключение

Таким образом, изучение английского языка и знакомство с британской культурой – это ключевые шаги на пути к поставленной цели. Традиционные методы обучения зачастую приводят к поверхностному пониманию культуры и

обычаев Великобритании. Анализ стереотипов не только способствует освоению языка, но и углубляет понимание британской культуры.

Стереотипы о британцах могут быть интересными и занимательными. Они формируют определенное восприятие языка и культуры Великобритании. Вместе с тем стереотипы могут как привлекать внимание к обучению, так и вводить в заблуждение. Часто они создают искаженное представление о Британии и ее традициях. Реальная жизнь в этой стране многогранна и насыщена. Данные аспекты могут послужить фундаментом для более глубокого изучения и понимания культуры.

Стереотипы пробуждают интерес к языку и литературе. Для более полного погружения в английский язык и культуру необходимо отходить от упрощенных взглядов и полагаться на достоверные источники информации. Общение с носителем языка поможет преодолеть стереотипы.

Литература

1. Крысин Л.П. (2023) Современный словарь иностранных слов. М.: АСТ-Пресс.
2. Маслова В.А. (2010) Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия.
3. Фокс К. (2011) Наблюдая за англичанами: скрытые правила поведения. М.: РИПОЛ классик.
4. Чернышев С.В. (2016) Стереотипы об Англии. М.: Филология и лингвистика.
5. John Denham, Lawrence McKay (2021) England: the forgotten nation that remade the politics of the UK. *Prospect*. Получено с <https://www.prospectmagazine.co.uk/politics/37721/england-the-forgotten-nation-that-remade-the-politics-of-the-uk>
6. Michael Rundell (2005) Macmillan English Dictionary For Advanced Learners of American English. London: Palgrave Macmillan.
7. Roger Lewis (2018) She was the Queen of comedy who starred with absolutely everyone from the cast of EastEnders and Coronation Street to the Carry

On films. *Daily Mail*. Получено с <https://www.dailymail.co.uk/news/article-6540521/ROGER-LEWIS-pays-tribute-Dame-June-Whitfield-six-decades-showbiz-dying-aged-93.html>



УДК 372

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ПЕДАГОГОВ И
РОДИТЕЛЕЙ

Назарова Е. Ю.

старший воспитатель,

ГБОУ Школа № 17 ДО 2

г. Москва

Nazarova_ey@2103.moscow

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с воспитанием у детей дошкольного возраста патриотических чувств и гражданской ответственности в условиях реализации долгосрочного проекта «Наша Родина большая, необъятная страна...» и вовлечения родителей в образовательный процесс.

Ключевые слова: *российские традиционные духовные ценности, патриотическое воспитание, образовательный проект, социальное партнерство, вовлечение родителей в образовательный процесс, формы взаимодействия с родителями.*

EDUCATION OF PATRIOTIC FEELINGS AND CIVIC CONSCIOUSNESS IN
PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF PROJECT ACTIVITIES AND
SOCIAL PARTNERSHIP OF TEACHERS AND PARENTS

Nazarova E. Yu.

senior educator,

State budgetary educational institution School No.17 DO 2

Moscow

Nazarova_ey@2103.moscow

***Abstract.** In The article examines issues related to the development of patriotic feelings and civic consciousness in preschool children in the context of the implementation of the long-term project “Our Motherland is a large, vast country...” and the involvement of parents in the educational process.*

***Keywords:** russian traditional spiritual values, patriotic education, educational project, social partnership, involvement of parents in the educational process, forms of interaction with parents.*

Введение

Актуальность воспитания подрастающего поколения не подлежит сомнению, так как сегодня оно рассматривается как стратегический общенациональный приоритет Российской Федерации, что предполагает развитие государственно-общественной системы воспитания, обеспечивающей формирование российской гражданской идентичности, консолидацию общества, укрепление моральных основ общественной жизни, успешную социализацию детей и молодёжи, свободное духовно-нравственное развитие каждого гражданина [1].

Развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины – основная цель образования в РФ на всех её уровнях.

Цель исследования

Изменения, происходящие в последнее время в дошкольном образовании, связаны с новой нормативной базой (ФГОС, ФОП ДО), которая усиливает внимание педагогов к вопросам воспитания дошкольников и предусматривает приобщение детей к традиционным ценностям российского общества. Именно они находят отражение в содержании воспитательной работы детей

дошкольного возраста с учетом их возрастных особенностей. В ФОП ДО представлена Федеральная рабочая программа воспитания, где в пояснительной записке дается определение воспитанию, как деятельности, направленной на развитие личности, создания условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Охарактеризованы направления воспитания: патриотическое (ценности - Родина и природа), духовно-нравственное (жизнь, милосердие, добро), социальное (семья, дружба, человек, сотрудничество), познавательное (познание), физическое и оздоровительное (жизнь и здоровье), трудовое (труд) и эстетическое (культура, красота) [3].

Концепция развития дошкольного образования до 2030 года **определяет цель его развития:** доступное качественное дошкольное образование, **создание** единого базового содержания образования для детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и интересов, направленное на реализацию ФОП ДО, всестороннее развитие и духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения [4].

Следует отметить, что через все нормативные акты проходит идея духовно –нравственного и патриотического воспитания дошкольников, тем самым определяется позиция государства в вопросах воспитания подрастающего поколения. Хотя это направление достаточно трудное для восприятия детьми дошкольного возраста, однако начинать эту работу необходимо именно в этом возрасте, так как его возрастные особенности в полной мере этому способствуют (интерес и восприимчивость к новому, любознательность, осмысленность эмоций и деятельности и др.) [5].

Безусловно, решают поставленные задачи педагогические коллективы совместно с семьями обучающихся, и этому вопросу уделяется большое внимание в современной нормативной базе, в частности в Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО). Отношения

семьи и дошкольной организации определяются как социальное партнерство, которое выражается в совместных усилиях, направленных на общее дело. Расширение сферы участия родителей в организации образовательного процесса с детьми рассматривается как объединение усилий для решения основной задачи – полноценное разностороннее развитие ребенка — дошкольника, уделяя особое внимание вопросам воспитания на основе традиционных ценностей российского общества [3]

Социальное партнёрство является инструментом, с помощью которого педагоги и родители дополняют друг друга, их отношения предполагают равенство сторон, взаимность, доброжелательность, уважение, создание атмосферы общности интересов в воспитании, располагая к диалогу [7]. В основу партнерства положено единство взглядов на воспитание детей: педагог не поучает, а советует и размышляет вместе с родителями, договаривается о совместных действиях.

На наш взгляд, только комфортные условия и внимание к каждому ребенку, системная и качественная образовательная деятельность, интересная детям, помогут установить доверительные отношения с родителями, понимание необходимости совместной деятельности в достижении определенных результатов.

Направление работы с семьями обучающихся требует от воспитателей профессиональных умений, внимания, такта в общении, а также знания их родительской позиции в вопросах воспитания.

Результаты исследования

Педагогический коллектив ГБОУ Школа № 17 ДО 2 г. Москвы уже три года реализует *долгосрочный проект «Наша Родина большая, необъятная страна...»*, направленность которого гражданско- патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Это углубленное направление деятельности дошкольного отделения, которое охватывает часть ФОП ДО, формируемую участниками образовательных отношений, и дополнительное образование в рамках клуба «Я шагаю по Москве...». За три года в рамках данного проекта

было реализовано 17 мини-проектов, посвященных разным направлениям гражданско-патриотического воспитания, например: «Нам семейные традиции важны...», «С чего начинается Родина...», «Москва моя и твоя...», «Преданья старины глубокой...», «Живая история», «Жемчужины русской народной культуры», «Есть много профессий хороших и важных...», «Гуляем по Москве, да присматриваемся...», «Мы память бережно храним...» и другие.

Чтобы вовлечь родителей в проектную деятельность, путем ежегодного мониторинга мы изучали их отношение к данному направлению воспитания и методам его осуществления. Наше дошкольное отделение посещают дети тринадцати национальностей (народов России и др. стран мира, что составляет 27% от общей численности детей ДО), и, естественно, в своей работе мы учитываем особенности их культур, традиций воспитания, но при этом знакомим со столицей – Москвой, ее историей и достопримечательностями.

Анкетирование родителей проходило ежегодно и показывало результаты, о которых приходилось задумываться и корректировать работу по проекту. Приведем результаты анкетирования по некоторым вопросам (на наш взгляд, наиболее знаковым): «Считаете ли Вы актуальной сегодня проблему патриотического воспитания детей дошкольного возраста?», так, ответы по данному вопросу показывают ежегодную динамику отношения родителей к проблеме патриотического воспитания: 2022-2023 – 51%; 2023-2024 – 63%; 2024-2025- 74%. В свою очередь, анализируя данные результаты, мы пришли к выводу, что с изменением социокультурной ситуации в обществе, меняется и отношение к данному направлению воспитания, а также, естественно, повлияла та работа, которая проводится в дошкольном отделении в рамках долгосрочного проекта и вовлечение в него родителей. На вопрос «С какого возраста следует воспитывать патриотические чувства у дошкольников и развивать интерес к природному и культурному наследию России?» мнения были различные, если в 2022-2023 г. - только 23% родителей считали, что воспитывать патриотические чувства следует начинать с младшего возраста, в 2023-2024 г. уже 52% родителей, а 2024-2025 г. – 61% родителей уже были убеждены, что важно с

младшего возраста начинать участвовать в разноплановых активностях вместе с детьми в условиях проекта. Они оценили возможности и интерес детей к информации исторического плана. На вопрос «Рассматриваете ли Вы участие вашей семьи в проекте «Наша Родина большая, необъятная страна...?» результаты были следующими: в 2022-2023 уч. г. только 48% родителей подтвердили свое участие; в 2023-2024 уч. г. – 62% родителей; а уже в 2024-2025 г. - 81%. Некоторые родители в анкете указывали причины, по которым они не считают возможным принимать участие в проектной деятельности, а именно: «мало знают об этом», «нет времени», «мой еще мал» и др. Для себя мы сделали выводы, что данная работа должна освещаться более детально на официальных страницах социальных сетей ГБОУ Школы №17, а также в педагогической периодике. Этому мы и следовали.

Казалось бы, общий вопрос: «Обладаете ли вы достаточной информацией о культуре, истории и природе Москвы, чтобы ответить на возникшие у ребенка вопросы?», где предлагалось родителям оценить по пяти бальной шкале свою компетентность. Так, ни один родитель не оценил свои знания по высшей шкале в течение трех лет: в 2022-2023 уч. г. на «4 балла» свои знания оценили 44% родителей и на «3 балла» - 66%; в 2023-2024 уч. г. – на «4 балла» - 52% родителей и на «3 балла» - 48%; в 2024-2025 уч. г. соответственно — на «4 балла» - 68% родителей и на «3 балла» - 32%. В данном случае наблюдается динамика, но, на наш взгляд, многие родители недооценили свои возможности. Из анкетирования мы выяснили, что большинство родителей осознают ответственность за воспитание детей, но при этом нуждаются в профессиональной помощи, особенно в патриотическом направлении воспитания. Многие родители знакомят детей с Москвой и малой Родиной, то есть с ближайшим окружением, но при этом им хотелось больше узнать о достопримечательностях и памятных местах своего района и города Москвы. Мониторинг постоянно предоставлял информацию о запросах и пожеланиях родителей, которая помогает корректировать содержание реализуемых мини-проектов и форм взаимодействия с семьями обучающихся.

Метод проектов – это педагогическая технология, в процессе которой интегрируются разные виды детской деятельности, создаются условия для познавательной активности всех участников образовательного процесса (детей, воспитателей и родителей), таким образом, выстраивается единое образовательное пространство, характеризующееся общностью целей, задач, методов по отношению к участникам. В любом проекте каждый участник занимает свою нишу: ребенок является активным субъектом своего обучения, благодаря возникающей потребности в информации; родители помогают и поддерживают ребенка в его начинаниях и взаимодействуют с воспитателями на принципах социального партнерства по ходу проекта [6].

Долгосрочный проект «Наша Родина большая, необъятная страна...», в нашем случае, направлен на патриотическое воспитание дошкольников, и предполагает экскурсии и прогулки выходного дня по Москве, что невозможно без активного участия родителей.

В связи с этим педагоги дошкольного отделения уделяют большое внимание взаимодействию с родителями в форме установления партнерских отношений, используя все традиционные формы и методы взаимодействия, но в тоже время в жизни происходят изменения, которые требуют нестандартных решений, в том числе, нетрадиционных форм общения с родителями. Например, в таблице представлены формы взаимодействия воспитателей с семьями обучающихся в рамках трех мини- проектов.

Таблица - Формы взаимодействия с родителями в условиях реализации долгосрочного проекта «Наша Родина большая, необъятная страна...» (три мини-проекта, реализованные в 2023-2024 учебном году, основной этап)

<p><i>Мини-проект «Есть много профессий хороших и важных...» (старшая группа)</i></p>	<p><i>Диагностико - аналитическое направление</i> Беседа с детьми «Что ты знаешь о профессиях?»; анкетирование родителей «О своей профессии - детям». <i>Познавательное направление:</i> Беседа с ребенком (рассказать ребёнку о своей профессии: где вы работаете, что делаете, какую пользу приносит ваша работа людям), если есть возможность, отведите ребёнка на место своей работы; серия мастер-классов от родителей: «Здравствуй доктор Айболит!», «Танцуем вместе!», «Очумелые ручки...»;</p>
---	--

	<p>экскурсии совместно с родителями: экскурсия в пожарную часть № 56 «Звучит пожарный гордо...», экскурсия в библиотеку «Город книг...», экскурсия «Открываю Москву: павильон Московского транспорта», экскурсия «Детский город профессий».</p> <p><i>Досуговое направление</i> Праздники: «Осенины», «Здравствуй Новый год!», «Ярилины хороводы», «День Победы»; досуги: «С днем рождения Москва!» «Калейдоскоп профессий»; выставки работ: фотовыставка «Профессии моей семьи», вернисаж «Моя будущая профессия».</p> <p><i>Наглядно-информационное направление:</i> Изготовление альбома: «В мире профессий»; создание видеороликов родителями о своей профессии для виртуальных экскурсий; изготовление книжек – малышек по профессиям: «Ветеринар», «Повар», «Парикмахер», «Воспитатель»; изготовление Лэпбука «Познаем профессии».</p>
<p><i>Мини - проекта «Моя малая Родина!»</i></p>	<p><i>Диагностико - аналитическое направление</i> Беседу с детьми «Знаешь ли ты город, в котором живешь?»; Анкетирование родителей «Как Вы воспитываете у ребенка любовь к Родному городу?»</p> <p><i>Познавательное направление</i> Самостоятельные экскурсии родителей с детьми: «По улицам и площадям Москвы...» (по маршрутным листам).</p> <p><i>Досуговое направление</i> Праздники: «Осенины», «Здравствуй Новый год!», «Посиделки у самовара», «День Победы»; досуг: «Сорок сороков», викторина «Юные Москвичи», «Узнавай Москву вместе с нами»; конкурсы: «Костюмы народов России», «Танцы народов России»; выставки: панно «Символы России», фотовыставки: «Костюмы народов России», «Достопримечательности города Москвы», фотоколлаж «Моя малая Родина».</p> <p><i>Наглядно-информационное направление</i> Фотоколлаж «Москва моя и твоя!», презентации: «Москвичи и москвички», «Ты, я, он, она – вместе дружная семья»; серия декоративных панно «Промыслы и ремесла народов России».</p>
<p><i>Мини-проект «Живая история...» (подготовительная к школе группа)</i></p>	<p><i>Диагностико - аналитическое направление:</i> Анкетирование родителей «По Москве вместе с ребенком ...» Беседа с детьми «Любишь ли ты свой родной город...»</p> <p><i>Познавательное направление</i> Прогулки выходного дня в рамках мини-проекта и клуба «Я шагаю по Москве...»: «Львы - стражи московских домов...», «В поисках Белого города...», «Секреты Красной площади...», «Варварка: древняя и современная...», «Чистые пруды – страницы истории...» (посещение музеев, выставок, культурных мероприятий); посещение музеев: «Министерство магии», «Чайникландия», «Национальный российский музей музыки», «Дворец царя Алексея Михайловича в Коломенском», «Музей сословий России», «Музей космонавтики» и др.; <i>буккроссинг «Союз книголюбов»</i></p> <p><i>Досуговое направление</i> Праздники: «Осенины», «Здравствуй Новый год!», «Ярилины хороводы», «День Победы»; тематический досуг «День города»; викторины: «Москвич – это звучит гордо», «Новогодние чудеса», Фотовыставки: «Мы гуляли по Москве», «Москва новогодняя»;</p>

	<p>вернисаж детских работ «А я иду, шагаю по Москве...»; фотоальбом «Культурный мегаполис», иллюстративный рисунками и текстами детей. <i>Наглядно-информационное направление</i> Рекомендации для родителей: «Путеводитель по музеям столицы для дошколят»; перечень книг для домашнего чтения; буклеты с описанием маршрута и приглашением на прогулку выходного дня или экскурсию по городу; книга для детей, родителей и воспитателей «Живая история – читаем вместе».</p>
--	--

Представленные направления, формы совместной деятельности детей и родителей, в реализуемых мини-проектах, достаточно разнообразны и направлены на включение их в разные виды активности для того, чтобы объединить всех общими интересами, создать условия для общения, тем самым активно использовать воспитательный потенциал семьи.

Уже несколько лет воспитатели с детьми и родителями практикуют совместные прогулки выходного дня по разработанным маршрутам, которые способствуют познавательному развитию детей, создают условия для общения, где обмениваются впечатлениями, задают вопросы и получают ответы, с пользой проводят время, а главное - дают возможность любоваться красотами Москвы, ее историческими памятниками культуры, достопримечательностями и воспитывают патриотические чувства.

В этой связи воспитатель проводит большую подготовительную работу, во-первых, вопрос тематики обсуждается с детьми и родителями, во-вторых, содержание и приглашение на прогулку родителям разрабатывает воспитатель, а также составляет маршрутный лист с указанием точек маршрута. Чтобы разработать этот материал, воспитателю необходимо изучить и отобрать исторические факты, которые будут понятны детям и вызовут у них эмоциональный отклик. Например, прогулка выходного дня «Львы - стражи московских домов...», протяженностью 2,24 км, время прогулки приблизительно составит 1ч.15 мин, имеет шесть маршрутных точек, где юные краеведы и любители истории города Москвы совершат небольшой экскурс к Китайгородской стене, узнают почему «Китай-город» так называется, пройдут по одной из самых древних и красивых улиц столицы – «Варварка», увидят

палаты бояр Романовых, узнают, на чем в старину цари ездили на дачу, чем русский терем отличается от греческого дворца, где был первый Московский зоопарк, а также почему «Воскресенские ворота» в древности назывались «Львиными», посетят сердце столицы - Красную Площадь и подробно рассмотрят «Спасскую башню», затем в Александровском саду, почтив память павших воинов, увидят грот «Руины».

Все свои впечатления от познавательной и интересной прогулки, которые, безусловно, останутся в памяти детей, в последствии будут отражены в их творческих работах.

Любой проект предполагает определенные результаты – продукты деятельности, которые создаются участниками проектной деятельности. Так одним из результатов- продуктов проектной деятельности стала книга «*Живая история: читаем вместе*» - это универсальный продукт, который был разработан в рамках реализации *мини – проекта «Живая история»* и может использоваться в процессе общения всеми участниками образовательного процесса. Данная книга стимулирует общение взрослых (родителей и воспитателей) с детьми. Знакомясь с содержанием этой книги, дети, родители и воспитатели получают необходимую информацию об объектах культурного и образовательного пространства Москвы, а также примеры навыков общения с детьми в процессе ознакомления с историей и достопримечательностями родного города.

Повествование в этой книге ведется от первого лица, информация преподносится оригинально, выглядит более живой, близкой, реалистичной, и читателю легче ассоциировать себя участником происходящего. Обобщающие вопросы, интерактивные вставки (рассматривание иллюстраций, ответы на вопросы, отгадывание ребусов и дидактические игры), позволяют расширить кругозор и родителям, и воспитателям, а беседу с детьми сделать более интересной, побуждает к определенной активности, и поэтому, весь процесс общения детей с взрослыми в процессе чтения книги становится более продуктивным, динамичным и интересным.

Заключение

Таким образом, проблематика патриотического воспитания дошкольников, которая в настоящее время рассматривается, как одно из основных направлений воспитания, естественно вписывается в новые формы образовательного процесса, в частности, в проектную деятельность. Проектный метод рассматривается как интеграция разных видов деятельности и создает условия для взаимодействия всех участников образовательного процесса (детей, родителей и воспитателей) и его применение позволяет эффективно решать задачи патриотического воспитания и вовлекать родителей в разные виды деятельности и культурные практики.

Литература

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996 [Электронный ресурс]. - URL: https://www.centerrpo.ru/images/files/10_%20Стратегия%20развития%20воспитания%20РФ%20до%202025.pdf (дата обращения: 23.01.2025).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки от 17.10.2013 № 1155 (в ред. от 17 февраля 2023) [Электронный ресурс]. - URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993/> (дата обращения: 23.01.2025).
3. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения России от 25.11.2022 N 1028 [Электронный ресурс]. - URL: https://edu-magadan.ucoz.ru/magadan.ucoz.ru/ИМО/for_do.pdf (дата обращения: 23.01.2025).
4. Концепции развития дошкольного образования до 2030 года, от 26.12.2022 года Департаментом государственной политики и управления в сфере общего образования Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. - URL: <https://irzar.ru/wp-content/uploads/2024/07/konczepcziya-do.pdf> (дата обращения: 23.01.2025).

5. Полковникова Н.Б. (2024) Теоретические основы поликультурного образования детей дошкольного возраста. *Hominum*, 2, 28-41.

6. Полковникова Н.Б. (2023) Сотрудничество педагогов с семьями дошкольников в проектной деятельности детей и взрослых. *Hominum*, 2, 29-40.

7. Родионова Ю.Н., Елемешина Н.Н. (2022) Методическое сопровождение педагогов по воспитанию патриотических чувств детей дошкольного возраста. *Hominum*, 1, 80–95.



УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИМИ
ТЕКСТАМИ

Петрова Д.Ю.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Daria25000@mail.ru

***Аннотация.** В данной статье представлен теоретический анализ проблемы формирования информационной грамотности младших школьников в процессе работы над публицистическими жанрами. В условиях информационного общества развитие информационной грамотности у детей является приоритетом образования. Публицистические жанры играют ключевую роль в этом процессе, обучая школьников навыкам поиска, анализа и критического восприятия информации. Основные компоненты информационной грамотности включают оценку и интерпретацию данных, а критическое мышление помогает отличать факты от мнений. Работа с жанрами публицистики, таким как статьи и интервью, способствует развитию аналитических способностей, умению выделять ключевые идеи и понимать контекст. В начальной школе важно выбирать тексты по сложности и тематике, чтобы они были интересными и доступными для учащихся. Это создает возможность для осознанного восприятия информации и развития коммуникативных навыков.*

***Ключевые слова:** информационная грамотность, публицистические*

тексты, информация, поиск информации, критическое восприятие.

DEVELOPING INFORMATION LITERACY IN PRIMARY SCHOOL
CHILDREN THROUGH WORK ON JUBILISTIC TEXTS

Petrova D.Y.

Post-graduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

Daria25000@mail.ru

Annotation. *This article presents a theoretical and analysis of the problem of information literacy formation in younger schoolchildren in the process of working on journalistic texts. In the context of the information society, the development of information literacy among children is a priority of education. Journalistic texts play a key role in this process, teaching students the skills of searching, analyzing and critically perceiving information. The main components of information literacy include evaluating and interpreting data, and critical thinking helps distinguish facts from opinions. Working with genres of journalism, such as articles and interviews, promotes the development of analytical skills, the ability to identify key ideas and understand the context. In elementary school, it is important to choose texts based on complexity and subject matter so that they are interesting and accessible to students. This creates an opportunity for conscious perception of information and the development of communication skills.*

Keywords: *information literacy, journalistic texts, information, information search, critical perception.*

Введение

В условиях информационного общества, когда дети с раннего возраста сталкиваются с большим потоком информации, важно развивать у них способность искать, анализировать и критически воспринимать эти данные.

Информационная грамотность как ключевая компетенция современного человека, должна стать неотъемлемой частью образования школьников.

Тексты публицистических жанров являются одним из наилучших ресурсов в процессе формирования навыков поиска, отбора и использования информации, поскольку они учат школьников не только принимать данные, но и критически относиться к ним: анализировать, определять основные идеи и аргументировать их.

Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что критическое мышление способствует развитию у школьников умения осмысленно анализировать информацию, отличать факты от искаженного материала, а также адекватно реагировать на информационные сообщения. Эти навыки особенно важны в условиях переизбытка информации и распространения дезинформации, с которой дети сталкиваются сегодня каждый день.

Публицистика является таким стилем, который направлен на воздействие на общественное мнение, обсуждение актуальных событий и проблем. Поэтому она является как отличным примером для практики анализа текстов, так и важным инструментом для формирования у младших школьников способности к осознанному восприятию и обработке информации.

Очень важно руководствоваться следующим «постулатом качества информации: - говори правду – предъявляй проверенную информацию; - не говори того, на что у тебя нет достаточных оснований; говори так, чтобы тебя нельзя было понять неправильно» (Смелкова и др., 2007).

По мнению Кошелевой Н. П., работа с публицистическими жанрами имеет несколько ключевых преимуществ:

- *Формирование навыков критического восприятия информации.*

Публицистика часто охватывает спорные темы и демонстрирует разнообразные точки зрения на одно и то же событие, что развивает у школьников способность аналитически подходить к проблемам и рассматривать их с разных сторон.

- *Способность выделять основные идеи и аргументы.* Тексты, основанные на реальных событиях, требуют от школьников умения выделять

значимые моменты, а также понимания, какие мысли, чувства и эмоции представлены в тексте.

- *Осознание контекста и замыслов автора.* Публицистические материалы часто содержат подтексты и отсылки, что помогает детям понять значимость контекста и позиции автора в создании текста (Кошелева, 2019).

Несомненно, работа над публицистическими жанрами может служить отличным примером для улучшения письменной и устной речи школьников, что позволяет им не только воспринимать информацию, но и четко излагать свои мысли и доводы.

В начальной школе работа с публицистическими жанрами требует особого подхода. Необходимо учитывать возрастные особенности детей, их способность воспринимать информацию, а также уровень развития их критического мышления. Важно выбрать такие тексты, которые будут интересны и понятны учащимся, но при этом будут способствовать развитию их аналитических способностей.

Принципы отбора текстов можно проводить по следующим критериям:

- Тексты для работы над формированием навыков работы с информацией должны быть адекватными пониманию младших школьников по сложности и содержанию (короткие статьи, интервью, тексты на актуальные темы, близкие к их жизни).

- Тексты не должны быть перегружены сложной терминологией и абстрактными концепциями. Они должны быть эмоционально доступными, но в то же время содержать элемент вызова, чтобы школьники могли размышлять над ними, задавать вопросы и делать выводы.

Опираясь на труды Гогоберидзе Л. М., можно вывести определенный алгоритм анализа, который позволит наилучшим образом понять текст и выделить ключевые моменты:

1. *Первичное восприятие текста.* После чтения текста детям предлагается обсудить, о чём шла речь, какие идеи автор хотел донести, какие слова и выражения использовались для этого.

2. *Выделение главных идей.* Важно научить детей выделять в тексте основные идеи, а также находить аргументы, которые эти идеи поддерживают.

3. *Дискуссия.* Важно, чтобы дети научились обсуждать прочитанное. Для этого можно использовать вопросы, которые направляют внимание школьников на анализ аргументов и точки зрения, представленные в тексте (Гогоберидзе, 2020).

После чтения и обсуждения текста можно предложить детям творческое задание: написание собственной статьи, заметки или эссе по одной из тем, затронутых в изученном материале. Например, дети могут написать о том, что они думают о проблемах экологии, о том, как важно беречь природу, или о том, что для них значит быть другом.

Такое задание помогает детям не только применять знания, полученные в процессе анализа текста, но и развивать навыки письменной речи, учить их строить логичные, аргументированные высказывания.

Помимо печатных текстов, можно использовать видеоматериалы, интервью с экспертами и репортажи. Это помогает разнообразить форму работы и сделать её более интерактивной, что особенно важно для младших школьников.

Для того чтобы развить у детей навыки аргументации, можно проводить дебаты по теме, затронутой в тексте. Например, обсуждать вопросы, связанные с правами детей, безопасностью в интернете, здоровым образом жизни. Такие формы работы развивают у школьников способность высказывать своё мнение, слушать других и конструктивно обсуждать проблемы.

Приведем пример работы с публицистической статьей в начальной школе на тему экологических катастроф (из «Российской газеты»).

Этапы работы.

1. Чтение текста: учащиеся читают отрывок из статьи о глобальном потеплении.

«...Если температура на Земле повысится на 2 С, миллионы людей окажутся в зонах, где выживание под открытым небом станет невозможным.

К таким выводам пришли ученые-климатологи под руководством Тома Мэттьюса. Уже сейчас глобальная температура выросла на 1,5 С. Однако даже «контролируемое» потепление до 2 С может сделать треть суши слишком жаркой для нормальной жизни. В первую очередь это затронет пожилых людей старше 60 лет, для которых опасная зона увеличится с 21 до 35% поверхности суши.

Но ситуация может стать намного хуже. Если температура вырастет на 4 С, около 40% суши окажется в зоне так называемого «некомпенсируемого тепла» — когда организм уже не может охладиться даже в тени и при ветре. Это означает, что длительное пребывание на улице без кондиционированного укрытия приведет к перегреву и тепловому удару. Наибольшему риску подвергнутся регионы, которые уже сегодня страдают от экстремальной жары. Среди них: Персидский залив и Аравийский полуостров, Южные районы США и Мексики. В этих зонах уже фиксируются температуры, превышающие предел для молодых и здоровых людей. Но при дальнейшем потеплении жара станет смертельно опасной даже в тени, с хорошей вентиляцией и при наличии воды. Ученые подчеркивают, что единственный способ избежать самых страшных последствий — это ограничить глобальное потепление. Для этого необходимо срочно снижать выбросы углекислого газа, переходя на возобновляемые источники энергии, сохранять экосистемы, поглощающие углерод (леса, болота, океаны) и готовиться к жизни в новом климате, создавая инфраструктуру для защиты людей от жары».

2. Обсуждение.

На данном этапе происходит чтение с выделением сложных для понимания слов и дискуссия по тексту. Предлагается задать учащимся следующие вопросы: почему природа важна для нас? Как проявляется глобальное потепление? Является ли глобальное потепление экологической проблемой? Каково ваше мнение, почему происходит глобальное потепление и, почему оно так стремительно? Что мы с вами можем сделать, чтобы замедлить данный процесс? и т.п. Какую информацию мы можем извлечь из данного текста?

3. Творческое задание – создание визуального продукта.

Учащимся предлагается нарисовать в группах плакаты, иллюстрирующие то, как они могут защитить природу от глобального потепления. Затем написать небольшой текст к своим иллюстрациям, основываясь на полученной информации и собственном анализе.

4. Рефлексия.

В конце можно урока провести дискуссию, где учащиеся представят свои проекты и совместно с учителем обсудят, какие идеи и действия помогут защитить нашу планету.

Такой подход в работе с текстом поможет младшим школьникам развивать критическое мышление, информационную и экологическую грамотность.

Работа с публицистическими жанрами в начальной школе может столкнуться с рядом проблем. В первую очередь это касается сложности понимания текстов, а также возможности столкновения с информацией, которая может быть не очень понятной для детей или может вызвать у них отрицательную эмоциональную реакцию. В таких случаях «необходимо помнить о принципе «поэтапного введения в проблему», когда материал даётся постепенно, с учётом возраста учащихся» (Дмитриева, 2016).

Еще одной проблемой является возможная склонность к излишней идеологизации материалов. Публицистика иногда содержит субъективные мнения, которые не всегда соответствуют объективной картине мира. Поэтому учителя должны быть готовы к тому, чтобы помочь детям отделять факты от мнений и анализировать представленные точки зрения.

Таким образом, формирование информационной грамотности младших школьников является одной из ключевых задач современного образования, а работа с публицистическими жанрами предоставляет учащимся возможность развивать критическое мышление, учиться анализировать информацию, выявлять ключевые идеи и аргументы. Важно, чтобы работа с такими текстами была интересной и доступной для школьников, а также способствовала развитию их самостоятельности в поиске и анализе информации.

Литература

1. Белова, М.В. (2018). Методика преподавания информационной грамотности в начальной школе. СПб.: Издательство «ЛитРес».
2. Гогоберидзе, Л.М. (2020). Использование публицистических текстов на уроках русского языка и литературы. М.: Издательство «Академия».
3. Дмитриева, Е.В. (2016). Современные подходы к обучению информационной грамотности в школьном образовании. *Известия Академии наук*, 11(34), 85–98.
4. Кошелева, Н.П. (2019). Методические рекомендации по работе с публицистическими текстами в начальной школе. *Респ. методический журнал "Образование"*, 3, 72-80.
5. Смелкова, З.С., Ассуирова, Л.В., Савова, М.Р., Сальникова, О.А. (2007). Риторические основания журналистики: работа над жанрами газеты. М.: Издательство Флинта.
6. Шариков, А.А. (2017). Критическое мышление в образовании: практическое руководство. М.: Издательство «Просвещение».



УДК 378.22

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ
РЕШЕНИЯ

Сухова Е. И.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SuhovaE@mgpu.ru

Сидоренко В. Н.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

080507.111v@gmail.com

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме подготовки студентов педагогических вузов к организации воспитательной работы с детьми дошкольного возраста. В последние годы система дошкольного образования претерпела значительные изменения, вызванные утвержденными новыми и дополненными нормативно-правовыми документами, которые легли в основу разработки и внедрения основной образовательной программы дошкольной организации, в т.ч. включающую организацию воспитательной работы. В данной статье рассматриваются, с точки зрения истории и современности, взгляды исследователей на важность воспитания подрастающего поколения, начиная с дошкольного возраста, для формирования их активной социально-*

личностной позиции. Авторы статьи считают, что принципиально важно понимать, какие задачи необходимо решать в образовательном процессе со студентами вуза для их подготовки к организации воспитательной работы в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: воспитание подрастающего поколения, духовно-нравственные и традиционные ценности, воспитание детей дошкольного возраста.

*PREPARING STUDENTS FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK
WITH PRESCHOOL CHILDREN: PROBLEMS AND SOLUTIONS*

Sukhova E. I.

doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of Pedagogy,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

SuhovaE@mgpu.ru

Sidorenko V. N.

candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of

Pedagogy,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

080507.111v@gmail.com

Annotation. *The article is devoted to the problem of preparing students of pedagogical universities for the organization of educational work with preschool children. In recent years, the preschool education system has undergone significant changes caused by the approved new and supplemented regulatory documents, which formed the basis for the development and implementation of the basic educational program of a preschool organization, including the organization of educational work. This article examines, from the point of view of history and modernity, the views of*

researchers on the importance of educating the younger generation, starting from preschool age, for the formation of their active social and personal position. The authors of the article believe that it is fundamentally important to understand what tasks need to be solved in the educational process with university students in order to prepare them for the organization of educational work in a preschool institution.

Keywords: *upbringing of the younger generation, spiritual-moral and traditional values, upbringing of preschool children.*

Введение

Воспитание в современных реалиях отечественного образования безусловно являются первостепенным для формирования и дальнейшего развития не только подрастающего поколения, но и существования Российского общества в целом. Знание истории и уважительное отношение к культурному наследию, традициям народа, нации, залог того, что люди понимают свое предназначение на Земле для ее процветания и мирного сосуществования всего живого на планете. Вполне закономерно, что педагогическая наука, в лице профессионального сообщества, уделяла и уделяет данному вопросу большое значение.

Постановка проблемы

Учитывая интерес к проблеме воспитания подрастающего поколения во всем мире, можно утверждать, что будущее любой страны зависит от того, как информационно подготовлено подрастающее поколение, какую систему ценностей оно разделяет, как сформированы/на что направлены ценностные ориентиры молодых людей для сохранения исторической памяти народа и видения дальнейшей перспективы развития своей страны. Очевидна значимая роль в решении данной проблемы принадлежит профессиональному сообществу воспитателей, учителей, преподавателей, которые и закладывают основу и формируют систему ценностей и ценностных ориентаций у молодых людей, вступающих во взрослую жизнь.

Вопросы исследования

Устремляя взгляд в недавнее прошлое, можно отметить, что педагогическая наука, в лице исследователей второй половины XX в., представляла процесс воспитания с различных точек зрения, например, с социальной позиции (в широком смысле) – как целостное вхождение человека в общество, с позиции педагогического знания социализацию рассматривали как целенаправленный процесс подготовки подрастающего поколения к уровню взрослого человека (данную позицию также можно рассматривать в широком смысле) и как специально организованную воспитательную работу с молодежью в образовательных учреждениях (в узком значении), отмечает В.В. Краевский.

При сравнении понятий «воспитание» и «обучение» ряд исследователей отмечают, что данные понятия взаимосвязаны и являются сторонами единого процесса - «образование» (Б.М. Бим-Бад, В.А. Петровский) или с точки зрения О.С. Газмана предлагается рассматривать данные процессы как составляющие подсистемы образования, имея при этом принципиальные различия: обучение в своей основе представлен в большей степени искусственными знаковыми, систематизированными объектами и системами, а воспитание как процесс представляет выстраивание отношений в реальном мире, отражает те события и явления действительности, которые окружают человека в повседневной жизни, их эмоциональный отклик, влияющий на формирование социальной позиции человека. И если обучение, прежде всего связано со знаниевым компонентом, то цель воспитания ориентирует молодого человека на формирование системы ценностей и ценностных ориентаций, принимаемых в конкретном обществе, отношение к людям, окружающей природе, историческим и культурным традициям народа, знание, исполнение законов и норм поведения в обществе и т.п. Таким образом, воспитание и обучение выступают взаимодополняющими, неразрывно связанными процессами (Стратегии воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы, 2024).

В педагогике последней трети XX века все чаще употребляется словосочетание «гуманистическое воспитание», которое характеризуется ориентированностью на ребенка, его изучение и самостоятельное развитие,

установление субъектно-субъектных отношений и делового сотрудничества в воспитательном процессе, а саморазвитие человека происходит не только на основе свободы, но и в условиях активной творческой деятельности при наличии высокого уровня культуры, которая предполагает согласование интересов и позиций участников процесса общения, а также переживаний, которые самостоятельно перерабатываются и становятся собственным личностным мировоззрением (Стратегии воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы, 2024). Данный исторический период характеризуется осмыслением и систематизацией накопленного опыта воспитания, который по утверждению теоретиков педагогики, базируется на различных педагогических основаниях: появляются концептуальные модели воспитания для разных уровней образования, а также базовые модели воспитания, которым соответствуют определенные педагогические парадигмы воспитания: педагогика авторитета (М.Ю. Кондратьев); педагогика манипуляции (Е.Л. Доценко); педагогика поддержки (О.С. Газман, С.Ю. Юсвин).

Современная социо-культурная ситуация в образовании наряду с традиционными подходами к воспитанию (деятельностный, личностный, системный, отношенческий) предполагает использование средового (Ю.С. Майнулов), событийного (Д.В. Григорьев, К.В. Дрозд), коэволюционного (Е.В. Орлов), амбивалентного (Л.И. Новикова), герменевтического (И.Д. Демакова, Л.М. Лузина) и др. подходов (Стратегии воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы, 2024).

Кроме подходов, моделей, парадигм в рамках педагогической науки были разработаны ряд концепций воспитания, которым был дан анализ по двум этапам: 1992 -1997 гг., 1998 – 2003 гг. и трем критериям: хронология, соотнесение с уровнем образования и основные характеристики концепции. Анализ первого этапа показал, что концепций было разработано достаточное количество, они охватывали не только разные уровни образования, но и отдельные направления воспитания, в которых особое внимание акцентировалось на ценностное ядро воспитания, хотя собственно понятие

«ценности» рассматривалось исследователями не всегда однозначно. Второй этап показал, что решение вопросов воспитания во многом зависит от социальной политики государства и качественной подготовке кадров (Стратегии воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы, 2024).

Конечно, следует учитывать то, что, каждый исторический период социального развития общества несколько корректирует взгляды на воспитание в пользу ценностных ориентаций, которые старшее поколение формирует у молодежи. Это прежде всего, связано с экономическими и политическими вызовами конкретного отрезка времени в стране, а также в соответствии с принятием соответствующих государственных законов.

Проблема воспитания подрастающего поколения, начиная с первого ее уровня, дошкольного, всегда является актуальной для нашего государства и, если посмотреть на современные законы, принятые в Российской Федерации (РФ), то становится очевидным необходимость создания/коррекции условий для всестороннего развития человека, в нашем случае детей и молодежи, с соблюдением основных гарантий прав, законных интересов. Уважение исторического прошлого нашей страны, сохранение памяти о защитниках и героях, павших на полях сражения за нашу Родину, поддержка культурного наследия выступают составляющими воспитания патриотизма и гражданственности у молодых людей.

На становление социально активной личностной позиции будущих специалистов направлены ряд нормативных документов, которые и определяют создание необходимых условий для формирования приемлемой для нашего общества системы ценностей и ценностных ориентаций.

Исходя из вышесказанного, цель государственной политики в области воспитания и образования молодёжи состоит в передаче системы ценностей, исторически сложившихся в нашем государстве (общественно-исторических, национальных, культурных) от старшего поколения младшему, формирования образа нашего отечества как хранителя и защитника традиционных ценностей.

В данном контексте еще в 2015 году был разработан нормативно-правовой документ (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года), концептуально направленный на стратегическое развитие воспитания в Российской Федерации, предусматривающий для своей реализации ряд задач, характеризующих в общем виде консолидацию усилий общества и государства, направленных на воспитание подрастающего поколения на основе определяющей роли семьи, обеспечение поддержки семейного воспитания и просвещение родителей, повышение эффективности воспитательной деятельности в системе отечественного образования. Нормативно закреплена необходимость создания условий для успешной социализации детей через различные социальные инфраструктуры, интегрирующие воспитательные возможности всех социальных институтов и обеспечение равного доступа к ним включая детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья, а также представлены ожидаемые результаты, которые соотносятся поставленными целью и задачами.

Стандартизация образования является одним из приоритетных средств управления его качеством, начиная с уровня дошкольного образования, а именно утверждается ФГОС ДО (Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки от 17.10.2013), который повышает социальный статус дошкольного образования, обеспечивает равенство возможностей для каждого ребёнка в его получении и сохраняет единство образовательного пространства РФ и на его основе разрабатывается Федеральная образовательная программа (ФОП).

Целью данной программы является разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей русского народа, исторических и национально-культурных традиций, к которым относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные

идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

В содержательном разделе Программы, кроме организации процесса обучения и воспитания по образовательным областям, особое внимание уделяется созданию единого ядра содержания дошкольного образования, которое будет приобщать детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям, а также воспитывать любовь к истории и культуре своей страны, малой родины и семьи; развивать активную гражданскую позицию и патриотические чувства.

Составной частью данной Программы выступает Федеральная рабочая программа воспитания, определяющая государственные позиции в области воспитания детей дошкольного возраста. *В пояснительной записке* разъясняется, что Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке, уточняется понятие «воспитание» (на основе нормативно-правовых актов), подчеркивается, что основу воспитания на всех уровнях, начиная с дошкольного, составляют традиционные ценности российского общества, которые находят свое отражение в содержании воспитательной работы дошкольной образовательной организации (ДОО). Документ рассчитан на дошкольное воспитание детей разных возрастных групп: - от рождения до года (младенческий период); - от 1 до 3 лет (ранний дошкольный период); - от 3 до 7 лет (дошкольный период).

Программа воспитания имеет *целевой*, содержательный и организационный разделы, где сформулированы цели и задачи воспитания. Общая цель воспитания в ДОО - личностное развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальности и создание условий социализации на основе традиционных ценностей российского общества. В программе воспитания представлены общие задачи воспитания и направления воспитания:

патриотическое, духовно-нравственное, социальное, познавательное, физическое, трудовое, эстетическое. В данном разделе также представлены целевые ориентиры воспитания. Содержательный раздел представлен задачами по образовательным областям и средствами воспитания. *Организационный раздел ФОП* представлен перечнем условий ее реализации (кадровые условия, нормативно-методическое обеспечение, требования к условиям работы с особыми категориями детей) (Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования, 2022).

Приоритетные цели, задачи, направления и механизмы развития дошкольного образования в Российской Федерации концептуально представлены в нормативно-правовом (до 2030 года) и подкрепляются городскими, муниципальными документами и локальными актами конкретного образовательного учреждения/организации, направленные, в т.ч. на всестороннее развитие и духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения (Концепции развития дошкольного образования до 2030 года, 2022 года).

Так, постепенно выстроилась система правового регулирования, которая по своему содержанию определяет четкие позиции государства в отношении воспитания подрастающего поколения и движение всей образовательной системы в намеченном направлении - воспитание на основе традиционных ценностей и культурных традиций российского общества.

Результаты исследования

В связи с реализацией Федеральной образовательной программы (ФОП) возрастает актуальность подготовки специалистов дошкольного образования и, в частности, по вопросам воспитания. В процессе занятий у студентов возникала масса ситуаций, связанных с работой по ФОП. Для выявления и конкретизации трудностей у студентов и реально оказать им методическую помощь, было проведено анкетирование. Следует отметить, что подготовка специалистов предполагает овладение компетенциями не только, связанные с содержанием и технологиями воспитательной работы с детьми и родителями, но и

компетенциями организации методической работы в ДОО.

Составленная анкета предполагала определиться студентам в вопросах мотивации по организации воспитательной работы с детьми дошкольного возраста в дошкольном учреждении в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования, включающей как составную ее часть – Федеральную рабочую программу воспитания, а также личностную подготовленность студентов к организации воспитательной деятельности на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей.

Данное анкетирование (100%) показало, что 100% студентов считают проблема организации воспитательной деятельности в ДОО актуальной, так как именно в данной деятельности произошли серьезные изменения, которые требуют коррекции воспитательной деятельности в содержании, формах и применяемых методах. Все студенты (100%) правильно выбрали нормативный акт, который непосредственно определяет воспитательную деятельность в ДОО. С ФРПВ студенты знакомы (100%), однако в своем большинстве (80%) студенты (как руководители дошкольных образовательных учреждений и старшие воспитатели) на рабочем месте организовали проведение презентации ФОРП ДО (в том числе и ФРПВ) 80%; консультацию по данному документу получили - 98%, самостоятельно изучали ФРПВ -2% студентов. Для выяснения знания определения «воспитание» студентам было предложено вставить пропущенные слова. Только 50% студентов полностью справились с этим заданием, одну ошибку сделали 5% студентов, две ошибки 27% студентов; три ошибки - 18% студентов. Соотнести традиционные ценности российского общества, которые составляют основу воспитания, начиная с дошкольного возраста, с направлениями воспитания полностью смогли только - 30% студентов.

С выводом, что все перечисленные традиционные ценности российского общества в своей практической реализации предполагают интеграцию, как образовательных областей, так и направлений воспитания согласились - 87% студентов, не согласились - 12% студентов. Знание культуры и традиций своего народа студенты оценивали по 5-бальной шкале достаточно критично: 5 баллов

-26% студентов; 4 балла -31% студентов; 3 балла - 43% студентов. Трудности у студентов возникли при ответе на вопрос по поводу содержательного раздела Программы воспитания. Только - 36% студентов правильно ответили на этот вопрос. На вопрос о наиболее эффективных воспитательных событиях студенты ответили достаточно профессионально: 5 событий назвали - 78% студентов; 4 события - 12 % студентов; 3 события - 10% студентов. Отвечая на вопрос: «Какими качествами, на Ваш взгляд, должен обладать воспитатель, чтобы быть примером для детей?» студенты создали желаемый идеал, но при этом, отвечая на вопрос «Вы обладаете данными качествами?», только - 68% студентов ему соответствуют; частично соответствуют - 32% студентов. Студенты (100%) считают, что воспитательная деятельность будет результативной только в сотрудничестве с родителями. Трудности в организации воспитательной деятельности с дошкольниками испытывают 79% студентов, частично испытывают 21% студентов. Студенты перечислили направления воспитания, по которым они хотели бы получить методическую помощь – это патриотическое, духовно-нравственное и трудовое воспитание.

Учитывая обозначенные трудности, был спроектирован и реализован *Комплекс мероприятий для студентов по изучению Федеральной рабочей программы воспитания и организации методического сопровождения по проблеме воспитательной деятельности в ДОО*. Комплекс состоит из пяти занятий с определением задач, содержания, предшествующей работы и используемых активных и интерактивных методов.

Заключение

Таким образом, студенты убедились, что строить воспитательную работу в дошкольной образовательной организации необходимо в соответствии с нормативной базой, где сформулирована цель воспитания – это личностное развитие ребенка с учетом его интересов и индивидуальности, что предполагает создание условий для социализации детей: прежде всего, это уклад образовательной организации, воспитывающая среда, возможность взаимодействия детей и взрослых в разных формах совместной деятельности.

Для организации этой деятельности необходимы квалифицированные кадры, которые осознали и прочувствовали социокультурные и духовно-нравственные ценности, обладали соответствующими качествами и умели вовлечь в совместную деятельность участников образовательных отношений.

Преподавателям педагогических вузов предстоит вместе со студентами находить новые подходы и решения к организации воспитательной работы в дошкольных организациях/учреждениях, формировать у обучающихся научную картину мира, основываясь на отечественных традиционных ценностях русского народа.

Литература

1. Ибрагимова, Л.А. Кандаурова, А.В., Суртаева, Н.Н., Сухова, Е.И., Шалашова, М.М. (2021) Педагогическая деятельность в современном образовательном процессе (монография). - Тюмень: ТОГИРРО, 192 с.
2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования (2022). Приказ Министерства просвещения России от 25.11.2022 № 1028 [Электронный ресурс]. - URL: https://edu-magadan.ucoz.ru/magadan.ucoz.ru/ИМО/fop_do.pdf.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2023). Приказ Министерства образования и науки от 17.10.2013 № 1155 (в ред. от 17 февраля 2023) [Электронный ресурс]. - URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993/>
4. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей (2022) Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/>.
5. Стратегии воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы (2004) [Текст] / под ред. И.А. Зимней. – М.: Агентство, «Издательский сервис», 480 с.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (2015): Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996.

[Электронный ресурс]. - URL: <https://www.centerrpo.ru/images/files/ Стратегия развития воспитания РФ до 202025.pdf/>

7. Сухова, Е.И., Истомина, И.П., Сидоренко, В.Н. и другие (2022) Ориентация личности в мире ценностей / под науч. ред. Л.А. Ибрагимова (монография). - Нижневартовск: издательство НВГУ, 168 с.

8. Концепции развития дошкольного образования до 2030 года (2022), от 26.12 2022 года Департаментом государственной политики и управления в сфере общего образования Министерства просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. - URL: <https://irzar.ru/wp-content/uploads/2024/07/konczepczyia-do.pdf>



УДК 811.161.1

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ДИАГНОСТИРУЮЩИЕ ПЯТНА РЕЧЕВОГО
ПОРТРЕТА ПОКОЛЕНИЯ ЗУММЕРОВ

Тимошенко Т.Е.

кандидат педагогических наук, доцент,

Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»

г. Москва

timoshenko07@rambler.ru

Штукарева Е.Б.

кандидат филологических наук, доцент,

Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»

г. Москва

shtukareva@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена описанию одного из диагностирующих пятен в речевом портрете цифрового поколения – знанию культурно значимых фразеологизмов русского языка, как современных, появившихся в последние годы, так и давно существующих, а также устаревших (или устаревающих), но часто встречающихся в русской классической и современной литературе, а также связанных по происхождению с античной мифологией и библией.*

Ключевые слова: *языковая личность, речевой портрет, фразеологизм, цифровое поколение, зуммеры.*

PHRASEOLOGICAL UNITS AS DIAGNOSING SPOTS OF THE SPEECH
PORTRAIT OF THE ZOOMER GENERATION

Timoshenko T. E.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

National University of Science and Technology MISIS

Moscow

timoshenko07@rambler.ru

Shtukareva E. B.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

National University of Science and Technology MISIS

Moscow

shtukareva@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the description of the speech portrait of the digital generation. One of the diagnostic spots of such a portrait is knowledge of culturally significant phraseological units of the Russian language, both modern, which have appeared in recent years, and outdated, but often found in Russian classical and modern literature, as well as those associated in origin with ancient mythology and the Bible.*

Keywords: *linguistic personality, speech portrait, phraseology, digital generation, zoomers.*

Тема исследования связана с антропоцентрическим направлением современного языкознания, концентрирующимся на изучении языковой личности, теоретические основы понимания которой заложены в трудах Ю.Н. Караулова. Языковая личность представляется лингвистом как многоуровневая «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений» (Караулов, 2010, с. 3), которая предполагает разносторонние многоаспектные исследования продуцирующего текста: например, на семантическом уровне изучают лексикон, анализируют наиболее частотные лексические единицы, предпочтительные фразы и клише, лингвокогнитивный уровень направлен на выявление концептов, обобщенных понятий, идей, прагматический уровень связан с выявлением внутренних установок, целей и мотивов личности (Караулов, 2010, с. 35–38). Интерес к

особенностям языковой личности лежит в основе индивидуального и коллективного речевого портретирования представителей различных социальных групп российского общества. Под речевым портретом понимается набор определенных качеств языковой личности, формирующихся на базе ведущих коммуникативных свойств ее речи и являющихся воплощением в речи присущих говорящему психологических свойств, которые манифестируются определенным набором разноуровневых языковых средств при ведущей роли интонации (Николаева, 1991, с. 18). В последние годы лингвисты сходятся во мнении о том, что речевой портрет отдельной личности или социальной группы не обязательно должен включать характеристику всех языковых уровней, важно «фиксировать яркие диагностирующие пятна» (Николаева, 1991, с. 69). Это мнение, высказанное по поводу портретирования реальных языковых личностей, позволило в ходе настоящего исследования сфокусировать внимание на одном из таких диагностирующих пятен – знании фразеологических единиц русского языка молодыми людьми, рожденными после 2001–2003 годов, которых принято называть цифровым поколением, или зуммерами, выросшими в эпоху стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, не представляющими мир без интернета и смартфонов.

Всякая языковая личность представляет собой продукт определенной эпохи, ее лексический запас отражает материальную и духовную культуру социума в данный исторический момент, весьма важная роль в этом принадлежит фразеологизмам, обладающим большим лингвокультурным потенциалом, являющимся национально специфическими единицами языка, культурным кодом народа (Добровольский, 1997).

Употребление специфической фразеологии в интернет-коммуникации давно отмечается лингвистами (Штукарева, 2016), однако то, как владеет фразеологическом пластом лексики современное поколение, то, какие фразеологические единицы активно употребляются им, еще не становилось предметом исследования. С целью выяснить, насколько хорошо молодые люди знают фразеологию, отражающую национальную картину мира русского народа,

в мае 2024 года был проведен опрос среди студентов первого курса НИТУ МИСИС, обучающихся по направлению «45.03.02 Лингвистика» (профили «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»), в котором приняли участие 99 человек. Опрос проходил по окончании прослушанного ими курса «Русский язык и культура речи», включающего изучение фразеологической системы русского языка (классификации фразеологизмов с точки зрения семантики и происхождения, их стилистических особенностей, возможностей для создания каламбуров). В числе фразеологических единиц, обладающих большим лингвокультурологическим потенциалом, в ходе опроса для анализа были предложены различные устойчивые выражения: исконно русские, старославянские, связанные по происхождению с библейскими текстами, отражающие быт и историю русского народа, заимствования из греческой и римской мифологии, свидетельствующие об интеграции России в мировую культуру; книжные и общеупотребительные разговорные, устаревшие и новейшие фразеологизмы, появившиеся в языке в самые последние годы. Результаты опроса обобщены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса студентов «Знаете ли и употребляете ли вы эти фразеологизмы?»

Фразеологизмы	Значение	Знают и употребляют, %	Знают, но не употребляют, %	Правильно толкуют %	Не знают, %
Исконно русские и старославянские фразеологизмы, связанные по происхождению с историческими реалиями					
Барашек в бумажке	Взятка	2	20	17	78
Во всю ивановскую	С предельной силой, изо всех сил, очень громко	53	31	77	16
Воздавать сторицею	Во много раз больше	1	11	4	88
Вот тебе, бабушка, и Юрьев день	О неожиданно не сбывшихся надеждах, внезапных переменах к худшему; резком ограничении свободы действий	11	48	21	41

Иду на Вы	О намерении вступить в противоборство, спор, диспут и пр.	9	21	22	70
Ничтоже сумняшеся	Ничуть не сомневаясь, не колеблясь, нисколько не раздумывая	0	11	13	88
Отставной козы барабанщик	О малозначительном, но претендующем на общественное признание человеке; о человеке без определённых занятий, потерявшем общественное положение	3	23	13	73
Притча во языцех	Предмет всеобщих разговоров, постоянных пересудов	7	44	28	49
Фразеологизмы библейского происхождения					
Агнец божий	Олицетворение кротости, непорочности	4	32	18	64
Адамово яблоко	Кадык	14	50	10	36
Вносить свою лепту	Принимать посильное участие в каком-л. деле	64	30	25	6
Глас вопиющего в пустыне	Напрасный призыв к чему-л., остающийся без ответа, без внимания	4	22	17	74
Иерихонская труба	Об очень громком голосе; об оглушающем крике; о человеке с таким голосом	3	11	7	86
Колосс на глиняных ногах	Что-л. величественное, могущественное с виду, но слабое, легко разрушающееся	1	14	5	85
Соломоново решение	Мудрое и простое решение трудноразрешимого вопроса	6	20	17	74
Фома неверующий	О человеке, которого трудно заставить поверить чему-л.	28	33	36	39
Фразеологизмы, связанные с древнегреческой и римской мифологией					
Гордиев узел	О запутанном сплетении обстоятельств, сложном, неразрешимом вопросе	5	22	18	73
Дамоклов меч	Постоянно угрожающая кому-л. опасность	9	29	15	62
Двуликий Янус	Двуличный, ненадёжный человек	4	13	15	83
Кануть в Лету	Бесследно и навсегда исчезнуть, уйти в небытие (о человеке); быть навечно забытым, преданным забвению (о событиях, фактах, воспоминаниях)	50	29	54	21
Между Сциллой и Харибдой	В тяжёлом положении, когда опасность угрожает с двух сторон (находиться, оказаться)	7	14	14	79
Прокрустово ложе	То, что насильственно ограничивает, подгоняет что-л. под одну мерку	2	15	4	83
Танталовы муки	Мучения, вызываемые созерцанием желанной цели и сознанием невозможности ее достичь	4	17	6	79
Узы Гименея	Брак, супружество	0	7	2	93
Общепотребительные разговорные фразеологизмы					
Дышать на ладан	Быть близким к смерти (о человеке); быть неисправным, близким к разрушению, поломке (о предмете)	21	26	32	53
К шапочному разбору	Приходить, являться и т. п. с большим опозданием, к самому концу	0	8	3	92

Приказал долго жить	Умер (о человеке); о чем-л, прекратившем существование	26	26	21	48
Свадебный генерал	Подставное лицо (приглашенное лишь для представительства), обладающее мнимым авторитетом и не играющее никакой роли в каком-л. деле	4	15	6	81
Седьмая вода на киселе	Очень дальний родственник	20	29	31	51
Толочь воду в ступе	Занимаясь чем-л. бесполезным, напрасно тратить время	13	38	39	49
Черная кость	Низкого сословия	0	12	7	88
Язык на плече	Кто-л. сильно устал, очень утомился	23	29	32	48
Новые фразеологизмы					
Вишенка на торте	Примечательная деталь, дополняющая общую картину; прекрасное завершение чего-л., яркая заключительная деталь ¹	87	12	78	1
Выйти из зоны комфорта	Сделать что-то новое, непривычное, что вызывает психологический дискомфорт, за счет приложенных усилий изменить привычный образ жизни	94	5	70	1
Диванные войска/эксперты	Активные пользователи сети Интернет, дающие советы и рекомендации властям, политическим деятелям и объединениям исходя из своего понимания сути проблемы и фактически ничего не предпринимающие для осуществления предлагаемого плана ²	71	20	71	9
Закрывать гештальт	Завершить начатое, довести до конца, справиться с задачей ³	77	11	69	12
Натягивать сову на глобус	Подтасовывать факты, делать неоправданные утверждения; делать трудновыполнимые, практически невозможные вещи	20	17	29	63
Наш слон	Одобрительная, а иногда и ироничная оценка мужественного или известного человека; человек твоего круга	27	10	22	63
Отрастить дзэн	Успокоиться, обрести покой, научиться смотреть на события философски, невозмутимо, отстраненно	3	10	7	87
Со дна постучали	О чем-то абсурдном, нелогичном, выходящем за рамки разумного, используется, как правило, когда речь идет о некоей деградации, падении ⁴	40	26	40	33
Яжемать	Ироническая оценка матери, ставящей интересы своего ребенка на первое место; женщина, оправдывающая свое неадекватное поведение наличием ребенка или беременностью; женщина,	59	37	67	4

¹ Значение сформулировано Т.Ф. Зейналовой [5, с. 46].

² Значение сформулировано Ф.Е. Подсохиным [10, с. 244].

³ Значение сформулировано И.Н. Филипповой, М.Д. Адамс, Н.А. Ивановой [12, с.3].

⁴ <http://www.slovvari21.ru/analytics/1570>

	пренебрегающая ребенком, его здоровьем, воспитанием, считающая, что факт рождения ею ребенка уже делает ее матерью; женщина, которая старается делать все слишком правильно при воспитании своего ребенка ⁵				
--	--	--	--	--	--

Как следует из представленной таблицы, более 80% информантов не знают следующих исконно русских фразеологических единиц и не умеют дать им правильного толкования: *барашек в бумажке, воздавать сторицею, вот тебе, бабушка, и Юрьев день, иду на Вы, ничтоже сумняшеся*. Чуть меньшее количество опрошенных (72%) не имеют представления о выражениях *отставной козы барабанщик* и *притча во языцех*, а фразеологизм *во всю ивановскую* известен большинству – 77 % студентов.

Из фразеологизмов библейского происхождения более 80% не владеют значением следующих словосочетаний: *агнец божий, адамово яблоко, глас вопиющего в пустыне, иерихонская труба, колосс на глиняных ногах, соломоново решение*. Выражение *Фома неверующий* знают немногим больше (36%), *вносить свою лепту* – знают и употребляют в своей речи 25% респондентов.

Можем сделать вывод и о весьма плохом знании фразеологизмов из античной мифологии: *гордиев узел, дамоклов меч, двуликий Янус, между Сциллой и Харибдой, прокрустово ложе, танталовы муки, узы Гименея* (более 80% студентов не справились с задачей объяснить их значение), лишь выражение *кануть в Лету* знают и употребляют около 50%.

Исконные разговорные фразеологизмы также вызывают недоумение у многих представителей цифрового поколения: более 90% участников опроса не знакомы с выражениями *к шапочному разбору, свадебный генерал, черная кость*; более 60% не знают, что значит *дышать на ладан, приказал долго жить, седьмая вода на киселе, толочь воду в ступе, язык на плече*.

С большой долей вероятности можно утверждать, что результаты опроса были бы еще хуже, если бы не изучение студентами фразеологизмов в курсе

⁵ Значение сформулировано О.А. Башкирцевой, Д.М. Дедковской [2, с. 134].

«Русский язык и культура речи». Некоторые из фразеологизмов, данных им для анализа, изучались на лекциях и практических занятиях: *агнец божий, глас вопиющего в пустыне, прокрустово ложе, танталовы муки, гордиев узел, дамоклов меч, седьмая вода на киселе*.

Совершенно иначе выглядит картина знаний студентами неофразеологизмов, активно бытующих в Сети, любимых блогерами и журналистами. Подавляющее большинство опрошенных (от 70% и более) правильно определяют значение фразеологизмов *вишенка на торте, выйти из зоны комфорта, диванные войска/эксперты, закрыть геишталт, яжемать*. Чуть меньшее количество респондентов знают выражение *со дна постучали* (более 40%), заметно меньшее – *наш слон* (22%) и *отрастить дзен* (7%). Наибольшей популярностью пользуются (т.е. активно употребляются) выражения с достаточно прозрачной семантикой, не требующие объяснения: *выйти из зоны комфорта* (94%), *вишенка на торте* (87%), *закрывать геишталт* (77%), *диванные войска/эксперты* (71%), *яжемать* (59%).

Кроме того, данные таблицы позволяют увидеть, что, несмотря на заявление о своем знании значения фразеологизмов, многие студенты толкуют их абсолютно неверно, за счет попытки по-своему трактовать метафорическую внутреннюю форму: *барашек в бумажке* – ‘спрятаться’, ‘кто-то добрый’, *иду на Вы* – ‘идти на выборы’, ‘идти на уступки’, ‘уважительно относиться’; *дышать на ладан* – ‘трепетно верить’; *к шапочному разбору* – ‘предстать перед судом’, ‘разбирать до мелочей что-то’; *свадебный генерал* – ‘организатор свадьбы’, *седьмая вода на киселе* – ‘долго, нудно’, ‘что-то очень притянутое за уши’, ‘что-то ненужное’; *язык на плече* – ‘болтливый человек’.

Анализ текстовых сообщений в групповых чатах студентов, насчитывающих от 20 до 190 участников, на платформе мгновенного обмена сообщениями Telegram (апрель – ноябрь 2024 г.), позволил выделить следующие часто встречающиеся фразеологизмы: *выбрать быть счастливым* ‘сделать выбор в пользу своих желаний’ (43 случая); *это другое* в качестве иронической оценки лицемерия, непоследовательности (22 примера), *наводит суету* в

значении 'совершать какие-либо активные действия, меняющие ход событий' (10), *по фану* 'шутки ради' (10), *быть в ресурсе* 'чувствовать себя хорошо физически и психологически' (8); *переобуваться на ходу/в воздухе/ в полёте* 'резко менять свое мнение на противоположное' (5); *плюс/минус вайб* 'одобрение или неодобрение чего-либо' (5); *выйти из зоны комфорта* 'разрушить привычный уклад' (5). Много разговорных фразеологизмов с яркой коннотативной окраской (*забивать голову, руки чешутся, сходить с ума, выносить мозг, поверить на слово*), лишь однажды встретился книжный фразеологизм из античной мифологии *сизифов труд*.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты дополняют речевой портрет современного цифрового поколения. Как видим, молодежь, по собственной же оценке, не избегает фразеологизмов в своей речи, однако отдает предпочтение выражениям, популярным в интернет-пространстве, в социальных сетях, существующим в виде мемов. К сожалению, богатейший ресурс традиционной исконной русской фразеологии, связанной с историей страны, мировой историей и культурой, да и с обыденной повседневной жизнью, плохо известен вчерашнему школьнику.

Выводы, к которым пришли преподаватели Центра русского языка НИТУ МИСИС, ставят перед ними новую задачу – активизацию словарного запаса обучающихся-филологов в части владения исконной фразеологией русского языка, для чего будет разработана система мероприятий (олимпиады, конкурсы, информационно-исследовательские проекты), в просветительском Telegram-канале «Не то слово» (Тимошенко, Штукарева, 2023). будут размещаться занимательные посты о семантике и происхождении фразеологизмов, случаях их употребления в современных медиатекстах, проводиться мини-тесты на знание фразеологических единиц.

Литература

1. Альбрехт Ф.Б. (2019) К проблеме лингвистической интерпретации образований яжемать, онжеребёнок // *Вестник ПСТГУ. Серия III: Филология*.

Вып. 60, 11–28.

2. Башкирцева О.А., Дедковская, Д.М. (2019) Синтезированные лексические единицы в языке соцсетей // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Т. 12. Вып. 10, 132–137.

3. Васильева Н.В. (2012) Фразеологизмы русского языка как отражение материальной и духовной культуры русской нации // *Вестник магистратуры*. №11, 57-60.

4. Добровольский Д.О. (1997) Национально-культурная специфика во фразеологии // *Вопросы языкознания*. № 6, 37–48.

5. Зейналова Т.Ф.к. (2020) Об анализе способов передачи фразеологизмов с английского языка на русский в газетных статьях // *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*. № 2 (70), 45–51.

6. Зиновьева Н.В. (2018) Негативно маркированные гендерные определения в интернет-пространстве // *Филологический журнал*. № 22, 4–10.

7. Караулов Ю.Н. (2010) Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ., 264.

8. Николаева Т.М. (1991) «Социолингвистический портрет» и методы его описания // *Русский язык и современность: проблемы и перспективы развития русистики*. М.: Наука. Ч. 2, 69–74.

9. Панова М.Н. (2004) Языковая личность государственного служащего: опыт лингвометодического исследования. М., 323.

10. Подсохин Ф.Е. (2017) Лексические новообразования российского политического дискурса // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. № 2, 243–245.

11. Тимошенко Т.Е., Штукарева Е.Б. (2023) Образовательные возможности Telegram-канала при изучении русского языка // *Nominum*. № 3, 74–85.

12. Филиппова И.Н., Адамс М.Д., Иванова Н.А. Заимствования как ресурс комического в условиях моно- и полимодальности // *Russian Linguistic Bulletin*. № 1 (49), 1–8.

13. Штукарева Е.Б. (2016) Языковая специфика интернет-коммуникации // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография / под ред. Т.Н. Колокольцевой, О.В. Лутовиновой. 4-е изд. М.: Флинта, 291–302.



УДК 372.88

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СОЧИНЕНИЮ-РАССУЖДЕНИЮ

Хейфец Е.Е.

аспирант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

kheifets@lnip.su

***Аннотация.** Современная образовательная система в рамках ФГОС нового поколения ставит перед учителями цель не только транслировать знания, но и развивать у обучающихся навыки критического мышления, анализа и аргументации. Одним из важнейших аспектов этого процесса является обучение старшеклассников написанию сочинений-рассуждений на основе топоса «определение». Это задание требует от учеников умения структурировать свои мысли, логично излагать аргументы и делать обоснованные выводы, что напрямую влияет на развитие их умения анализировать и оценивать происходящее как в обществе, так и в собственной жизни. Обучение старших школьников сочинению-рассуждению является сложным, но очень важным процессом, который требует применения различных методик. Моделирование, проблемное обучение, критический анализ, дебаты и прием с использованием шаблонов – все эти методические приемы могут быть эффективно использованы для развития навыков письменной речи и критического мышления.*

***Ключевые слова:** ОГЭ, сочинение-рассуждение, риторика, творческие работы.*

METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF TEACHING SENIOR

SCHOOLCHILDREN TO ESSAY-REASONING

Kheifets E.E.

graduate student,

Moscow City University

Moscow

kheifets@lnip.su

***Annotation.** The modern educational system within the framework of the new generation Federal State Educational Standard sets the goal for teachers not only to transfer knowledge, but also to develop students' skills in critical thinking, analysis and argumentation. One of the most important aspects of this process is teaching high school students how to write reasoning essays based on the "definition" topos. This task requires students to be able to structure their thoughts, logically present arguments and draw reasonable conclusions, which directly affects the development of their ability to analyze and evaluate what is happening both in society and in their own lives. Teaching senior students' composition and reasoning is a complex but very important process that requires the use of various techniques. Modeling, problem – based learning, critical analysis, debate, and pattern-based techniques can all be effectively used to develop writing and critical thinking skills.*

***Keywords:** OGE, essay-reasoning, rhetoric, creative works.*

Введение

Обучение старших школьников навыкам написания сочинения-рассуждения является одной из ключевых задач современного образования. Этот тип письменной работы развивает критическое мышление, способность формулировать и аргументировать свою точку зрения, а также навыки структурированного изложения мыслей. Сочинение-рассуждение – это не просто упорядоченный набор слов, формирующих предложения, которые, в свою очередь, складываются в абзацы. Это планомерный вид письменной речевой деятельности, требующий от ученика умения анализировать информацию, строить логические цепочки и делать выводы. Согласно теории

когнитивного развития Ж. Пиаже, старшие школьники находятся на стадии формализованных операций, что позволяет им оперировать абстрактными понятиями и гипотезами. Это делает их готовыми к более сложным формам письменной деятельности, включая сочинение-рассуждение. Педагогу, несомненно, важно, чтобы ученик продвинулся дальше понятий и гипотез, так как понятие «абстрактность» является критерием сочинения-рассуждения. Напротив, в работе должна быть четкая структура, доказательная база по сформулированному тезису, понятные примеры, его подтверждающие. Методические приемы, используемые для обучения этому виду письменных работ, играют ключевую роль в формировании у школьников необходимых компетенций. Разнообразие методов и подходов позволяет преподавателю адаптировать обучение в зависимости от индивидуальных особенностей учеников, что способствует более глубокому и осознанному освоению материала.

Цели исследования

Цели предпринятого нами исследования – выявление и анализ эффективных методических приемов, способствующих развитию у старшеклассников навыков написания сочинений-рассуждений. В ходе исследования рассматриваются различные методики и техники, применяемые в преподавании, а также их влияние на формирование у учеников критического мышления и способности аргументировать свою точку зрения.

Объектом исследования выступает процесс обучения старших школьников сочинению-рассуждению на основе топоса «определение». Предметом исследования являются методические приемы и техники, используемые для эффективного обучения школьников написанию сочинений-рассуждений.

В процессе проведенного исследования были даны ответы на несколько ключевых вопросов.

1. Какие методические приемы наиболее эффективны при обучении старшеклассников написанию сочинений-рассуждений на основе топоса «определение»?

2. Как и какие методики помогают улучшить структуру и качество сочинений?

3. Какие аспекты следует учитывать при применении методик обучения?

4. Какие существуют критерии оценивания эффективности методик обучения сочинению-рассуждению?

5. Какие задачи должны быть поставлены перед педагогом при обучении старших школьников сочинению-рассуждению на основе топоса «определение»?

Эти вопросы помогают определить ключевые методические приемы и техники, которые способствуют развитию навыков написания сочинений у старшеклассников, а также оценить их эффективность в образовательном процессе.

В своем исследовании мы использовали такие теоретические методы, как анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование и моделирование. В числе эмпирических методов можно назвать наблюдение и анкетирование путем проверки сочинений формата ОГЭ 13.3, результаты которых позволяют сделать вывод не только о баллах, выставленных в соответствии с критериями оценивания, но и об успеваемости этих обучающихся в школе, уровне коммуникации, гибкости в принятии решений.

Результаты исследования

Важной составляющей обучения является понимание структуры сочинения. Традиционно оно включает введение со сформулированным определением (тезисом), основную часть (аргументы и контраргументы) и заключение. Чтобы доступно и просто объяснить подростку, каков должен быть готовый продукт, мы разработали ряд методик.

1. Методика моделирования

Одна из самых распространенных и эффективных методик в работе с большими группами обучающихся – классами – моделирование. Учитель демонстрирует ученикам пример сочинения, подробно разбирает его структуру и основные компоненты. Далее школьники вместе с педагогом составляют

коллективное сочинение по аналогичной структуре. Эта методика позволяет ученикам понять общие принципы построения текста и увидеть практическое применение теоретических знаний. Здесь же работает технология «быстрых побед»: к концу занятия большинство учеников имеет хороший продукт – результат своей работы. При повторном воспроизведении работы 92% обучающихся набрали более 5/7 баллов (Ладыженская, 2005).

2. Методика проблемного обучения

Проблемное обучение основано на постановке перед учениками проблемных вопросов, которые требуют рассуждений и аргументации. Учитель предлагает тему, содержащую противоречие или проблему, и просит учеников сформулировать свое мнение и обосновать его. Этот метод стимулирует развитие критического мышления и учит структурировать аргументы. Данная методика является лишь обучающей, далеко не все школьники смогут впоследствии формулировать нужные вопросы для написания работы на экзамене (Касаткин, Лекант, Леканта, 2006).

3. Методика критического мышления

В данной методике акцент делается на анализе уже существующих сочинений. Ученики выступают в роли экспертов, проверяют работу по критериям и учатся видеть структуру, выявляют аргументы и оценивают их убедительность. Этот метод развивает аналитические навыки и помогает ученикам лучше понимать, как строится эффективное сочинение-рассуждение (Ладыженская, 2010).

4. Методика дебатов

Данный вид деятельности является динамичным и интерактивным способом обучения. Ученикам предлагается выступить в роли героев, которые отстаивают различные точки зрения на определенную тему. Например, по тексту А.В. Гридина (герой которого – Женя Лесневский – испытывал муки совести) доказать, что нравственный выбор – это осознанное решение с точки зрения морально-волевых установок. Конечно, мы и пришли к выводу, что Женю «грызла совесть», потому что он поддался плохому настроению, выбрал не тот

путь. Данный метод помогает ученикам лучше понять значение аргументации и научиться видеть ситуацию с разных сторон (Львов, 1979).

5. Методика шаблонов

Большинство обучающихся сталкивается со страхом чистого листа. Страх начать, начать неправильно. Для этого учитель выдает ряд шаблонных фраз и приемов, с которых можно начать конкретных абзац. В 95% нашего исследования это решает проблему с некорректными вступлениями, делениями текста на абзацы, уход от темы и мысли повествования (Десяева, Десяев, Архипов, 2024).

Для успешного применения вышеописанных методик необходимо учитывать несколько важных аспектов.

1. Постепенное усложнение заданий

Начинать следует с простых тем, постепенно переходя к более сложным и абстрактным. Это позволит ученикам адаптироваться к новой форме работы и постепенно наращивать навыки.

2. Регулярная практика

Регулярное выполнение упражнений на написание сочинений помогает закрепить навыки и сделать их автоматическими. Важно чередовать разные виды упражнений: написание сочинений, анализ текстов, участие в ролевых играх.

3. Обратная связь

Учитель должен предоставлять ученикам развернутую обратную связь по их работам, указывая на сильные и слабые стороны, давая рекомендации по улучшению. Это поможет ученикам понять свои ошибки и работать над их исправлением (Ладыженская, 2005).

Эффективность методик обучения сочинению-рассуждению можно оценивать по нескольким критериям.

1. *Качество сочинений.* Улучшение структуры, логичности и аргументированности сочинений учащихся свидетельствует о положительном влиянии используемых методик.

2. *Уровень критического мышления.* Способность учеников критически

анализировать информацию, формулировать и обосновывать свою точку зрения указывает на развитие их когнитивных навыков.

3. *Обратная связь от учеников.* Важным показателем является мнение самих учеников о полезности и интересности занятий. Положительные отзывы и активное участие свидетельствуют о высокой мотивации и заинтересованности.

4. *Результаты экзаменов.* Эффективность методик чаще всего доказывается именно результатами самих учеников. После того как мы применили все механизмы образовательного процесса, фокус смещается на написание сочинений по требованиям экзамена. Ученики должны строго понимать структуру и критерии оценивания, чтобы иметь возможность проверить свою работу сами, предполагая возможный первичный балл.

Основные задачи педагога следующие.

1) Довести логику и последовательность в тексте до автоматизма. Сочинение должно быть четко структурировано: тезис – аргументы – вывод.

2) Развить навыки полемики. Необходимо научить старших школьников рассматривать альтернативные точки зрения на данную проблему, доказывать их или опровергать, основываясь на методах аргументации.

3) Выстроить работу с литературными и философскими примерами. Расширяется база примеров, которые учащиеся используют для доказательства своей позиции: рекомендуется вести табличку по темам проблемы, чтобы быстро подобрать необходимый вариант написания.

Вариант задания: учащиеся пишут сочинение-рассуждение на тему «Что важнее: счастье или долг?», при этом используются примеры из литературы, истории и повседневной жизни.

Здесь можно сразу отработать задание № 27 ЕГЭ: требуется написать сочинение-рассуждение, сформулировав и обосновав тезис с опорой на текст. Важно выдержать структуру, чтобы не потерять баллы.

Введение (1–2 предложения)

Сформулируйте тему или проблему, указанную в тексте. Можно начать с вопроса или краткого объяснения.

Пример: «Что такое истинная доброта и как она проявляется? Действительно, данный вопрос беспокоит до сих пор не одно поколение людей» (2 предложения).

Вводим тезис – четко и понятно пишем то, что реально можем доказать текстом, предложенном в КИМе.

Пример: «Доброта – это готовность помогать бескорыстно и искренне» (1 предложение).

Аргументы (2 примера)

- Приведите два аргумента из текста. Каждый пример нужно проанализировать и показать его прямую связь с тезисом.

- Объясните, как эти примеры подтверждают вашу точку зрения.

Пример 1: «В тексте автор описывает, как герой помогает незнакомцу, не ожидая благодарности. Это демонстрирует истинную доброту».

Пример 2: «Другой пример – забота о слабом животном, что подчеркивает готовность к состраданию».

Вывод (1–2 предложения)

Подведите итог рассуждению, переформулируйте тезис.

Пример: «Таким образом, доброта проявляется в искреннем стремлении помогать другим, не ожидая ничего взамен».

Полезные советы

1. Соблюдайте логическую структуру: тезис, аргументы, вывод.
2. Не уходите от текста: аргументы должны опираться на предложенный материал.
3. Ясность и краткость: пишите просто и четко, избегайте сложных конструкций.
4. Объем: минимум 70 слов.

Заключение

Обучение старших школьников сочинению-рассуждению является сложным, но очень важным процессом, который требует применения различных методик. Моделирование, проблемное обучение, критический анализ, дебаты и

прием с использованием шаблонов – все эти методики могут быть эффективно использованы для развития навыков письменной речи и критического мышления. Важно учитывать индивидуальные особенности учеников и создавать условия для их максимального вовлечения в процесс обучения. Систематический подход, регулярная практика и предоставление развернутой обратной связи помогут ученикам достичь высокого уровня мастерства в написании эссе (Николаева, Стельмахова, 2024).

Психологическая подготовка ученика к экзамену играет также важную роль для получения хорошего результата от деятельности. Она помогает справиться с тревогой, повысить уверенность в себе и максимально мобилизовать внутренние ресурсы. Очень важна психологическая подготовка. Во-первых, она поможет создать позитивный настрой. Экзамен – всего лишь демонстрация знаний и получение независимой оценки, а не конец света. Мы должны почаще хвалить, избегать давления на подростка и задавать должный уровень мотивации. Во-вторых, психологическая подготовка сможет повысить показатели навыка борьбы со стрессом с помощью техник дыхания. В-третьих, с ее помощью можно обучить навыкам концентрации и самоорганизации.

Литература

1. Десяева, Н.Д., Десяев, С.Н., Архипов, П.А. (2024) Теоретические предпосылки обучения школьников сочинению-рассуждению на основе анализа художественного текста. *НОМИНУМ*, 4 (октябрь – декабрь). Получено с <http://hominum/wp-content/uploads/2024/12/Desyaeva-N.D.-Desyaev-S.N.-Arkhypov-P.A.pdf>
2. Касаткин, Л.Л., Клобуков, Е.В., Лекант, П.А. (2006) Краткий справочник по современному русскому языку. Под ред. П.А. Леканта. М.: Высшая школа.
3. Кузнецова, И.В., Хмелев, С.С. (2014) Текстовое пространство профессиональных компетенций. *Высшее образование в России*, 2, 82–89.
4. Ладыженская, Т.А., Ладыженская, Н.В. (2005) Текстовые умения. Как им учить? *Начальная школа: до и после*, 5, 13–15.

5. Ладыженская, Т.А., Ладыженская, Н.В. (2000) Уроки риторики в школе: книга для учителя. М.: С-Инфо: Баласс.

6. Львов, М.Р. (1979) Тенденции развития речи учащихся: пособие для студентов пед. ин-тов. Вып. 1. М.: Изд-во МГПИ.

7. Николаева, Е.А., Стельмахова, Л.А. (2021) Интерпретация художественного текста как основа формирования этических представлений младших школьников. *НОМИNUM*, 4 (октябрь – декабрь). Получено с http://ippo.selfip.com:85/hominum/wpcontent/uploads/2021/12/Nikolaeva_Stelmakhova_Interpretatsiya-n4.pdf